

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana - PPGE

VANDERLÉIA REIS DE ASSIS

EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO:

possíveis caminhos para o trabalho coletivo e uma educação afrocentrada

Belo Horizonte

2020

VANDERLÉIA REIS DE ASSIS

**EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL E DE GÊNERO:
possíveis caminhos para o trabalho coletivo e uma educação afrocentrada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu de Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, memórias e linguagens em processos educativos.

Orientador: Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

TÍTULO: EQUIDADE ÉTNICO-SOCIAL E DE GÊNERO: Possíveis caminhos para o trabalho coletivo e uma educação afrocentrada

Dissertação defendida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, em 27 de março de 2020, para obtenção do título de Mestre em Educação e Formação Humana, aprovada no dia ____ de _____ de 2020 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Dr. José de Sousa Miguel Lopes - orientador
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Silvani dos Santos Valentim – titular externo
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

José Eustáquio de Brito – titular interno
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Patrícia Maria Santana - suplente externa
Universidade Federal de Minas Gerais

Santuza de Souza de Amorim – suplente interna
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico esse trabalho ao meu irmão primogênito Gerson, que no decorrer deste percurso fez a sua Páscoa. Companheiro, cuidadoso e cúmplice, sua história estará sempre atravessada em nossas vidas.

Saudação da saudade

“Minha saudade saúda a tua ida, mesmo sabendo que uma vinda só é possível em outra vida. Aqui, no reino do escuro e do silêncio minha saudade absurda e muda procura às cegas te trazer à luz. Ali, onde nem mesmo você sabe mais talvez, enfim nos espere o esquecimento. Aí ainda minha saudade te saúda e se despede de mim.”

Alice Ruiz

AGRADECIMENTOS

Àquelas que inspiram minha caminhada tornando-me forte mesmo quando sentindo-me fraca; corajosa mesmo quando sentindo-me amedrontada: D. Quitéria minha mãezinha e minhas irmãs Vilma, Vânia, Valdete e Vanessa.

Carinho especial a meus irmãos Gerson (in memória), Gersey e Gilson, juntos aprendemos a caminhar do jeito que nos foi possível; amor, respeito e irmandade.

Um coração apaixonado pela generosidade, companheirismo, cumplicidade e amor daquele com quem há 38 anos divido minha vida, meus livros e meus discos, José Geraldo.

Minhas filhas Tatiane, Jéssica e Bárbara, meu filho Otávio Augusto, minha neta Fernanda, afilhado Gabriel, genros Rodrigo e Marco Antônio parceiros de toda hora. Obrigada pelo cuidado que tiveram comigo neste período especial, estou de volta! Amor incondicional.

Ao povo mineiro que através de seus impostos contribui para que a Universidade do Estado de Minas Gerais seja uma universidade gratuita e de qualidade social.

Ao meu orientador professor Dr. José de Sousa Miguel Lopes que acolheu este estudo, me encorajou, incentivou e deu leveza a esse projeto com seu olhar atento e cuidadoso.

Ao professor Dr. José Eustáquio de Brito que me apresentou referências fundamentais para o estudo sobre a afrocentricidade e os estudos subalternos, trazendo ainda sugestões fundamentais na minha qualificação.

À professora Dra. Karla de Pádua que incentivou e contribuiu para que eu buscasse novos referenciais metodológicos através das entrevistas narrativas, um jeito novo e de certa forma polêmico de se fazer pesquisa em educação.

À Professora Dra Sivani Valetim do PPGET- CEFET/ MG, com quem iniciei os primeiros passos no mestrado ainda nas disciplinas isoladas do CEFET-MG e que trouxe grandes contribuições em minha qualificação na UEMG.

Aos professores(as) do PPGE-FAE UEMG, através de suas aulas, trabalhos e orientações tive a oportunidade de ir tornando-me uma pesquisadora.

Aos estudantes, professores (as) e demais trabalhadores (as) da E. M. União Comunitária que dividiram conosco este estudo, narrando suas histórias, contando seus “causos” e acolhendo essa pesquisadora.

Aos docentes que fizeram-se sujeitos dessa pesquisa, que, pela cumplicidade e confiança demonstradas, através de suas narrativas deram a este estudo um significado diferente, carregado de sentidos e humanidades.

Aos amigos(as) da turma X, estudantes e parceiros do PPGE-UEMG, com os(as) quais nos últimos dois anos dividimos e compartilhamos expectativas, sonhos e o desejo de realizar uma produção acadêmica relevante para os estudos em educação.

À atual gestão da Prefeitura de Belo Horizonte, na pessoa da Secretária Municipal de Educação, professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben que hoje dá uma nova atenção à política de formação da SMED-BH, valorizando e incentivando os(as) professores(as) na formação *stricto sensu*, reconhecendo e autorizando a licença remunerada, fundamental para conclusão dessa pesquisa.

Aos inúmeros amigos que torceram e cuidaram de mim, como você que se deu ao trabalho de ler essa página de agradecimentos, de modo muito especial aos amigos Hadinei Ribeiro, Márcio Januário e João Carlos Pio, que me deram a honra da leitura cuidadosa para se pensar este estudo e sua revisão final.

À minha filha Jéssica Milene, parceira de minhas escritas desde sempre.

À Dandara e Zumbi de Palmares que ajudaram a tocar o tambor no meu peito impulsionando-me nos momentos de dificuldades, perdas e adoecimentos.

À Deus, que se fez Cristo e revolucionário, demonstrando sua opção incondicional pelos pobres e subalternizados, meu refúgio e fortaleza.

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó

ecoou criança

nos porões do navio.

ecoou lamentos

de uma infância perdida.

A voz de minha avó

ecoou obediência

aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe

ecoou baixinho revolta

no fundo das cozinhas alheias

debaixo das trouxas

roupagens sujas dos brancos

pelo caminho empoeirado

rumo à favela

A minha voz ainda

ecoa versos perplexos

com rimas de sangue

e

fome.

A voz de minha filha

recolhe todas as nossas vozes

recolhe em si

as vozes mudas caladas

engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha

recolhe em si

a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha

se fará ouvir a ressonância

O eco da vida-liberdade. (Conceição Evaristo)

RESUMO

Levando em consideração as práticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, a presente dissertação de mestrado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos. Tendo em vista a perspectiva de uma educação afrocentrada, o objetivo foi analisar o modo como se configuram as práticas educacionais com recorte de raça, gênero e classe no projeto de intervenção pedagógica Africanidades, desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte. Os objetivos secundários consistem em verificar possíveis assimetrias pautadas nas diferenças que geram hierarquizações, identificar como as práticas educacionais se configuram se tivermos um olhar interseccional e como as desigualdades raciais refletem no interior da escola. Na fundamentação epistemológica trabalhou-se a perspectiva afrocêntrica de educação em Asante (2009), Mbembe (2014 e 2018), Nascimento (1978), Benedicto (2016) e Nogueira (2010). Mobilizamos o conceito de decolonialidade em Quijano (2005), Mignolo (2011) COSTA - TORRES E GROSFUGUEL (2018) e Identidades (HALL; LOURO; SILVA, 2006). Discutiui-se ainda sobre a temática das leis antirracistas de modo especial a Lei 10.639/03 e seus desdobramento. O eixo teórico-metodológico foi de base qualitativa, estudo de caso, com pesquisa documental e empírica. Utilizou-se como instrumento para criar as categorias de análise entrevistas narrativas, documentos normativos da escola, observação e escuta livre. Além da análise qualitativa das entrevistas narrativas fez-se presente a Análise Crítica do discurso (ACD) tendo como principal referência Van Dijk (2001, 2008, 2010, 2015). O trabalho está dividido em três capítulos que refletem sobre: as contribuições da crítica afrocentrada para educação antirracista, o território da pesquisa e a perspectiva da formação docente diante de desafios como currículo, tempo pedagógico e trabalho coletivo docente. Destaca-se a formação docente e discente como fator fundamental para construção das identidades étnico-raciais e de gênero. As categorias de opressão raça, gênero e classe fazem-se presentes naquele contexto, contudo o coletivo ainda não tem clareza de tratar-se do que hoje analisamos como interseccionalidade.

Palavras-chave: Africanidades, Afrocentricidade, entrevista narrativa, trabalho coletivo docente.

ABSTRACT

Considering the educational practices focused on ethnic-racial relations, this masters dissertation was developed in the context of the Postgraduate Program in education of the Universidade do Estado de Minas Gerais (State University of Minas Gerais), Research line: Cultures, Memories and Languages in educational process. In view of the perspective of an afrocentric education, the objective was analyze how educational practices are configured, with a racial perspective, genre and class in the project of pedagogical intervention: Africanities, developed in a municipal public school in the city of Belo Horizonte. The secondary objectives consist in verifying possible asymmetries based on the differences that generate hierarchies, identify how educational practices are configured if we have an intersectional look and how racial inequalities are reflected within the school. In the epistemological basis, the afrocentric education perspective was worked in Asante (2009), Mbembe (2014 and 2018), Nascimento (1978), Benedicto (2016) and Noguera (2010). We mobilized the concept of decoloniality in Quijano (2005), Mignolo (2011) COSTA - TORRES AND GROSFUGUEL (2018) and Identities (HALL; LOURO; SILVA, 2006). The theme of anti-racist laws was also discussed, in particular the Law 10.639/03 and its developments. The theoretical-methodological axis was of qualitative basis, case study, with documentary and empirical research. It was used as an instrument to create the categories of analysis narrative interviews, normative documents of the school, observation and free listening. In addition to the qualitative analysis of narrative interviews, the Critical Discourse Analysis (CDA) was also present. having as main reference van Dijk (2001, 2008, 2010, 2015). The work is divided into three chapters that reflect on: the contributions of afrocentric criticism to anti-racist education, the research territory and the perspective of teacher training in the face of challenges such as curriculum, pedagogical time and collective teaching work. The teacher and student formation stands out as a fundamental factor for the construction of ethnic-racial and gender identities. The categories of oppression, race, gender and class are present in that context, however, the collective is still not clear about what we are analyzing today as intersectionality.

Keywords: Africanities, Afrocentricity, narrative interview, collective teaching wor

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Formação: Africanidades e cultura afro-brasileira	113
Imagem 2 – Formação: Práticas curriculares com ênfase nas relações étnico-raciais	114
Imagem 3- Denúncia de machismo.....	125
Imagem 4 - Carolina Maria de Jesus, pintura na parede da quadra da escola.....	139
Imagem 5 - Mostra cultural EMUC 2019.....	141
Imagem 6 - Mostra cultural EMUC 2019 “Quarto de Despejo”.....	141
Imagem 7 - Dinâmica para iniciar a reunião com as famílias.....	143
Imagem 8 - Mostra cultural “Mulheres na Matemática”.....	151
Imagem 9 - Seminário de pesquisa “África Brasil”.....	157
Imagem 10 - Trabalho de campo Museu Histórico Abílio Barreto	157
Imagem 11 - Confeção de máscaras 1	158
Imagem 12 - Confeção de máscaras 2	158
Imagem 13 - Atividade: Mídia, racismo e protagonismo juvenil.	159
Imagem 14 - Atividade interdisciplinar Registro das Ausentes.....	159
Imagem 15 - Arte africana interpretada por estudantes da EMUC	160

LISTA DE QUADRO

Quadro Sinóptico 1: Análise de entrevistas: formação docente, currículo e trabalho coletivo.	45
Quadro Sinóptico 2: Análise de entrevistas: Gênero, racismo e interseccionalidade. ...	46
Quadro Sinóptico 3: Percepções dos (as) docentes.....	48
Quadro 4: Relatório de ocorrências 2014 a 2017	52
Quadro 5: Ações pedagógica do projeto Africanidades na EMUC	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução IDEB E. M. União Comunitária 2017	148
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEPAT	ATIVIDADES COLETIVAS DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR
BH	BELO HORIZONTE
CEERT	CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES
CEFET-MG	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CME	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
COPENE	CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS)
DCMERER	DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
DCNERER	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.
EMUC	ESCOLA MUNICIPAL UNIÃO COMUNITÁRIA
FAE	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GCGP	GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DE GERÊNCIA PEDAGÓGICA
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
LASEB	LATO SENSU DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MLB	MOVIMENTO DE LUTA NOS BAIRROS, VILAS E FAVELAS
NEABs	NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
NERER	NÚCLEO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NUGDS	NÚCLEO DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL
PAP	PROGRAMA DE APOIO PEDAGOGICO
PBH	PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

PCE	PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PUC-MG	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS
GERAIS	
RMEBH	REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE
RO	RELATÓRIO DE OCORRÊNCIAS
SGE	SISTEMA DE GESTÃO ESTRATÉGICA
SMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UEMG	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNICEF	FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA
UNILAB	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 UBUNTU: Memorial de uma prática docente	25
1.2 Problema de pesquisa.....	26
1.3 Objetivo geral	27
1.4 Objetivos específicos	28
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
2.1 Contextualização de nossas opções teórico-metodológicas.....	32
2.2 Abordagens teórico-metodológica pós-crítica	33
2.3 Pesquisa qualitativa.....	35
2.4 Estudo de caso	36
2.5 Entrevistas narrativas	36
2.6 Circunstância de estudo	37
2.7 Período exploratório	39
2.8 Contexto dos participantes.....	42
2.9 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados.....	42
2.9.1 Análise das entrevistas narrativas	44
2.9.2 Documentos, etapas da análise documental	49
2.9.3 Análise do discurso	53
3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, INDICATIVOS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA AFROCENTRADA	57
3.1 Para início de conversa	57
3.2 Afrocentricidade	63
3.3 Desafios na implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes.....	67
3.4 Afrocentricidade: uma possibilidade para se pensar a educação brasileira a partir da urgência dos(as) afro-brasileiros(as).....	77
3.5 Quais perspectivas orientam o trabalho docente?.....	89
3.6 Tempo, tempo, tempo, tempo! Faz um acordo comigo	93
4 PROJETO AFRICANIDADES: RESSIGNIFICANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EMUC	101
4.1 O território da pesquisa: E.M. União Comunitária.....	101
4.1.1 A EMUC e sua organização estrutural.....	105
4.2 Liames do projeto Africanidades e a política de formação para as relações étnico-raciais e de gênero na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	107

4.2.1 Formação Docente: desafios e perspectivas.....	116
4.3 Trabalho coletivo colaborativo: O Africanidades fez a gente trabalhar juntos! .	118
4.4 Práticas racistas invisibilizadas pelo Mito da democracia racial	121
4.5 Problematizando as relações de poder na instituição escolar: algumas faces da interseccionalidade.....	125
5 REPERCUSSÕES DO PROJETO AFRICANIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	137
5.1 A historicidade dos sujeitos e as relações interpessoais na escola	139
5.1.1 Relações docentes	145
5.1.2 Relação entre docentes e discentes.....	152
5.2 Relações raciais e suas implicações para construção das identidades: como somos e por que somos o que somos?.....	156
5.3 Gestão escolar: autonomia e construção coletiva	162
5.4 Africanidades: de todos e para todos	166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	179
APÊNDICE	190
ANEXOS	191
ANEXO 1 – Termo de compromisso 1	191
ANEXO 2 – Termo de compromisso 2	192
ANEXO 3 - Registro de atendimento – coordenação.....	193
ANEXO 4 – Diário de bordo individual 2014.....	194
ANEXO 5 – Lista de ocorrências da turma	195
ANEXO 6 – Questionário para alunos: conhecendo os alunos da EMUC.....	196

1 INTRODUÇÃO

O ano era 2019, o lugar era Palmares, mas dessa vez o protagonista não seria nosso herói negro revolucionário Zumbi de Palmares, mas um mentecapto indicado para assumir um dos postos institucionais mais caros à comunidade negra: a Fundação Cultural Palmares (FCP). Primeira instituição pública criada para tratar de assuntos destinados à comunidade negra, fundada em 1988, ela deve garantir a “promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira (FCP¹). No entanto, o capiroto que iria assumir a função de zelar por tudo isso disse que: “a escravidão foi benéfica para os descendentes”.

O ano era 2017 e o então candidato à Presidência da República disse: “Fui num quilombola [*sic*] em Eldorado Paulista. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriadores servem mais” (CARTA CAPITAL, 2017).

O ano era 2015 e o jornalista Ricardo Bonalume Neto (1961-2018) profere o seu pensamento neocolonial nas páginas do jornal Folha de São Paulo: “Os jovens países [da África] até deveriam agradecer aos ‘opressores’ [Europeus] por coisas que nunca tinham visto.” (JORNAL DE DEBATES, 2015).

Eis nossa introdução, a ideia não era iniciar esse trabalho de forma tão invasiva, mas quando começamos a escrita citando a trajetória das leis antirracistas, a força do movimento negro e dos movimentos sociais no combate ao racismo, por um instante ficamos de certa forma paralisados (as) relembando alguns episódios atuais, tentando entender como chegamos a esse ponto. Violências institucionais, estruturais e simbólicas também transpassam as experiências escolares devido ao silêncio sobre as questões relativas ao racismo.

Uma coisa é fato: existe uma força insurgente nestes movimentos que continua a abrir caminhos mostrando que uma sociedade antirracista e mais equânime é possível. Movimentos da sociedade civil organizada, sindicatos, movimento negro, religiosos de matriz africana, artístico, entre outros que lutam cotidianamente contra a subalternização e por isso se tornaram forças contra-hegemônicas em contextos como os que vivemos atualmente, cujo panorama aduzimos através dos três parágrafos iniciais.

¹ FCP. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=95>. Acesso em 21 de fev. 2020.

Este estudo discorre sobre a implementação da Lei 10.639/03² e suas diretrizes no contexto educacional brasileiro, ainda marcado por grandes desafios entre os quais destacamos o currículo que dá ênfase à hegemonia eurocêntrica, à quase ausência de disciplinas referentes à temática nos cursos de magistério e a baixa representatividade de docentes nos cursos de formação continuada.

Trata-se de um estudo motivado por ações do projeto “Africanidades:³ ressignificando as relações étnico-raciais e de gênero”, em curso numa escola pública da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. O projeto Africanidades propõe atividades que visam: “Repensar as relações étnico-raciais e de gênero como forma de equalizar o acesso à construção do conhecimento, notadamente desigual, colonizador e alheio ao convívio discriminatório e violento no cotidiano escolar da esfera pública”. (AFRICANIDADES, 2014, p. 02).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como se configuram as práticas educacionais do projeto Africanidades, a fim de compreender em que medida a Lei 10.639/03 e suas diretrizes estão sendo implementadas na referida escola levando em consideração a possibilidade de uma educação afrocentrada, antirracista e antimisógina.

Podemos considerar que a primeira década dos anos 2000 foi marcada por processos de transformação da política educacional e social brasileira, causando mudanças radicais. Estes processos estão diretamente ligados à luta antirracista no Brasil e cabe aqui destacar dois marcos históricos: a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU em Durban, 2001, na África do Sul, e a alteração em 2003 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –Lei n. 9.394/96, em seu artigo 26^a, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Conhecida como Lei 10.639/03, ela estipula ainda que o dia 20 de Novembro passa a ser considerado o Dia Nacional da Consciência Negra. Posteriormente tivemos a promulgação da Lei 11.645/08 que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, reconhecendo que mesmo em proporções diferentes indígenas e negros convivem com o mesmo problema.

² A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana.

³ Projetos no documento Plano de convivência Escolar PCE, EMUC, 2016.

Em 2004, O parecer CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tanto o parecer quanto a resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos legais que orientam ampla e claramente as instituições educacionais quanto às suas atribuições. Visando o fortalecimento e institucionalização destas orientações, em 2009 é aprovado o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Africana e Afro-Brasileira, com o objetivo de estabelecer metas e responsabilidades da Educação Infantil ao Ensino Superior para implementação das referidas leis e resoluções.

Em 20 de Julho de 2010 o governo federal promulga a Lei Nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, firmando assim o compromisso político do Estado brasileiro com o desenvolvimento de políticas públicas reparatórias, antirracistas, promotoras da igualdade racial e do fortalecimento da identidade étnico-brasileira. O Estado passa então a reconhecer legalmente as suas responsabilidades para com as desigualdades e exclusões sociais, às quais o povo negro foi submetido ao longo de toda história do Brasil.

Diante do exposto, se por um lado assistimos, ouvimos ou lemos perplexos(as) as cenas do racismo descaradamente manifestadas por representantes do Estado brasileiro, por outro é importante lembrar e dar visibilidade a todo arcabouço legal que vem sendo construído e conquistado há décadas a partir da luta principalmente dos movimentos negro.

Nos últimos anos assistimos à polêmica construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo aprovado em 2017, tendo como finalidade definir: “O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, (...)” (BNCC, 2018, p.7).

Segundo Cruz (2017), os debates que se fizeram presentes durante a elaboração da BNCC tiveram críticas relacionadas a “pouca transparência na metodologia de recrutamento dos profissionais que elaboram as versões e da seleção dos conteúdos que o documento ensaja”. As conjunturas sobre as quais se fizeram a adoção da BNCC foram diversas, sobre esse fato a pesquisadora aponta suas preocupações:

Ausência de diálogo e participação efetiva na elaboração de um documento dessa natureza e ainda a real necessidade de sua construção. Tais dimensões colocam em questionamento a consolidação destas orientações que pode tornar-se obsoleta. Nesse caso, a questão racial que no campo da educação ascendeu contemporaneamente no debate público sobre educação poder-se-á ser restrita tão somente a um agrupamento de indicações (CRUZ, 2017, p. 147).

O debate contemporâneo que trata da diversidade étnico-racial, das diferenças culturais, das dimensões filosóficas e epistemológicas do continente africano, seus povos continentais e da diáspora negra tem dimensões locais e internacionais. Novas formas de ver e pensar o(a) outro(a) vem sendo reconfiguradas causando deslocamentos epistêmicos em nossa sociedades e na política educacional. Assistimos o desencadeamento no campo das pesquisas científicas e novos questionamentos sobre a forma como o outro, a diferença e a diversidade têm sido tratadas. O apogeu de uma determinada forma de fazer ciência começa a questionar as lacunas e invisibilidades (GOMES, 2008).

Na cidade de Belo Horizonte, a institucionalização da temática das Relações Étnico-Raciais data de 1990, com sua inclusão na Lei Orgânica do município: LOMBH/90⁴.

No artigo nº 183, ela regulamenta o dia 20 de Novembro como sendo dia da Consciência Negra, uma data cívica no calendário oficial da cidade de Belo Horizonte. Traz ainda em seu artigo n.º 163, §4º, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito”. São avanços na lei municipal que demonstram o reconhecimento do movimento democrático que se instaurava no país através da Constituição Federal promulgada em 1988.

A saber o município continuou protagonizando esse debate em suas secretarias e instituições, por exemplo, através: Resolução CME/BH nº 003, de 20 de Novembro de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei 9.934, de 21 de Junho de 2010, que dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial e cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências. É protagonista também de atividades promotoras da igualdade

⁴ BELO HORIZONTE. Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-belo-horizonte-mg>>. Acesso em: 21 de fev. 2020.

racial como o Festival de Arte Negra (FAN); Conferência Municipal de Igualdade Racial, entre outras. Apesar destas atividades e dos marcos legais, estudos recentes, como por exemplo: Saraiva (2014), Sena (2015), Costa (2017), têm apontado vários desafios enfrentados pelas escolas municipais de Belo Horizonte para a consolidação da legislação que trata a temática. A construção da identidade, o papel social do negro no Brasil e as africanidades brasileiras⁵ são temas ainda tratados à margem do currículo e Projeto Político Pedagógico de grande parte das escolas, sendo que muitas vezes o trabalho só acontece devido ao desejo pessoal ou militante de um (a) ou outro(a) docente.

As inúmeras mudanças provocadas pela legislação antirracista, que tomou conta da agenda educacional principalmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03, não foram suficientes para causar deslocamentos radicais que levassem nossas escolas a romper com uma lógica educacional hegemônica/eurocêntrica e trouxessem para o centro do projeto educacional a história e cultura afro-brasileira e africana. A trajetória escolar da educação pública no Brasil continua marcada por dispositivos de exclusão operados pela reprodução da desigualdade racial.

A construção positiva do pertencimento étnico-racial, o currículo, projeto político pedagógico e formação docente são questões ainda tensionadas. Não podemos negar os avanços que as legislações trouxeram, mesmo a implementação estando muito aquém do que desejávamos. Nossos(as) estudantes negros(as) estão se empoderando⁶, seus corpos deixam isso em evidência, as falas e reações nos remetem a indivíduos em que o poder vem sendo constituído: “O indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu”. (FOUCAULT, 2010, p. 26).

Os(as) estudantes vêm tomando consciência dos seus problemas e ao mesmo tempo descobrindo que aqueles não são problemas só deles, mas de uma sociedade que precisa ser modificada. Os episódios narrados pelos(as) docentes nos levam a essa

⁵O conceito que trabalhamos aqui como africanidades brasileiras é o mesmo proferido por Silva, se “referindo às raízes da cultura brasileira que tem origem africana (...) os modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros (...) marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de seu dia-a-dia”. (SILVA, 2005, p.155)

⁶O empoderamento ao qual nos referimos neste estudo tem como referência a perspectiva do feminismo negro por isso possui um significado coletivo não individualista “diz respeito a mudanças sociais numa perspectiva anti racista, anti elitista e sexista através das mudanças das instituições sociais e consciência individuais.” (RIBEIRO, 2015)

conclusão. O cabelo natural, tranças ou black power é um dos aspectos mais evidentes, mesmo que ainda risível, o corpo negro ganha visibilidade, e luta contra os mecanismos do racismo que tentam desumanizá-lo.

Existe uma violência simbólica enraizada sobre a cultura africana e afro-brasileira, acreditamos que interrogar práticas pedagógicas propositivas, que trazem em suas ações uma lógica contra-hegemônica pautada em uma educação antirracista, é uma forma de b prática docente, bem como a expertise na implementação de uma educação promotora da igualdade étnico-racial, com a dimensão macro, que caracteriza as relações raciais em nossa sociedade com seus processos seletivos e excludentes, que destinam ao negro(a) as piores condições sociais, culturais e econômicas.

Entre os fatores que justificam nossa pesquisa, destacamos a preocupação com a inconstância de muitas ações educativas na perspectiva da igualdade racial, como nos aponta Gomes (2012), em pesquisa que buscou verificar estes projetos pedagógicos em âmbito nacional. Neste caso, algumas escolas que haviam sido selecionadas pelo ativismo na educação antirracista, posteriormente não se reconheciam como tais. Além disso, os (as) pesquisadores (as) Gomes; Jesus; Praxedes e Vóvio constataram em outras tantas escolas que haviam sido premiadas em concursos nacionais de promoção da igualdade racial por institutos como Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades CEERT⁷, a descontinuidade de muitas das ações educativas na perspectiva da igualdade racial (GOMES, 2012, p. 42).

Outra pesquisa que consideramos relevante para este estudo foi realizada por Saraiva (2014). O pesquisador analisou o desempenho dos(as) estudantes negros(as) no AVALIA- BH, avaliação sistêmica da rede municipal de ensino e as políticas de equidade racial da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Segundo Saraiva, o resultado aponta a ausência de equidade nos resultados, “o que demanda a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a temática raça/cor com destaque à sua invisibilidade histórica”. (SARAIVA, 2014, p. 07). O estudo apontou ainda que alunos(as) pretos(as) e pardos(as) apresentam proficiência média menor que a dos(as) alunos(as) brancos(as). Rocha (2012) avalia que resultados como este estão diretamente ligados às práticas escolares e rituais pedagógicos impregnados de racismo que dificultam a construção

⁷CEERT, Criado em 1990, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades é uma organização não governamental que produz conhecimento, desenvolve e executa projetos voltados para promoção da igualdade de raça e gênero.

positiva da autoestima e comprometem o sucesso escolar dos (as) estudantes negros (as). Sem perder de vistas outras hierarquizações como entre os gêneros, onde as relações de poder colocam as estudantes em posições de desigualdade.

Diante da experiência de 30 anos de magistério da pesquisadora que desenvolve este estudo, é possível afirmar que isso se deve ao fato de existir ainda, no interior das escolas, falta de informação ou informações equivocadas sobre o assunto. Na prática, reforçam-se estereótipos e assimilam informações generalizadas sobre as relações étnico-raciais e de gênero. Assim, o cruzamento das desigualdades, que geram raça, gênero e classe também se justifica neste estudo uma vez que um olhar interseccional, mesmo sendo esse um conceito acadêmico ainda em disputa, nos permite verificar as experiências de opressão vividas por nossas estudantes negras. Acreditamos ser importante pensar, a partir deste paradigma, alternativas de ser e estar no mundo (BARROS, 2018), compreendendo a dimensão das opressões advindas do racismo, sexismo e capitalismo, que articuladas colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis à afluência dessas estruturas.

Verificou-se nas pesquisas sobre o estado da arte o destaque dado para importância do Projeto Político Pedagógico como eixo central de sustentação das abordagens propostas na Lei 10.639/03. Também se destaca o envolvimento da gestão nessa tarefa por um currículo que atenda às necessidades educacionais da população negra afro-brasileira, que aqui estamos chamando de currículo afrocentrado. Contudo a pesquisa mais recente de 2018 traz fenômenos novos para quem pretende pesquisar nesta área, que é o nosso caso:

Falta a produção de pesquisas que reflita sobre as relações étnico-raciais em interface com as relações de gênero e de orientação sexual. Outra lacuna identificada refere-se ao predomínio de trabalhos estrangeiros como aporte para as pesquisas, com ausência do debate de questões epistemológicas de autoria brasileira (SILVA; RÉGIS E MIRANDA, 2018, p. 96).

O desconhecimento dos (as) docentes em relação a fenômenos como a diáspora africana, tão fundamental para compreender que a presença negra teve e têm papéis essenciais na construção e no desenvolvimento de quase todos os países surgidos nas Américas, a partir da colonização europeia, foi confirmado nos dados da pesquisa. Sem

esses conhecimentos, o processo de escolarização dos (as) nossos (as) estudantes se torna ineficiente.

1.1 UBUNTU: Memorial de uma prática docente

A mulher negra professora se defronta com muitos conflitos para construção de sua identidade e o estabelecimento de sua condição de mulher e profissional. Porém, nem sempre essa complexa realidade e todas as pressões às quais é submetida conseguem desfigurar a sua auto-imagem. Sua consciência avança. (GOMES, 1999, p. 55).

Professora de História da rede pública, não houve dificuldades para chegar ao tema desta pesquisa. O debate étnico-racial transpassa meu corpo negro e o interesse pelas relações de gênero e classe surgiu pouco tempo depois, quando percebi que essas categorias são por vezes indissociáveis. Como entrei para o mestrado quase no fim da carreira na Educação Básica, já carregava em minha trajetória não apenas inquietações sobre como o racismo e as desigualdades de gênero, impulsionados pela classe, estavam impregnados em nossa sociedade, criando categorias de “mais ou menos” humanos, mas também o desafio de compreender como a escola e seus currículos reforçavam essas desigualdades, mantendo-as intactas e inalteradas.

Minha formação universitária se deu um pouco mais tarde, onze anos após o início da regência nos anos iniciais. Um fato “normal” para pessoas como eu que carregam as categorias de exclusão, a Interseccionalidade, que Akotirene (2018) chama da “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado e as articulações daí decorrentes, que repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis aos trânsitos destas estruturas”. Contudo, luta pela superação das injustiças, das desigualdades e do racismo, pautada no respeito às diversidades e nos valores democráticos de nossa sociedade se faz presente desde a adolescência.

No magistério, as causas pelas quais sempre lutei enquanto militante dos movimentos sociais caminharam lado a lado com o trabalho docente. Minha vida pessoal imbricada em minha vida profissional, sem medos ou culpas, mesmo diante da tentativa de racionalização, que, segundo Nóvoa (1992), ocorreu no ensino até meados da década de 1980, que impunham a separação entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” do professor: “É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a

nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (NÓVOA, 1992, p.10).

O ingresso no PPGE da FAE UEMG apresentou questões fundamentais para pesquisa, algumas novas, outras que estavam esquecidas no subconsciente devido à “rotina” de minha prática docente. Marcadores históricos, políticos, culturais e sociais, velhos e novos paradigmas. A participação em eventos como seminários e congressos relacionados à pesquisa em educação, principalmente os voltados para o meu tema, me aproximou mais do campo de pesquisa, sendo assim foi possível também conhecer o estado da arte, debater minhas inquietações, aprofundar meus estudos.

Tendo em vista minha experiência pessoal e profissional, bem como o impacto do projeto Africanidades no processo de desconstrução das desigualdades aqui apontadas, justifica-se a necessidade de um debate em torno de políticas públicas voltadas para implementação de uma educação antirracista que estabeleça laços com a comunidade escolar e que garanta o acesso, permanência e sucesso para todos(as) estudantes, contribuindo assim com uma educação mais justa, equânime, e igualitária.

1.2 Problema de pesquisa

Antes de apresentar nosso problema de pesquisa é importante dizer que as questões que aqui trazemos emergem da inserção da pesquisadora no contexto da própria pesquisa no período anterior à realização desta. Esse fato exigiu mais cuidado de nossa parte como o distanciamento necessário para preservar a intersubjetividade presente na investigação, mas não se configurou como problema, uma vez que toda pesquisa é carregada da autobiografia de seu (sua) autor(a), as questões que nos movem se fazem presentes em nossa escrita, em nosso jeito de ser, ver e viver no mundo.

Neste percurso, diante de uma prática profissional reflexiva, investigativa, voltada para compreensão da realidade educacional, social, cultural e política, algumas indagações foram se fazendo mais fortes em nossa trajetória, dentre elas: o que leva à manutenção de uma educação eurocêntrica/hegemônica, mesmo diante do baixo desempenho de nossos estudantes? Por que mesmo após 16 anos de promulgação da Lei 10.639/03, em redes de ensino como a municipal de Belo Horizonte, que têm políticas

de formação para igualdade étnico-racial, ainda patinamos para ver uma mudança no currículo e nas práticas pedagógicas que realmente contemple as relações étnico-raciais?

A maior parte das pesquisas: Silva; Regis e Miranda (2018); Gomes (2012), Souza e Croso (2007), aponta para problemas relacionados à formação docente, mas, como dito anteriormente, a rede municipal de ensino onde se encontra nosso objeto de pesquisa possui uma política expressiva de formação. Diante desse fato, resolvemos então dirigir nossa investigação para além da formação docente e trazer como problema desta pesquisa uma indagação que nos persegue: “Quais fatores podem ser considerados determinantes para que o coletivo de educadores se comprometa no trabalho com as africanidades e em que medida este trabalho contribui na construção das identidades étnico-raciais de estudantes e docentes?”.

Não obstante a relevância do debate sobre as relações étnico-raciais no campo educacional e as vastas pesquisas que hoje estão postas, consideramos ser de fundamental importância investigações e proposições que procurem analisar o problema exposto, tendo em vista as lacunas apresentadas no estado da arte. Percebemos que algumas questões precisam ser mais sistematicamente investigadas. Fazemos destas indagações partes integrantes do nosso problema de pesquisa:

- Como se dão as relações interpessoais com as estudantes negras e como as práticas educacionais podem ser configuradas, se tivermos um olhar interseccional?
- No interior de escolas que trabalham com a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, os(as) estudantes têm construído práticas que demonstram formas de resistência ao racismo? Quais seriam essas práticas?
- Sobre os rituais da escola, estes favorecem a construção do respeito e das identidades negras; reforçam estereótipos, atitudes, comportamentos preconceituosos e discriminatórios?

1.3 Objetivo geral

Analisar o modo como se configuram as práticas educacionais, com recorte de raça, gênero e classe no projeto Africanidades, tendo em vista a perspectiva de uma educação afrocentrada.

1.4 Objetivos específicos

- 1- Identificar possíveis assimetrias pautadas nas diferenças que geram hierarquizações e como as práticas educacionais podem ser configuradas, se tivermos um olhar interseccional.
- 2- Verificar se as desigualdades raciais manifestadas em nossa sociedade se refletem no interior da escola e como as ações pedagógicas agem sobre elas.
- 3- Analisar como o Projeto Africanidades responde às questões apresentadas como lacuna pelas pesquisas sobre o estado da arte centradas no tema da Educação das relações Étnico-raciais.

Por se tratar de um estudo de caso em uma escola com sujeitos diversos e experiências também diversas, o que se fez mais desafiador para nós foi encontrar a melhor maneira de se compreender estas experiências vividas. Avaliamos então que para se chegar a esse objetivo poderíamos nos valer de entrevista narrativa, por acreditarmos que a escola e seus sujeitos trazem a subjetividade à flor da pele, por isso uma entrevista semiestruturada poderia não ter o alcance dos sentidos aos quais buscávamos porque estas poderiam vir carregadas de informações, mas sem ou com poucas experiências. Por um momento nos indagamos: num contexto como o de nossa pesquisa, o que vale mais: a informação ou a experiência? Apostamos na segunda opção. Resolvemos então pensar a educação a partir do par experiência/sentido, convictos de que: “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. (LARROSA, 2002, p.27)

Entendemos que as histórias nesse caso poderiam até mesmo se inter-relacionar ao que foi vivido enquanto coletivo, na experiência social e cultural naquela escola, mais precisamente naquele projeto, contudo elas iriam se diferenciar visto que “a experiência não é algo que acontece, mas algo que nos acontece” (IBDEM, p. 27). Isso era o mais importante em nossa análise, o que aquela experiência significou para cada um daqueles sujeitos. Dessa forma duas pessoas vivendo um mesmo evento teriam experiências diferentes, por se tratar de experiências singulares para cada um(a).

Em busca de respostas para nossas indagações e na procura da melhor maneira para articular nosso problema de pesquisas com os objetivos por nós apontados, após a introdução e metodologia estruturamos a pesquisa da seguinte forma:

Em: “Educação das relações étnico-raciais, indicativos em práticas pedagógicas voltadas à implementação da Lei 10.639/2003: contribuições da crítica afrocentrada” dedicamo-nos ao paradigma da Afrocentricidade, abordagem epistemológica do lugar, da localização geopolítica, tal como pensado por Asante⁸ (1980).

O propósito foi fazer um diálogo entre o projeto Africanidades, a partir dos dados coletados na pesquisa empírica através das entrevistas narrativas, e a pesquisa “Afrocentricidade Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Pensamento Educacional Brasileiro”. (BENEDICTO, 2016). Diante de nosso referencial teórico principalmente dos estudos pós-coloniais e decolonial, fomos mobilizando conceitos e buscando ao mesmo tempo uma análise daquela prática educacional. Verificou-se em que medida o ponto de vista da localização psicológica (ASANTE, 1980) pode ser considerado uma possibilidade nas práticas desenvolvidas no projeto Africanidades, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente e se esse pode ser considerado como uma possibilidade de se pensar uma educação afrocentrada.

Essa perspectiva se faz urgente e necessária levando em consideração a colonialidade do ser, do saber e do poder (TORRES, 2019), que impõe práticas sócio-culturais que interferem na experiência pessoal. Expressa na corporeidade da pessoa negra (colonizada), a colonialidade do ser reverbera em um sentimento de inferioridade em posição à pessoa branca (colonizador). No campo da colonialidade do poder é perceptível a luta para que essa relação se mantenha inalterada. Para Quijano: “As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho”. (QUIJANO, 2005, p.118). Segundo ele, a colonialidade do poder está associada à lógica do capitalismo mundial impondo a sistematização da divisão racial do trabalho.

Neste contexto, educar para transformar a ordem vigente só será possível se associarmos a ela novas perspectivas que tenham como propósito o rompimento com esse eixo de origem e caráter colonial. Valendo-nos da tese de doutorado do professor e filósofo Ricardo Mateus Benedicto (2016), apresentamos de maneira sintetizada um histórico da educação brasileira e sobre quais ideologias ela foi alicerçada, os teóricos que construíram e fortaleceram o eurocentrismo no Brasil e a falta de um olhar

⁸ Molefi Kanti Asante: Professor e chefe do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple, Estados Unidos. É um estudioso Afro-americano, historiador, filósofo, poeta, dramaturgo e pintor. Destaca-se nos campos de estudos afro-americanos, africanos e de comunicação.

afrocentrado, mesmo por parte dos filósofos (as) da esquerda brasileira que denunciam as desigualdades sociais e raciais.

Por outro lado apresentamos ainda as propostas educacionais contra hegemônicas que representaram a experiência afrocentrada presente na imprensa negra do século XIX, da Frente Negra Brasileira, Teatro experimental do Negro, nas escolas de samba, Reinado/Congado e Maracatu por exemplo.

Em: “Projeto Africanidades: Ressignificando as Relações étnico-raciais e de Gênero na Escola Municipal União Comunitária (EMUC)”, tratamos do território da pesquisa, sua história, as desigualdades sociais e raciais presentes naquele contexto, verificamos se existem hierarquizações e relações assimétricas pautadas no racismo, sexismo e diferenças de classe. Para tanto mobilizamos o conceito de interseccionalidade e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017, que apresentaram as desigualdades raciais marcando a trajetória de negros(as) como fator de desigualdades e desvantagem em todos os sentidos, e os dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) da Prefeitura municipal de Belo Horizonte destacando que a maioria dos(as) estudantes da EMUC são negros, portanto mais expostos às desigualdades e violência.

A política de Formação da SMED, interdisciplinaridade, mito da democracia racial, formação docente também foram tratados aqui como subcapítulos.

Em: “Repercussões do projeto Africanidades na organização do trabalho docente: uma reflexão necessária” teve como propósito fazer uma análise mais detalhada diante dos dados apurados sobre a caminhada e organização do trabalho docente na EMUC. Para isso buscamos compreender a que ponto esse reverbera como possibilidades para outras ações institucionais ou mesmo em outros espaços. A partir dos documentos da escola, registros do diário de campo e das entrevistas narrativas mergulhamos numa análise daqueles sujeitos envolvidos na pesquisa. Nosso propósito foi refletir sobre em que medida aqueles conhecimentos, saberes e expressões culturais apresentados naquela escola poderiam repercutir numa prática educacional, libertária, emancipatória e decolonial.

Partindo da análise das relações interpessoais, fomos percebendo como essas se resignificavam a partir de determinados pontos de vista como: relações entre docentes,

as relações étnico-raciais e suas implicações para construção das identidades e o papel da gestão escolar.

Por fim, as considerações finais trazem em destaque a importância do trabalho coletivo docente, por isso consideramos este estudo de caso sobre o Africanidades um trabalho feito a muitas mãos.

Na sequência não podemos deixar de falar dos tantos desafios que envolvem a pesquisa do mestrado e sobre a importância dos sujeitos de pesquisa que nos permitiram suas histórias e individualidades de maneira tão generosa. Retomamos então um pouco de cada capítulo para facilitar o encontro com o que se estabeleceu a partir do estudo. Alguns apontamentos elencados na trajetória da pesquisa e por fim algumas possíveis conclusões ou dúvidas que surgem em uma pesquisa qualitativa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Contextualização de nossas opções teórico-metodológicas

A produção da dissertação de mestrado é algo envolvente. Por vezes, nos vemos atordoados num emaranhado de leituras, informações, dados e teorias, com as quais precisamos nos enamorar. De certa forma é este encantamento que nos permite encontrar os caminhos possíveis, e porque não dizer os melhores, para a tônica de nossas pesquisas. Feito isso é preciso ter clareza para começar a organizar as ideias tendo em mente que, “A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico”. (SEVERINO, 2017, p.17).

Neste sentido, a escrita não é algo fácil mas, se tivermos bem pensado o seu trajeto, ela pode se tornar algo um pouco mais leve. O problema ocorre quando descobrimos que esse trajeto não é retilíneo e estático, mas que cria, recria, se inventa e reinventa a cada momento desse percurso. O percurso metodológico que escolhemos seguir foi o da pesquisa qualitativa, com análise documental e empírica na modalidade estudo de caso. Entendemos que essa abordagem se faz mais adequada para atingirmos os objetivos propostos a partir da análise das práticas educacionais.

Tomada a decisão, começamos a pensar procedimentos teóricos-metodológicos que fossem mais emancipadores, apostamos numa estratégia de investigação que nos permitiu o estudo dos fenômenos apresentados nesta pesquisa, mais concretamente as relações étnico-raciais e de gênero, dentro do contexto das práticas educacionais cotidianas. O principal instrumento utilizado para criar as categorias de análise foi a entrevista narrativa. Termos frequentado as aulas na disciplina interinstitucional (UEMG/UFMG) “*Narrativas na Pesquisa em Educação*”, ministrada pelas professoras Inês A. de Castro Teixeira (UFMG) e Karla Cunha Pádua (UEMG), foi fundamental nessa decisão. Ali fomos compreendendo melhor como as práticas educacionais do projeto Africanidades poderiam ser analisadas a partir das experiências vividas pelos docentes. As histórias narradas ultrapassaram a intimidade pessoal, possibilitando, assim, uma experiência maior, em termos sociais e culturais.

Uma vez que nosso propósito era dar voz aos protagonistas do processo educacional, construímos um percurso em que os (as) docentes entrevistados (as)

tiveram a possibilidade de narrar suas histórias a partir do seu ponto de vista pessoal e profissional.

Apoiamo-nos teoricamente ainda na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD). Segundo Teun A. Van Dijk a ACD: “É uma perspectiva – crítica – de produção do conhecimento: análise do discurso ‘como uma atitude’. Foca-se em problemas sociais, em especial no papel do discurso na produção do abuso do poder ou da dominação” (VAN DIJK, 2013). Assim, tornou-se possível abranger as características do campo em que o discurso é construído, no caso deste estudo, as práticas pedagógicas.

Seguindo alguns princípios da ACD, nosso propósito foi verificar como o discurso produz e reproduz assimetrias no interior de nossas escolas. Buscando desenvolver nossa análise a partir desta perspectiva, utilizamos algumas estratégias e estruturas da fala e da escrita como: análise da retórica, análise semiótica (das imagens), análise de estrutura narrativa, argumentativa e documental. No percurso do texto da pesquisa fomos descrevendo qualitativamente os detalhes da estrutura discursiva. Em relação aos documentos cotidianos da escola, como é o caso do Diário de Bordo⁹ e Pasta de ocorrências¹⁰, por se tratarem de documentos com um enorme volume de dados, fizemos uma análise quantitativa.

Apesar do rótulo de ACD, em 2015 van Dijk propõe a mudança dessa expressão para “Estudos Críticos do Discurso” (ECD). Um dos motivos alegados por ele é exatamente o fato do ECD não ser um método de análise do discurso, mas sim uma perspectiva. Neste estudo optamos por usar o termo ACD, uma vez que a maioria das fontes utilizadas se refere a ele usando esta terminologia.

2.2 Abordagens teórico-metodológica pós-crítica

Como indicado na introdução deste estudo trabalhamos a partir das perspectivas teóricas pós-críticas, mesmo diante do tensionamento que elas provocam no campo da pesquisa em educação ao problematizar conceitos como sujeito, verdade e poder, dentre

⁹ Caderno onde os(as) docentes registram questões relacionadas à disciplina do(as) estudantes. A maioria dos registros é feito através de um x marcado ao lado de ocorrências como: atraso, perturbar a aula, sem material, etc. Não existe item relacionado a discriminação racial. As 841 ocorrências dizem respeito àquelas escritas no espaço: “outras ocorrências”.

¹⁰ Pasta de ocorrência: Pasta organizada por turma, onde são guardados os registros de ocorrências de cunho disciplinar e natureza delituosa cometidas pelos(as) estudantes

outros. Interessou-nos o fato delas nos abrirem um leque de possibilidades para se pensar o currículo, o trabalho docente, as relações interpessoais, etc. Vejamos como Meyer e Paraiso (2014) se referem a este tipo de pesquisa:

Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de ‘pós’ - Pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de gênero, Estudos Étnicos e Raciais, Estudos Queer, entre outros. (MEYER e PARAÍSO, 2014, p.19).

As autoras seguem fazendo referência a essas teorias para definirem o que elas chamam de pesquisas pós-críticas:

Apesar de diferenças significativas existentes entre essas correntes de pensamento, entre suas problemáticas e entre os(as) autores(as) que se filiam, ou são filiados a elas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teoria, abordagens, ou pesquisas pós-críticas (IBDEM, p.19).

Baseados nestes estudos, procuramos buscar o que há de mais adequado neste campo da pesquisa, a fim de dar novas reconfigurações às análises. Importante reafirmar que ao fazermos nossas reflexões teóricas não colocamos todos estes “pós” na mesma “caixinha”, mas verificamos a especificidade de cada situação. Lopes (2013), nos orienta a ficarmos atentos(as) a esta questão pois, segundo a autora:

Os termos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista, ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo. (LOPES, 2013, p. 10)

Por se tratar de uma pesquisa no campo da educação, acreditamos que a perspectiva pós-crítica permiti-nos: “interrogar currículos e subjetividades produzidas por discursos dominantes compartilhados como metanarrativas que dão sentido ao que hoje tomamos como realidade na pedagogia escolar e cultural”. (GASTALDO, 2014, p.10).

2.3 Pesquisa qualitativa

Sendo uma pesquisa qualitativa, buscamos manter o mesmo rigor acadêmico, mas sem abrir mão do caráter efetivo deste tipo de pesquisa, que investiga os fenômenos humanos e suas especificidades. Segundo Minayo (2008):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2008, p.21-22).

Este tipo de pesquisa possibilitou-nos a experiência pessoal e social explicitadas por prismas de caráter mais humanos, fazendo assim a análise das expressões humanas presentes naquele contexto, nos sujeitos e suas nas representações, silêncios e gestos.

Flick (2009) nos aponta questões fundamentais para nossas opções neste estudo, ele nos convida a pensar a pluralização das esferas da vida e assim observarmos o caráter de especial relevância a esse tipo de pesquisa, no estudo das relações sociais. Segundo o autor, precisamos ter grande sensibilidade ao realizarmos o estudo empírico. Por se tratar de uma pesquisa em escola, e de fenômenos sobre os quais as pessoas ainda têm dificuldades de se expressar com clareza, esse procedimento metodológico nos permitiu ver a vida e as relações interpessoais de uma maneira mais interativa e interpretativa.

Na escola em questão o clima de proximidade, afeto e confiança demonstrados entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa foram fundamentais para a boa acolhida deste tipo de entrevista. Para Chizzotti:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos, e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.221).

Partilhar afetos, dramas pessoais, medos, coragem, insegurança, foi o que os(as) narradores(as) fizeram. Através de uma escuta ativa e sensível conseguimos assim

pensar e elaborar a construção de nosso texto escrito. O trabalho empírico foi o *locus* onde garimpamos os significados “patentes ou ocultos” do projeto Africanidades.

2.4 Estudo de caso

Apesar das críticas que o Método Estudo de Caso carrega, como não ter objetividade e rigor suficientes para se configurar enquanto método de investigação científica, optamos por este ao considerá-lo mais adequado a este tipo de pesquisa. Segundo Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso é também uma boa maneira para compreendermos os fenômenos sociais complexos que retêm as características significativas e holísticas de eventos. Nesse sentido, decidimos por este percurso metodológico, ao entendermos que ele contribui para compreender melhor os fenômenos individuais e coletivos.

O estudo de caso é uma denominação que compõe as variadas vertentes da pesquisa qualitativa. Tal qual em Yin (2005), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2005, p.32).

Para este estudioso, ao adotarmos essa metodologia em nossas pesquisas estamos atribuindo um caráter mais humanístico a elas. Mesmo sem quantificar ou utilizar testes de significância, elas possuem os mesmos objetivos de conhecimento.

2.5 Entrevistas narrativas

Vivemos um tempo onde a crença em utopias e certezas se esvaziaram. No período atual exigem-se outras formas de ver e pensar o outro e as relações humanas, novas maneiras de buscar compreender o modo pelo qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo. Vivemos “um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas das diferenças, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal”. (LOPES, 2013, p.08).

Algumas pessoas poderão estranhar nossa opção em não criar uma seção específica para tratar as entrevistas. Contudo, essa também foi uma escolha

metodológica, por permitir que as entrevistas narrativas fossem a marca do texto em um diálogo constante com as teorias. Tivemos pela frente o desafio de manter o rigor teórico metodológico, “Desafio de como abordar a noção de rigor metodológico quando os métodos estão constantemente em fluxo entre afirmação e revisão” (GASTALDO, 2014, p. 11). Se por um lado escolhemos a entrevista narrativa como pilar de nosso trabalho, por outro, buscamos uma forma de descrevê-la e analisá-la com o olhar de uma pesquisadora que se pretende pós-crítica. Diante do problema de pesquisa e das indagações apresentadas procuramos então tencionar a educação, não enquanto teoria e prática ou ciência e técnica, mas a partir do par experiência/sentido. (LARROSA BONDIA, 2002).

Sabemos das dificuldades e dos cuidados que precisamos ter para conseguir uma boa narrativa, afinal a arte de narrar está em vias de extinção (BENJAMIN, 1985). Fomos, então, atrás de sujeitos específicos, uma vez que o que alimenta a narrativa são as experiências espaciais e temporais de cada pessoa. Portanto, foram considerados mais adequados a essa proposta de estudo aqueles (as) que não demonstraram dificuldades para se expressar, eram desinibidos e tinham vivenciado por mais tempo o projeto Africanidades e seus desdobramentos.

Para não expor, ou trazer qualquer constrangimento aos sujeitos de pesquisa escolhemos pseudônimos para estes (as): Angola, Benguela, Congo, Cabinda, Quiloa, Monjolo, Mina. Esses nomes são alguns dos que representam os territórios africanos de onde vinham as pessoas negras escravizadas para o Brasil.

Em busca de nosso objetivo que é analisar como se configuram as práticas educacionais, com recorte étnico-racial e de gênero no projeto de intervenção pedagógica Africanidades, procuramos em nossas reflexões identificar como se dão as relações interpessoais e identitárias, como o currículo é pensado, quais as possibilidades do trabalho coletivo docente interdisciplinar e até que ponto suas ações têm sido uma forma de equalizar o acesso à construção do conhecimento, o respeito às diversidades e à permanência com sucesso.

2.6 Circunstância de estudo

Focando em nosso tema, mergulhamos no universo do projeto “Africanidades: ressignificando as relações étnico-raciais e de gênero no contexto de implementação da

Lei 10.639/03”, desenvolvido em uma escola de ensino fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Este estudo investigou as práticas educacionais, voltadas para implementação da Lei 10.639/03 e as relações de gênero. Chegamos a esse projeto porque tínhamos conhecimento das ações daquela escola, que buscava através do projeto, desconstruir uma visão folclórica da cultura africana e afro-brasileira, rompendo com o olhar e com ações estereotipadas “comuns” em nossas escolas, sem perder de vista que: “Os estereótipos atribuídos a esses corpos inibem suas existências.” (INOCÊNCIO, 2006, p. 55).

Esta pesquisadora viu isso de perto porque já havia trabalhado num determinado período nesta escola, quando as questões apresentadas como problemas de pesquisa já a interrogavam. O fato de termos passado por aquela experiência não foi suficiente para esclarecer nossas dúvidas sobre as dificuldades que as escolas ainda apresentam na implementação da lei e suas diretrizes.

Buscamos na análise do Africanidades um percurso que nos conduziu a algumas hipóteses. Nossa estratégia inicial foi trazer um trabalho sobre Afrocentricidade e educação, para pensarmos a proposta de um currículo afrocentrado e em que medida o projeto Africanidades dialogava ou não com alguns princípios desta teoria. Segundo Noguera (2010, p. 06) os Princípios Assantes para currículo afrocentrado¹¹, e o Nguzo Saba¹², são, de acordo com ele, “valores e ideais africanos, partindo de campos epistêmicos e planos axiológicos assentados em culturas africanas”. Mesmo sabendo que o Africanidades não havia sido pensado dessa forma, pois não existe esse tipo de registro nos documentos do projeto, entendemos que uma avaliação a partir deste ponto de vista poderia enriquecer nossas análises.

Como já dispúnhamos de certo acúmulo sobre a temática, chegamos à conclusão que uma pesquisa acadêmica poderia apontar caminhos para as questões levantadas em nossas indagações. Era preciso compreender como se configuram as práticas educacionais, com recorte étnico-racial e de gênero, não somente através da observação e desenvolvimento das atividades, mas através de uma abordagem metodológica que

¹¹ Princípios Assante: São os dez princípios elaborados por Assante para um currículo afrocentrado: 1º) Você e sua comunidade; 2º) Bem estar e biologia; 3º) Tradição e inovação; 4º) Expressão e criação artística; 5º) Localização no Tempo e no espaço; 6º) Produção e distribuição, 7º) Poder e autoridade; 8º) Tecnologia e ciência; 9º) Escolhas e consequências; 10º) Mundo e sociedade.

¹² Nguzo Saba, os sete Princípios elucidados por Karenga (2003): a) centralidade da comunidade; (b) respeito à tradição; (c) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; (d) harmonia com a natureza; (e) natureza social e identidade individual; (f) veneração dos ancestrais; (g) unidade do ser. (NOGUEIRA, *Revista África e Africanidades*, ano 3, n.11).

fizesse a triangulação com as entrevistas narrativas, documentos, observação, escuta livre, registros da escola e um bom referencial teórico. Por isso, adotamos esse procedimento.

2.7 Período exploratório

Iniciamos o trabalho exploratório em outubro de 2018. A direção da escola nos recebeu para falarmos sobre a pesquisa, o que ela poderia representar para os estudos em educação com vistas em uma educação antirracista, antissexista e para comunidade escolar.

Apesar de não ter sido a intenção inicial acabamos de certa forma fazendo um trabalho de campo, com registros no Diário de campo. Isso porque a direção nos ofereceu toda uma estrutura para que parte da pesquisa pudesse ser realizada em *lócus*. Assim, enquanto estávamos naquele espaço para ler documentos, registrar, selecionar arquivos, ou fazer entrevistas, acabamos por fazer também a observação e escuta livre naquele território.

Considerando que o período principal do recorte de nossa pesquisa foi 2014 a 2017, mas sem deixar de fora os fatos ocorridos durante o trabalho de campo realizado em 2019, acabamos então por fazer a observação não-participante, considerada por Marconi e Lakatos como aquela em que o(a) pesquisador(a) mesmo estando em contato com o grupo e a realidade estudada não se integra a ela. Segundo eles o(a) pesquisador(a):

Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 193)

Um aspecto que chamou nossa atenção ao retornar à escola agora com o olhar de uma pesquisadora, diz respeito às imagens e rituais que observamos. Nos murais, espalhados por toda a escola, estavam presentes imagens de representatividade negra. As mensagens presentes nestas imagens continham elementos sobre diversidade e o respeito às diferenças. Conseguimos identificar representatividade étnico-raciais e visibilidade feminina em diversos espaços.

Fui muito bem acolhida pela direção, docentes e alguns estudantes que me conheciam, mas também pelos novos profissionais que lá se encontravam. Digo novos porque alguns não estavam na escola entre os anos de 2014-2017.

Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao diretor da escola e o termo solicitando autorização de pesquisa naquela unidade escolar. A direção organizou um pequeno tempo no horário do recreio para que pudéssemos dividir com os(as) docentes e demais profissionais questões relacionadas à pesquisa, seus objetivos e os motivos que nos levaram a escolher o projeto Africanidades como objeto de estudo.

Explicamos que a partir daquele dia estaríamos mais presentes na escola, mas que só poderíamos iniciar a pesquisa em si quando tivéssemos os documentos liberados pela plataforma Brasil, deixando claro o compromisso com a ética na pesquisa. Falamos ainda da metodologia que iríamos adotar para chegar o mais próximo possível de resultados fidedignos com a análise e objetivos da pesquisa. Explicamos o modo como seriam realizadas as entrevistas narrativas com alguns(mas) trabalhadores(as). Falamos do critério de seleção dos(as) entrevistados(as): gênero, raça e segmento de trabalho; explicamos ainda sobre a importância de ouvir também os(as) estudantes, mas devido às dificuldades relacionadas ao tempo nossa opção seria a escuta livre e informal.

Em 2018 estivemos na escola ainda por mais três vezes, onde fomos conversando, selecionando e fazendo o convite àqueles (as) que seriam os(as) narradores(as) desta pesquisa. De antemão já tínhamos como critério escolher pessoas que vivenciaram o projeto Africanidades, preferencialmente, durante todo o período de recorte deste estudo 2014-2017. Fomos levantando o perfil destes docentes também a partir dos referenciais raça, gênero e segmento de trabalho¹³.

Em Março de 2019, retomamos a pesquisa. A recepção também foi boa, os(as) estudantes queriam saber se esta professora havia voltado para escola, eu explicava que não e que se tratava de uma pesquisa sobre o projeto Africanidades. Alguns tinham curiosidade e queriam saber mais, outros agiram com indiferença, acredito que por desconhecimento sobre esse tipo de pesquisa.

Passamos a estarmos presentes na escola uma vez por semana, quando fazíamos o levantamento e análise dos documentos. Isso levou-nos a ter mais clareza quanto aos

¹³ Enquanto seguimento de trabalho conseguimos trabalhadores(as) da gestão, coordenação e docentes.

sujeitos de nossas entrevistas. Intencionalmente, começamos a folhear os materiais que seriam descartados como rascunho e se encontravam sobre a mesa da sala dos(as) docentes, provavelmente sobras de atividades. Numa caixa encontramos um texto de Ciências Biológicas que tratava sobre a anemia falciforme e da sua incidência sobre a população negra. Outras vezes histórias de literatura afro-brasileira, pesquisa sobre a população negra, e outros materiais que apontavam para algumas práticas isoladas.

Nas conversas informais descobrimos que o turno da tarde, pela primeira vez, estava participando do Núcleo de Formação Étnico-racial do Barreiro. Isso era muito importante, uma vez que o número de formações em serviço havia diminuído por falta de verbas, conforme relatou o diretor da escola. Apesar dessas percepções, em conversas informais fomos percebendo que nos últimos anos o grupo estava com dificuldades em manter o alto índice de atividades.

Com a ajuda da Coordenadora de turno, que entre 2014 e 2017 era vice diretora da escola, conseguimos levantar e ir selecionando fontes documentais extremamente importantes: Diário de Bordo, Caderno de coordenação¹⁴, Ficha do(a) estudante¹⁵, Regimento Escolar¹⁶ e esboço do Projeto Político Pedagógico¹⁷, Programa de Ação Pedagógica (PAP)¹⁸ e o Plano de Convivência escolar (PCE)¹⁹.

¹⁴ Caderno utilizado pela coordenação pedagógica e disciplinar com o propósito de registrar o acompanhamento dos(as) estudantes com dificuldades de aprendizagem, questões disciplinares e problemas nas relações interpessoais. É utilizado também para registro das reuniões com os responsáveis quando convocados para comparecer na escola.

¹⁵ Ficha onde são descritos os registros de ocorrências com caráter individual prezando por aspectos comportamentais e atitudinais dos(as) estudantes.

¹⁶ Conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas para sua elaboração, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente. Dividindo as responsabilidades e atribuições de cada pessoa, evitando assim, que o gestor concentre todas as ordens, todo o trabalho em suas mãos, determinando o que cada um deve fazer e como deve fazer.

¹⁷ O PPP da escola se encontra em processo de revisão na atual gestão, mas conseguimos documento semelhante referente ao período da pesquisa.

¹⁸ Subvenção específica além das regulares para investimentos em projetos específicos com os objetivos de: promover a inclusão garantindo o acesso, a permanência e o direito ao conhecimento; incentivar desenvolvimento de projetos de alfabetização e letramento das crianças, adolescentes e adultos e incentivar o desenvolvimento de projetos que busquem a melhoria da qualidade da educação.

¹⁸Entrevista narrativa, maio, 2019.

¹⁹ O Plano de Convivência de cada escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte visa a melhoria do clima escolar e objetiva estabelecer consensos, entre os segmentos da escola, sobre os valores humanos a partir dos quais a convivência escolar será coproduzida e ressignificada.

2.8 Contexto dos participantes

Passamos então à Seleção de nossos (as) narradores (as), de acordo com os critérios já estabelecidos. Nossa preocupação neste caso, não era buscar atores principais de um fenômeno, como estudado por Miles e Heberman (1984), mas uma variação maior de pontos de vistas, procurando garantir também que tivessem o perfil de bons (as) narradores (as). O lugar, enquanto função desempenhada no período, também foi importante para termos a percepção do docente de acordo com o espaço e papel que ocupava na escola. Questões relacionadas à possibilidade, desejo e disponibilidade também foram aferidas antes de fazer o convite direto a cada um (a).

Na categoria segmento de trabalhadores (as) a opção ficou assim dividida: uma representante da gestão, uma da coordenação, uma professora do segundo ciclo e quatro professores (as) do terceiro ciclo. Selecionamos assim sete docentes²⁰. No critério gênero são cinco mulheres e dois homens, número proporcional à representatividade profissional feminina e masculina na escola. No critério raça são três docentes pretos (as), três docentes pardos (as), ou seja, seis negros (as), e uma docente branca. Importante destacar que a maioria dos (as) docentes da EMUC, no primeiro turno, são negros (as).

2.9 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados

Como já mencionado nosso principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista narrativa.

Por se tratar de uma ferramenta não estruturada e que mexe diretamente com aspectos subjetivos, a partir da história de vida das pessoas, entrelaçados às questões que nos interessam, de imediato procuramos atender ao que Teixeira e Pádua (2006) chamaram de “Explicitar de antemão aos entrevistados, o caráter específico desta situação de entrevista, assim como os objetivos e procedimentos, ainda na fase de recrutamento dos entrevistados” (TEIXEIRA & PAUDA, 2006. p. 09). Assim fomos criando um clima de segurança e confiança, afinal “Antes de tudo, a entrevista é um encontro sócio-antropológico, é uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e

²⁰ Na rede de ensino de Belo Horizonte, os(as) coordenadores(as) e gestores(as) são também professores(as) que naquele período se encontram em outra função do magistério

ouvem, que sentem, que pensam, unindo afeto, razão e emoção”. (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006, p. 15)

Trabalhamos com a “Fixação da relevância”, segundo a qual “o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo (...) ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que narrador considera importante”. (JOVCHELOVICH E BAUER, 2002 p. 95). Elas foram realizadas nos meses de abril e maio de 2018. Para provocar uma boa narrativa sem interrupções, elaboramos a seguinte questão gerativa:

“Conte-me sobre como você percebe a importância da inclusão do projeto Africanidades na E. M. União Comunitária, começando pelo início do seu envolvimento no projeto, descrevendo as principais ações desenvolvidas na escola, comentando as dificuldades encontradas e se o projeto faz a diferença na sua prática docente e na vida dos(as) estudantes. Por fim, solicito que expresse seus sentimentos e expectativas, relacionados ao futuro do projeto”.²¹

Ela teve como objetivo estimular a narrativa principal, facilitando-a, mas sem grandes intervenções estruturadoras, permitindo que o (a) entrevistado fosse organizando seus pensamentos para, em seguida, verbalizar suas ideias, sem ser interrompido (a). (SCHUTZ, 2010). Explicamos que não iríamos interromper a fala e, a partir deste ponto, fomos desenvolvendo a nossa capacidade de escuta, fazendo o que mais importa, isto é, “convidando o sujeito à fala, envolvendo-o com sua própria narrativa, pelos seus significados, pela vida que nela se reconstitui e ressignifica”. (TEIXEIRA E PÁDUA, 2006, p. 11).

Cuidamos de orientar que primeiro iríamos ouvir a narrativa principal, sem interrupções, somente com encorajamento não verbal. Após sentir-se mais à vontade para ir contando sua história, iniciamos os três processos: condensação, seleção apenas do necessário para compreensão do processo, detalhamento e fechamento. (TEIXEIRA e PÁDUA, 2006). Avisamos que um sinal seria dado quando indicasse o fim desta narrativa, em seguida passaríamos para a fase de perguntas indiretas do tipo: “você poderia explicar o que quis dizer com (...)”, visando apenas esclarecer pontos que poderiam não ter ficado tão claros. Encerrado essa parte, desligamos o gravador e partimos para fala conclusiva fazendo pequenas anotações imediatamente. (JOVCHELOVICH E BAUER, 2002).

²¹ Questão gerativa criada pela autora. ANEXOS

Quatro entrevistas foram realizadas na própria escola a pedido dos (as) docentes, duas no tempo pedagógico, período em que não estão na regência, e duas após o término do primeiro turno de aula. Outras duas foram realizadas em outra escola onde os (as) docentes lecionam e a última na residência da entrevistada. Nossa estratégia foi tornar essas entrevistas as mais espontâneas possíveis. Nos intervalos de dias entre uma entrevista e outra passamos à transcrição dos áudios, cuja duração variava entre 25 (vinte e cinco) a 40 (quarenta) minutos, sendo que apenas uma durou um tempo maior de 60 (sessenta) minutos, demonstrando assim que alguns (mas) entrevistados (as) tiveram mais facilidade para apresentarem suas narrativas.

Cabe-nos ressaltar que diante do tempo efetivo das narrativas, considerado muito bom para nós, concluímos como sensata a escolha dos(as) narradores(as), pois segundo Jovchelovich e Bauer (2002), esse seria um tempo razoável visto que “Quanto maior a distância entre o informante e o cerne da ação menor a entrevista” (JOVCHELOVICH E BAUER, 2002, p.104), portanto consideramos que nossos(as) narradores(as) tinham clareza sobre as ações e reverberações do Africanidades.

2.9.1 Análise das entrevistas narrativas

O primeiro passo da análise foi a transcrição detalhada das narrativas, de posse desta transcrição, a fim de retomarmos os pressupostos desta pesquisa selecionamos as palavras chaves. Foram 18 palavras, sendo um dos critérios de seleção destas palavras aquelas que se repetiam em três ou mais entrevistas. Agrupamos em um quadro sinótico onde estas palavras e frases foram “descrevendo como os acontecimentos foram sentidos e experienciados, aos valores e opiniões ligadas a eles, e às coisas usuais e corriqueiras”. (IBIDEM p. 106). Sintetizamos até ver com mais clareza nossas categorias de análise. Fizemos desta forma primeiro pensando naquelas que iam de encontro com nosso problema de pesquisa, depois pensando naquelas que nos remeteram a conceitos abordados em nosso polo de interesse e por fim as que tinham se destacado quando fizemos o levantamento sobre o estado da arte.

Em nossa síntese percebemos a relação que interligava as palavras chaves aos seguintes conceitos: racismo, gênero, interseccionalidade, formação docente, currículo e

trabalho coletivo/interdisciplinar. Para facilitar nossa análise elaboramos o seguinte quadro:

Quadro Sinóptico 1: Análise de entrevistas: formação docente, currículo e trabalho coletivo.

Docentes	Formação docente	Currículo	Trabalho coletivo (Interdisciplinaridade)
Angola	“Mudança de postura, novos pontos de vista, vocábulos, percepção do racismo nas palavras, gestos e atitudes.”	“É preciso ter esses temas presentes no currículo não apenas como informação, mais de forma mais coerente, organizada e teorizada”.	“As Áreas do conhecimento se uniam para fazer diversas atividades e isso era muito positivo”
Congo	“Me ajudou a ser um professor melhor, diferente”.	“É muito bom trabalhar juntos, alguns tem dificuldades porque mexe com a nossa zona de conforto, mas conseguimos fazer um bom trabalho coletivo.”	“O Africanidades fez a gente trabalhar juntos!”
Benguela	“Me deu liberdade e segurança para falar sobre o assunto”		“Até então não conhecíamos o ponto de vista de determinados assuntos a partir do olhar das artes, literatura, História, etc.”
Quiloa	“Nós também tivemos essa experiência, tivemos e fizemos experiência.”	“A interdisciplinaridade enriquece o currículo da escola, cria uma aprendizagem mais significativa.”	“O professor referência apresentou a proposta do trabalho interdisciplinar, a maioria dos professores toparam, isso que importa.”
Cabinda	“Me proporcionou compreender todo contexto de exclusão de nossa cultura e identidade”.	“O currículo precisa trabalhar essa temática desde a educação infantil. O projeto veio reestruturar o currículo da escola.”	“Muito bom para o currículo da escola quando junta a História, Língua Portuguesa, Matemática e outras, isso enriquece o currículo da escola”.
Monjolo	Formações muito boas, firmeza, contextualização da fala.	“Pra fazer é preciso romper com o currículo tradicional, eu como professor já rompi”.	“Não é fácil trabalhar juntos, mas O grupo tem se esforçado, nós temos facilidade para fazer essa articulação.”
Mina	Mexer com essas coisas toca não só os estudantes, mas principalmente os docentes.	“Antes do Africanidades a gente às vezes trabalhava, mas dentro da perspectiva de um currículo turístico. Agora os(as) estudantes eram instigados a produzir e estudar.	“Aproximou os docentes, criou relação.”

Quadro Sinótico 2 – Análise de entrevista: Gênero na escola, racismo e interseccionalidade

Docente	Gênero na Escola	Racismo	Interseccionalidade
Angola	“Precisa ser mais trabalhada, o menino podia falar coisas desagradáveis com as meninas e as meninas quando falavam virava aquela confusão.”	“O que impressionava não era só a violência verbal e física, tinha estudantes saindo da escola por causa de questões religiosas.”	
Congo	“Olha tinha muito machismo, não sei nem se só de meninos (...) ao mesmo tempo as meninas com suas características e com seus comportamentos difíceis também”	“Algumas pessoas não se reconheciam como vítimas de racismo ali, em alguns momentos nós éramos as vítimas”	
Benguela	“As questões relacionadas às relações de gênero ganharam força depois que investimos mais e passamos a trabalhar temas específicos.”	“Falavam que a escola era de favelados, mas na verdade é porque em sua maioria eram estudantes negros (as)”.	
Quiloa	“Aqui não percebo muitos conflitos de gênero, mesmo porque as meninas estão mais escondidinhas”	No início de carreira vivi isso na pele. O olhar de alguns estudantes deixavam evidente o constrangimento por serem negros(as). Outros se identificavam porque eu também era negra.	“Alguns estudantes eram mais agressivos comigo porque sou mulher, sendo preta percebo que outros olham com certo estranhamento, já as negras se identificam comigo.”
Cabinda	“Havia uma cumplicidade entre as estudantes no sentido de romper com todas as formas de preconceito.”	“A gente tinha meninas pequenas aqui desde os 6 anos que queriam se lavar e falavam que odiavam seu cabelo. Hoje estão no quinto, sexto ano e construindo suas identidades negras.”	“Penso no quanto ela foi oprimida por ser mulher, negra e periférica, por isso falava manso e baixinho”
Monjolo	“Foi muito importância quando começamos a estudar sobre o papel da mulher negra na história.”	“Eu sempre tive dificuldades para perceber o racismo, mas sei que ele existe e é violento.”	
Mina	“Então, o feminismo me identificou na escola, me lembro das meninas terem isso como um lugar e dessas construções de afetividade que melhorou a disciplina em vários aspectos.”	“Os alunos olhavam, mas especialmente os professores olhavam para aquele gráfico que dizia sobre o racismo na escola (pausa longa), era perceptível a face de constrangimento de todos (as)”.	“Discriminação porque eram alunos negros, pobres de uma área periférica”.

De posse destes dados e de outros levantamentos, percebe-se como os fenômenos racismo, sexismo e classe social se fazem presentes nos discursos dos(as) docentes. A retórica própria da ACD, em congruência com a linguagem do corpo, fica em evidência como, por exemplo, através do silêncio, após a narrativa sobre uma situação de racismo presenciada pelo (a) docente, ou quando ao narrar sobre o gráfico étnico-racial observa-se a emoção expressa na face de outra docente, ou ainda a expressão corporal de convicção de outro ao afirmar que as estudantes também são machistas ou pelo menos responsáveis por parte do machismo que sofrem.

Acredita-se que uma possível resposta para questão determinada em nosso problema de pesquisa: o compromisso docente com a implementação da legislação antirracista, está diretamente relacionado à formação docente e ao trabalho coletivo interdisciplinar. Entretanto, existe outro fator subjetivo fundamental que foi apontado nas narrativas docentes: a construção do afeto! Respeitar as diferenças individuais, saber colocar-se no lugar do outro, compreender e respeitar os processos de formação individual. Ao cruzar com outros dados documentais percebe-se que a oferta e estrutura em que são propostas as formações na rede municipal de ensino ainda são deficitárias, ao que tudo indica a formação continuada em serviço como realizada naquela escola é a forma mais acertada.

Observa-se a perspectiva de um currículo, com um discurso contra hegemônico através de ações que coadunam com Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e História da África. Parece-nos que a interseccionalidade ainda não é algo perceptível no projeto, contudo as narrativas apontam a presença destas opressões sobrepostas, o que se torna um ponto para se pensar e abrir um novo diálogo.

Por fim, fizemos três agrupamentos com um grupo de aproximadamente 05 palavras chaves cada, com as quais fomos dialogando no decorrer dos 03 capítulos e nas considerações finais. Dividimos o trabalho de modo que cada agrupamento de palavras foi discutido num determinado capítulo, nada impedindo que, sendo pertinente, aquela aparecesse em outro.

Elaboramos outro quadro para facilitar nossas análises quanto a interpretação das condições em que ocorrem as práticas educacionais do projeto Africanidades, com vistas a responder nosso objetivo geral. Desta vez utilizamos como categorias de análise

as percepções docentes sobre as representações, importância e perspectiva de continuidades do projeto Africanidades.

Quadro Sinóptico 3: Percepções dos (as) docentes.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS					
DOCENTES	Percepções docentes sobre as representações e importância do Projeto Africanidades				Perspectivas de continuidade do projeto
	Na prática docente	Para os estudantes	Atividades	Dificuldades	
ANGOLA	Percepção do racismo lexical.	Racismo e sofrimento emocional.	Mídia, Racismo e Protagonismo Juvenil (MRPJ).	Maior envolvimento de toda a equipe.	Que ele possa alcançar mais escolas e jovens, para que outros (as) possam aprender com a diversidade.
BENGUELA	A formação proporciona liberdade para falar.	Sofrimento	Dupente, MRPJ.	Não há envolvimento de todos.	Seguir firme nesse trabalho; novos parceiros.
CONGO	Competência de quem domina o tema.	Difíceis Violentos.	Excursão, campeonato de soletração, MRPJ.	Crítica dos estudantes.	As transformações serão a longo prazo para alguns estudantes, eles (as) identificarão o racismo com ajuda dos conhecimentos que adquiriram no projeto.
CABINDA	Compreensão do contexto de exclusão cultural e das identidades.	Racismo	MRPJ	Pessoas fechadas.	Trazer formação para os novos docentes, sem formação é muito difícil, as universidades não preparam os (as) professores (as) para esse trabalho.
QUILOA	Formação competente.	Vergonha da raça/etnia.	Registro das ausentes. Gráfico étnico-racial.	Turmas difíceis.	Ter alguém para puxar o projeto, cobrar e que tenha expertise.
MONJOLO	Firmeza contextual.	Difíceis mas abertos a propostas.	Teatro	Tempo	Maior equilíbrio para docentes e discentes, com ajuda de alguém que puxe o projeto.
MINA	Mexe conosco e com os (as) estudantes.	Vai demorar um tempo para processar aquilo tudo.	Soletrando e Registro das ausentes.	Sequência, organização e absenteísmo.	A dinâmica da continuidade é importante para que as pessoas possam se organizar melhor. Uma gestão comprometida com o pedagógico também é essencial.

Foi possível perceber que os aspectos subjetivos marcaram a trajetória dos docentes naquele projeto, seja profissionalmente ou a partir de suas experiências pessoais e coletivas. Muitas questões apontadas pelos(as) docentes se cruzam como: o relato sobre a falta deste debate há alguns anos, a importância da lei 10.639/03 e das suas diretrizes para dar maior “tranquilidade ao trabalho”, a necessidades de se ter alguém que coordene, incentive o trabalho, estimule o ânimo e possa trazer mais conhecimentos ao grupo.

2.9.2 Documentos, etapas da análise documental

O mesmo tratamento foi dado aos documentos, visto que foram produzidos por sujeitos com os mesmos acúmulos. Tanto os textos escritos quanto os documentos foram analisados nas dimensões da análise qualitativa e ACD.

Boa parte das fontes escritas que analisamos não eram documentos oficiais do sistema de ensino, mas documentos criados por docentes e pela própria escola. Contudo, sendo potentes fontes documentais, a maior parte falava das relações ali construídas, significadas e ressignificadas, produzidas naquele contexto.

De acordo com o conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros, o documento define-se como qualquer informação fixada em um suporte (AAB, 1990).

Appolinário (2009) amplia a definição de documento:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67)

Ter essa visão bem ampliada do conceito nos encorajou. Afinal, a maior parte dos documentos considerados por nós como fontes fundamentais de pesquisa foram criados como um meio de registrar o fazer cotidiano de docentes e estudantes. Para o desenvolvimento da pesquisa documental selecionamos três tipos de documentos:

- 1.** Os documentos oficiais de registros da escola sobre suas práticas educacionais.

2. Os documentos construídos pelo coletivo de educadores, para registro e avaliação do fazer cotidianos contendo ocorrências e problemas relacionados à frequência, disciplina, conflitos, etc.
3. Documentos oficiais da esfera governamental como leis, resoluções, pareceres e diretrizes, por exemplo.

Para nós, todos estes documentos são de grande importância. Até os registros feitos por docentes após um dia de aula são fontes potentes.

No primeiro agrupamento de registros da escola selecionamos:

Grupo 1:

- Documentos oficiais de registros da escola sobre suas práticas educacionais;
- Documento escrito do Projeto de Intervenção Pedagógica Africanidades;
- Resumo expandido sobre o projeto apresentado nos Simpósios de Educação do CEFET/MG 2016 e Simpósio de Pedagogia e Educação da PUC-Minas 2017;
- Jornal da EMUC anos 2015, 2016 e 2017.

Grupo 2

- Os documentos construídos pelo coletivo de educadores, para registro e avaliação do fazer cotidianos contendo ocorrências e problemas relacionados à frequência, disciplina, combinados, etc.
- Regras de convivência;
- Banners regras de convivência;
- Diário de Bordo, contendo informações do dia a dia dos (as) estudantes;
- Cadernos e livros da coordenação pedagógica; fichas de ocorrências;
- Artigo publicado sobre o projeto Africanidades no jornal da escola, 2016.

Grupo 3

- Documentos oficiais da esfera municipal com suas diretrizes e organização enquanto rede de ensino;
- Diário escolar contendo o planejamento, ações de intervenção e projetos dos (as) professores (as);
- PPP (Projeto Político Pedagógico)
 - Regimento Escolar;

- Dados do SGE (Sistema de Gestão Escolar);
- PAP: Programa de Ação Pedagógico.

Nosso objetivo neste caso foi analisar se, ou como, os fenômenos racismo, sexismo e classe social aparecem e são tratados nestes registros, cruzando essas informações com as entrevistas narrativas. Por exemplo, o documento Plano de Convivência Escolar que é o pilar do Projeto Político Pedagógico da escola, destaca que a violência, a indisciplina, falta de rotina e limites são motivos de exclusão, negligência e preconceito (PCE, 2016, p. 03). Estes fatores, agregados a outros, são apresentados também nas entrevistas narrativas. A análise dos Diários de Bordo e as fichas de ocorrências destacam situações apontadas no PCE e nos depoimentos dos(as) docentes como resultantes dos problemas destacados acima: desinteresse pelos estudos, desrespeito com colegas e professores, falta de compromisso com os estudos.

Teve por finalidade ainda localizar indicadores que apontassem quais providências a escola vem tomando (ou não) para enfrentar estes problemas. Identificar se a escola demonstra, a partir de seus documentos, uma preocupação em garantir institucionalmente a presença de ações e estratégias voltadas para uma educação antirracista e antissexista.

Por fim, analisar como são feitos os registros e se nestes há uma percepção das interseções de categorias que reforçam as opressões.

Utilizamos como unidade de análise:

- Controle epistemológico e reprodução ideológica, capítulo um (1);
- Poder simbólico: a escola e sua territorialidade, capítulo dois (2);
- Discurso: Interseccionalidade (racismo, sexismo e classe), capítulo 2;
- Trabalho coletivo interdisciplinar, capítulo 3.

Antes de fazer a triangulação, com os dados que já havíamos levantado nas entrevistas narrativas fizemos a leitura, organização e sistematização dos documentos procurando fazer apropriação global do material selecionado.

Escolhemos como fundamentais para esse tipo de análise o Diário de bordo dos docentes e a pasta de fichas de ocorrência da coordenação pedagógica e disciplinar. De posse dos dados da pasta de ocorrências elaboramos um quadro de relatório de

ocorrências, que nos permitiu visualizar melhor o número e tipos de ocorrências mais recorrentes.

Quadro 4: Relatório de ocorrências 2014 a 2017

Relatório de Ocorrências 2014 a 2017				
	2014	2015	2016	2017
Bullying	2	8	12	6
Uso de celular	5	2	0	9
Agressão física	25	8	35	26
Agressão verbal	12	6	29	4
Agressão a professores (as)	8	5	14	9
Dano ao patrimônio	3	1	8	2
Preconceito de gênero	3	2	15	6
Preconceito racial	2	0	3	1
Homofobia	0	0	5	4
Furto	1	1	8	0
Conselho Tutelar	1	2	1	0
Disciplina	182	130	277	47
Uso de drogas ilícitas	1	0	1	0
Outros	24	22	34	9
Total	269	187	442	123

Fonte: Criado pela autora a partir dos documentos da escola

Por parecerem controversos alguns dados, utilizamos outros documentos e entrevistas para chegarmos a algumas conclusões. As questões de indisciplina estão relacionadas a fatos mais corriqueiros como: não fazer atividades, uso de objetos alheios à sala de aula como rádio, cantar, falar palavrões, etc. Outras indisciplinas em que era necessária intervenção mais séria eram encaminhadas à direção. Segundo a vice-diretora (à época) o número alto de ocorrências no ano de 2016 justifica-se devido ao momento em que um problema novo chega à escola: o uso de drogas e outros entorpecentes. Para ela boa parte das confusões que surgiram naquele ano estava relacionada a esse fato, se tratando, portanto de um ano atípico.

Optamos por trazer o gráfico devido a um fato considerado por nós importante, ele sugeriu que o racismo ou injúria racial não foram registrados com a devida clareza. Quando comparado com os dados das entrevistas narrativas e do PCE evidencia-se que racismo, sexismo e classe social são generalizados como indisciplina, desrespeito e preconceito. Por não estarem registrados com a devida clareza nos documentos institucionais corre-se o risco de inviabilizar políticas mais potentes de promoção da

equidade racial e de gênero, porque essa necessidade fica invisibilizada nos registros dos(as) docentes, coordenação e direção.

Os registros do Diário²² de bordo trazem informações bem parecidas, a diferença é que são registros dos(as) docentes feitos em sala de aula para não enviar os(as) estudantes à coordenação. São oito itens de ocorrências em que se marca um (x), sendo elas: perturbar aula, atraso, sem material, desrespeito ao colega, desrespeito ao professor, não cumpriu tarefas, agressão verbal, agressão física, não entrou em sala e por fim um espaço para “outros”. Nota-se nestes registros o mesmo problema, falta de clareza quanto às agressões relacionadas ao racismo, injúria racial ou sexismo. O fato é que se tivesse de apurar esses fenômenos somente através dos documentos de registro da escola jamais chegaríamos a conclusão de que aquele ambiente era violento e que boa parte daquela violência estava diretamente relacionada a esses fenômenos.

Outro documento é a Lista de ocorrência²³ da turma, seguindo o mesmo modelo do Diário de bordo ele traz 12 itens.

2.9.3 Análise do discurso

Uma leitura cuidadosa, feita com rigor permitiu-nos verificar as práticas discursivas feitas ao narrar sobre o racismo, as relações de gênero, o trabalho coletivo docente, as relações interpessoais e aspectos relacionados à construção das identidades. Como optamos por fazer essa análise no decorrer do texto coube-nos aqui trazer nossas considerações e algumas percepções.

No momento de interpretação dos documentos recorreremos à ACD, neste caso tendo como principal referência o pesquisador Teun A. van Dijk (1943). Segundo este pesquisador a ACD não é um método, mas uma abordagem diversa e multidisciplinar, ele propõe então uma interpelação que leve em consideração a relação entre cognição, discurso e sociedade. Acreditamos que este tipo de interpretação pode acrescentar e enriquecer a análise das entrevistas narrativas, uma vez que estas não tratam de dados e estatísticas, mas do acúmulo cultural, social, político e histórico dos sujeitos entrevistados (ANDRADE, Sandra 2014).

²² A folha específica do Diário de bordo encontra-se em ANEXO 4.

²³ O Registro de ocorrências da turma encontra-se em ANEXO 5.

No caso das entrevistas, além da análise qualitativa das narrativas buscamos interpretar e ressignificar aquelas narrativas referentes a um período já passado, com as novas experiências e construções feitas no presente pelos sujeitos desta pesquisa. À luz do referencial teórico já apontado neste estudo coube, na sequência, elaborarmos a triangulação com os documentos selecionados, os registros da escuta livre, o diário de observação de campo e o resultado do questionário elaborado pela escola em 2015 que apontou o racismo como um dos principais problemas da escola.

Neste exercício, de diálogo entre essas diversas narrativas, destacamos: “Será assumido aqui que tanto o texto escrito/impresso quanto a fala oral podem assim ser analisados em vários níveis ou através de diversas dimensões”. (van DIJK, 2015, p.136). Chegamos às palavras chaves que nos ajudaram a analisar o projeto Africanidades, com os recortes propostos. Ao fazermos o agrupamento destas palavras conseguimos chegar a existência de alguns fenômenos que estavam diretamente relacionados entre si: violência/racismo, currículo/ formação continuada, dificuldades docente/tempo.

No caso da violência, percebemos que ela estava diretamente ligada a fatores como o *bullying*, preconceito, sofrimento emocional dos (as) estudantes, exclusão, negação de direitos, discriminação. Ao fazermos o cruzamento das entrevistas narrativas, os documentos, diário de campo e o questionário aplicado pela escola, evidenciou-se que o racismo, ou injúria racial, era o principal detonador desses fatores.

Na análise estrutural do discurso encontramos elementos verbais e não verbais como: “Atos de fala: por exemplo, acusações para depreciar os Outros ou defesa para legitimar Nossa discriminação”. (van Dijk, 2015, p.137). “Esquemas (formas convencionais de organização global do discurso), com o propósito de enfatizar Nossas boas coisas e as coisas maus Deles” (ibidem, p.137).

Neste aspecto veja a narrativa da docente Angola, que no período era coordenadora pedagógica:

[...] Lembro-me uma vez que cheguei à sala, a professora tinha pedido minha presença por causa da bagunça, assim que entrei falei em alto e bom som ‘olha que a coisa aqui tá preta!’ Eu sempre recorro essa história e hoje reflito até com meus pacientes. A professora falou assim “Por que preta Angola?”. Ai eu fui perceber como a gente traz essa coisa do preconceito tão

internalizada, tão enraizada que não sabemos questionar nem mesmo nossa fala [...] (Angola, 2019).²⁴

O discurso manifestado pela docente, ao entrar na sala de aula, evidencia a naturalização de uma expressão racista, marca da opressão e preconceito presentes em uma visão de mundo. Importante salientar que a formação favoreceu para que ela percebesse que esses discursos existem para legitimar nossa discriminação.

Ao fazermos a análise que nos remeteu ao currículo, percebe-se que este caminha com o debate sobre a formação. Mesmo tendo nossa ênfase focada na possibilidade de um currículo afrocentrado, indica-se que a formação continuada em serviço possibilitou aos docentes experiências como: mudança de ponto de vista, segurança para tratar o tema na matriz curricular, maior cuidado lexical, maior organização do ponto de vista teórico, interdisciplinaridade, necessidade de o tema estar mais presente no currículo, urgência de se romper com currículo tradicional.

Se levarmos em consideração que o currículo hegemônico eurocêntrico transmite ideais e valores que depreciam e invisibilizam a história e cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, confirmamos que o discurso educacional brasileiro é carregado de discriminação étnico-racial. Portanto, o currículo, fruto desse discurso, não atende aos interesses dos (as) afro-brasileiros, sendo preciso repensá-lo. Cabe destacar que os projetos educacionais das escolas não são necessariamente projetos que visam a discriminação racial, contudo não podemos permanecer alheios a esse fato. Sobre esse fato vejamos o que diz van Dijk:

Isso não significa que as práticas discriminatórias são sempre intencionais, mas tão somente que elas pressupõem representações mentais socialmente compartilhadas e negativamente orientadas a cerca de Nós sobre Eles. (van DIJK, 2015, p.135).

Nas narrativas sobre o tempo foi possível perceber as angústias dos(as) docentes, tendo esse como um verdadeiro adversário no que concerne ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto Africanidades. Ao que tudo indica ele é o responsável para que estudos mais detalhados sobre os conflitos na escola fiquem sem um registro mais categórico, claro e completo sobre o racismo e as opressões que os (as) estudantes sofrem. As análises concluem que, segundo os(as) docentes, é por falta dele que muitos

²⁴ Entrevista narrativa, maio, 2019.

ficam presos aos conteúdos tradicionais não tendo “tempo” para outros; por culpa dele, às vezes, as tarefas são feitas no afogadilho; acusa-se ainda o tempo de ser amarrado, por isso, a dificuldade de incorporar outras práticas no planejamento.

A ACD nos ajudou a captar análises relacionadas à compreensão sobre como os discursos, quer ocorram através de textos orais, escritos, imagem ou posicionamentos podem operar tanto na reprodução, ou no combate ao abuso de poder, à desigualdade social e à dominação. Acreditamos, portanto, que em pesquisas cujos temas mexem com as relações de poder e a epistemologia dominante, esse tipo de análise se torna fundamental. A convergência dos vários discursos presentes naquele contexto aponta que trazer o debate sobre as relações raciais mexe intrinsicamente com docentes e discentes construindo processos identitários, reconfigurando as relações interpessoais.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, INDICATIVOS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003: CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA AFROCENTRADA

Um futuro melhor para o negro tanto exige uma nova realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho, como requer-outro clima moral e espiritual de respeito às componentes mais sensíveis da personalidade negra expressas em sua religião, cultura, história, costumes, etc.

Abdias do Nascimento

3.1 Para início de conversa

Quero meu verdadeiro lugar no mundo, eu e meu povo negro, afrodescendentes, amefricanos²⁵, como forjou Lélia Gonzáles. Eu, violentada, carregando a marca do Ocidente, há tempos lutando cotidianamente pela construção de minha identidade negra, perdida no obscurantismo, em um mundo construído à partir do paradigma ocidental eurocêntrico onde o processo civilizatório se fez a partir da supremacia de um povo sobre todos os outros. Esse processo, diretamente imbricado ao processo de colonização, tinha como objetivo acometer a morte simbólica e subjetiva do povo negro.

Na visão eurocêntrica do colonizador, todas as contribuições africanas, sua obra e conhecimento, assim como a luta de seus na diáspora e sua contribuição para o desenvolvimento histórico das Américas, por exemplo, foram não só desconsideradas, mas absolutamente desconstruídas, ocultadas ou simplesmente apagadas. (MBEMBE, 2018).

Quando criança, como menina negra não me intrigava o fato daquelas histórias, que ouvia na escola sobre os “escravos”, serem contadas daquela maneira, afinal não me identificava com aquilo que era ruim, aquilo tudo me causava medo, dor e vergonha. Aproveitei do sortilégio²⁶ de ter uma mãe branca e uma descendência materna europeia, para esquecer o lado negro de minha história. Tempos depois fui me dando conta de que

²⁵ Amefricanos: Amefricanidade, categoria cunhada por Lélia Gonzalez nos anos de 1980, que se insere na perspectiva pós-colonial, surge no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas e recupera as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder. (CARDOSO, Cláudia 2014, p. 169).

²⁶ Sortilégio: Abdias do Nascimento escreveu para o Teatro Experimental do Negro, em 1951, Sortilégio – o mistério negro, uma fábula moral, que cria uma metáfora da situação do negro no Brasil. Emanuel, advogado negro, rejeita sua própria cultura e sua religião por desejo de ascensão social. (SORTILÉGIO, 2019).

era vítima daquilo que hoje chamamos de genocídio da população negra, neste caso específico, de epistemicídio.

Meneses e Santos (2009) fazem referência ao epistemicídio como sendo:

A destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (MENESES E SANTOS, 2009, p. 183).

Quando estudante a escola não me fez perceber que a naturalização do silenciamento e das invisibilidades de nossas histórias negras, era um crime perverso que Grosfoguel (2016) chamou de “o privilégio epistêmico do homem ocidental construído à custa do genocídio/epistemicídios dos sujeitos coloniais”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Apagar a memória das nossas ancestralidades, tirar-nos o direito de ter orgulho em dizer: “meus avós eram moçambicanos, nigerianos ou simplesmente africanos” é um crime contra a nossa humanidade.

Em um contexto de necropolíticas²⁷, também o conhecimento e saberes que serão reproduzidos nas escolas e universidades são selecionados de acordo com aqueles que podem viver e os que devem morrer. Por esse motivo nós estudantes negros(as), aprendemos desde a infância a nos alienarmos de nossa cultura e a nos envergonharmos dela.

Porém, na atual conjuntura de aprendizagens escolares, em que uma educação antirracista se torna obrigatória e a própria sociedade cobra mudanças, a construção de identidades negras positivadas e empoderadas em relação a sua raça²⁸ e cultura, é possível e necessária.

O projeto Africanidades, prática pedagógica escolhida para o diálogo com as contribuições da crítica afrocentrada, parte do trabalho coletivo entre docentes que vêm atuando em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, desde 2014. As

²⁷ Formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte reconfigurando profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Mbembe vai dizer que exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. (MBEMBE, 2018).

²⁸ O termo raça nesse estudo não deve ser entendido como um conceito biológico que serviu para subjugar pessoas em categorias, como raças superiores ou inferiores, como no século XIX. (GOMES, 2005). Aqui o termo é utilizado em razão da realidade social e política, onde raça é considerada uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão como pensado por Munanga (2003).

narrativas destes(as) professores(as) apontam para o modo como esse projeto marcou a experiência pessoal, interpessoal e coletiva de docentes e discentes. A condição principal diz respeito à construção das identidades. Através destes depoimentos pudemos ver a experiência atravessada daquilo que não passa. (LAROSSA, 2002).

Sobre esse fato Benguela²⁹, docente daquela escola e partícipe do projeto *Africanidades: Ressignificando as Relações Étnico-raciais e de Gênero*, ao narrar sobre a trajetória de seus estudantes revela o seguinte:

[...] Este projeto rompe com o silenciamento, o tabu sobre o racismo, e isso é muito importante para professores (as) e estudantes. A organização da escola, até mesmo quanto à disciplina dos(as) estudantes mudou muito, eles passaram a ser mais responsáveis, mais donos de si, eles se empoderaram, se fortaleceram, além da mudança comportamental a escola ficou mais bonita e feliz [...] (Benguela, 2019).

As narrativas compartilham a mesma opinião sobre a necessidade de se construir um entendimento mais potente sobre a história da África e dos afro-brasileiros. É nesse sentido que estas práticas educativas têm contribuído ao buscar a descolonização dos processos educativos e a construção de nossas identidades negras. Sobre esse fato Quiloa enunciou:

[...] Eu sempre tive dificuldades para perceber o racismo, mas sei que ele existe e é violento, acredito que essas violências estão relacionadas a nosso modo de viver e ver o mundo. Muitos olham pra mim, que sou uma mulher negra, e não enxergam uma professora, na cabeça de muitos nossos lugares são outros. Nossos corpos para eles dizem outras coisas às quais eu prefiro nem fazer referência. Não via isso como racismo porque até nossa capacidade de compreensão foi manipulada por um determinado discurso. Agora estou compreendo melhor! [...] (Quiloa).

Os relatos dos(as) docentes demonstram que a violência colonial é um campo de batalhas, o seu peso reflete em nossa humanidade, nossos corpos são coisificados³⁰ pelo mundo e é isso que tem definido muito nossas perspectivas de vida.

A colonização distingue os seres humanos entre aqueles com direitos e aqueles que nem deveriam ser considerados humanos, a estes segundo cabe comportar-se adequadamente nos lugares subalternizados a eles destinados: “eu bom operário, nunca

²⁹ Entrevista narrativa, maio, 2019.

³⁰ Coisificado: Chamamos aqui de coisificação a inversão que hoje se dá à primazia da coisa em detrimento da vida.

mentir, nunca roubar (...). Sim, do negro exige-se que seja um bom preto; isso posto, o resto vem naturalmente”. (FANON, 2008, p.47).

A negação e aniquilação de certos conhecimentos são feitas de forma pensada e bem articulada, para que outros possam ser privilegiados.

Mesmo não sendo nossa sociedade colonial reproduzimos aqui o modelo europeu que não está só na Europa, mas em todos os países eurocêntricos. As formas de dominação se mantêm nas estruturas do poder, do saber e do ser (TORRES,2019). Na educação a colonialidade está presente nos discursos, livros didáticos, currículos, conteúdos programáticos, nos rituais religiosos judaico-cristãos que insistem em permanecer na escola. A negação e aniquilação de certos conhecimentos são feitas de forma pensada e bem articulada, para que outros possam ser privilegiados.

Numa perspectiva decolonial, é preciso entender a educação enquanto espaço de resistência política e epistêmica. A partir de uma afirmação corpo-geopolítica, tendo como estratégia a produção do conhecimento, a ideia é afirmar a existência como um ato de qualificação epistêmica. (BERNADINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSGOUEL, 2019).

Nesse sentido o conceito de corpo-geopolítica diz muito, remete à afirmação de um lugar de existência. Maldonado-Torres faz referência à um fato da vida do grande Abdias do Nascimento para dizer sobre como essa afirmação corpo-geopolítica é valiosa. Segundo Torres, após ter seu artigo “Racial Democracy in Brazil: myth or reality, rejeitado no Festival Mundial de Artes e Culturas Negras, realizado em 1977, em Lagos, Nigéria, percebendo algumas tentativas de censura por parte da delegação oficial brasileira, Abdias conta em seu livro, O Genocídio do Negro Brasileiro, qual foi sua reação: “Em certo momento na assembleia geral do Colóquio, quando os delegados oficiais do Brasil tentavam me silenciar, levantei minha voz e me identifiquei não como representante do Brasil, mas como um sobrevivente da República de Palmares”. (NASCIMENTO 1978, p. 40 apud, COSTA, TORRES E GROSGOUEL, 2019, p.14)

Para os autores essa identificação de Nascimento diz deste lugar construído a partir da experiência de ser negro no Brasil. Por isso consideramos urgente que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/2003 não sirva apenas como orientação presente apenas no papel e na experiência de escolas que tenham professores (as) comprometidos com uma educação

antirracista, mas que seja verdadeiramente implementado, como política de promoção da igualdade racial, que tem como desafio a construção de uma sociedade mais justa e equânime. A lei é para nós um instrumento potencial de combate ao racismo, etnocentrismo e eurocentrismo, favorecendo a construção de outra lógica corpo-geopolítica.

Diante disso, qual seria o papel da educação em sociedades pigmentocráticas³¹ como a nossa? Quais os desafios existentes nos impedem de atender o que dispõe a legislação, no que tange à promoção da igualdade racial nos contextos escolares? É possível ter outro tipo de abordagem, outra visão sobre a História e Cultura Afro-Brasileira se finalmente conhecermos mais sobre nossas origens, nossa ancestralidade em África?

Há muito sabemos que isso é possível, por mérito e razão de mulheres e homens que ousaram reescrever a história do Brasil a partir da trajetória do povo negro. Intelectuais, ativistas, políticos, escritores (as) como Abdias do Nascimento (1914-2011), Antonieta de Barros (1901-1952), Lélia Gonzales (1935-1944), Luiza Bairros (1953-2016), Cruz e Souza (1861-1898), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Manuel de Almeida Cruz (1950-2004), Maria Beatriz Nascimento (1942-1995), Petronilha Gonçalves e Silva (1942), Eliza Larkin Nascimento (1954), Sueli Carneiro (1950), Nilma Lino Gomes (1961), Ana Maria Gonçalves (1970) e tantos (as) outros (as), que tiveram e têm um compromisso histórico com a causa do povo negro africano do continente e da diáspora, no nosso caso afro-brasileiros (as).

Além da luta incansável contra o colonialismo no âmbito do saber, bem como a resistência política e epistêmica, possibilitaram-nos construir um legado que fortalece e nos permite conhecer e fazer outra história, recuperando a identidade negra que nos foi vilipendiada.

Propostas educacionais que trabalham com a diversidade étnico-racial utilizam uma perspectiva teórica alternativa à hegemonia euro-americana, partem de conceitos como: africanidades (SILVA, 2003), autonomia (FREIRE, 1996), etnia e raça (GOMES 2001), diversidade (GOFFMAN, 1996), ancestralidade (LEITE, 2008), África (MOORE, 2010), Afro-brasileiro (ROCHA, 2004), Identidades (HALL; LOURO;

³¹ Pigmentocráticas: Aqui estamos nos baseando em estudos do professor, Carlos Moore, para ele uma das principais características deste tipo de sociedade é a obsessão com a mestiçagem, que tem como propósito eliminar o fenótipo do “Outro Total”. Moore vai tratar da mestiçagem compulsória como mecanismo de eugenismo racial. (MOORE, 2007, p. 264).

SILVA, 2006), decolonialidade (COSTA; TORRES E GROSGOUEL, 2018) e tantos outros, buscando uma educação que de fato contemple a pluralidade cultural dos(as) estudantes e docentes. Os (As) professores (as) da escola em questão apesar de não rejeitarem as influências da perspectiva eurocêntrica no decorrer do currículo, fazem um movimento em direção à visão de mundo africana e afrodiáspórica em suas atividades. Os dados e ações do projeto revelam esse movimento.

Sobre esse fato, Benedicto (2016) acredita que “A perspectiva afrocêntrica adquire fundamental importância no processo de reorientar os afro-brasileiros em direção a sua tradição cultural” (BENEDICTO, 2016, p. 23). Segundo o professor, se não pensarmos um outro modelo de educação, nesse caso afrocentrado, estaremos fadados ao fracasso na educação dos(as) afro-brasileiros(as), isso porque uma sociedade racista e eurocêntrica vai se manter assim, se continuarmos ofertando uma educação eurocêntrica. Por isso entende que os afro-brasileiros precisam usar instrumentos para pensar política, arte, economia, educação, etc, valorizando as tradições das civilizações africanas e afro-brasileiras.

Resgatar a história dos (as) intelectuais brasileiros (as) também é uma forma de resistência. Torná-los (as) imortais, não permitindo que se apague da memória suas obras, é uma forma de reexistência. Benguela se refere com muito entusiasmo à responsabilidade de ter conhecido a história e memória de alguns(mas) intelectuais e estudiosos(as) das africanidades, ressaltando ainda a importância que esse fato tem para os(as) estudantes:

Com a chegada do projeto, além de estudar sobre o assunto, ele foi trazendo muitas coisas que até então nós não conhecíamos, mas acho que não só eu o grupo todo. Trouxe conhecimentos de escritores(as), mulheres negras que marcaram a história, para a gente conhecer e apresentar para os(as) alunos(as) e ensiná-los(as) a valorizar essas pessoas e sua importância no mundo artístico e literário. Quem nos trouxe isso foi o Africanidades! (Benguela, 2019)³²

É notória a necessidade de que nas escolas esse tipo de trabalho sirva para que estudantes e docentes possam construir uma noção mais qualificada da experiência negra na sociedade brasileira. Grosfoguel (2019) analisa que: “Além da música,

³² Entrevista narrativa, maio, 2019.

circulam também nesse mundo afrodiaspórico³³ projetos intelectuais e projetos propriamente políticos e de construção de outra forma de Existência, Resistência e projetos de Reexistências zigzagueiam pelo Atlântico Negro.” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2018, p.17).

3.2 Afrocentricidade

A afrocentricidade é um conceito potente para se pensar a proposta epistemológica do lugar: “Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos e históricos é importante que qualquer avaliação de suas condições seja feita em uma localização centrada na África e sua diáspora”. (ASANTE, 2009, p. 93). Esse é um paradigma que já vem sendo discutido há décadas tendo sido sistematizado na década de 1980 por Asante. Em 1991, o ilustre professor escreveu o artigo “A ideia Afrocêntrica em Educação”, no qual descreve os princípios que orientam a ideia afrocentrada de educação, já presentes na obra de Carter G. Woodson publicado em 1933: *A Deseducação do Negro*³⁴.

Ao organizar o conceito de afrocentricidade, Asante deixa em evidência que a ideia não é criar um novo etnocentrismo, desta vez negro, mas sim deixar claro a centralidade da África na História mundial. Ele afirma que:

No Brasil e nos Estados Unidos, milhões de pessoas de herança africana crescem acreditando que a África é uma realidade marginal na civilização humana quando, de fato, África é o continente onde os seres humanos ergueram-se pela primeira vez e onde os seres humanos primeiro nomearam Deus. As implicações para tal reorientação são encontradas na comunicação, linguística, história, sociologia, arte, filosofia, ciência, medicina e matemática.” (ASANTE, 2016, p.11).

Ele considera ainda assertivo o fato de alguns afrocentristas dizerem sobre a importância de se focar mais na agência de análise, exames, investigações e fenômenos, reconhecendo assim que não é o caso da “ideia de culturas sendo adotadas por uma

³³ Afrodiaspórico: Na imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo uma gama de expressividade das cosmovisões extraocidentais constituíram a memória de práticas ancestrais herdadas e reinventadas por negros(as) nas Américas. (ARCIA DOS SANTOS e MAGNO AZEVEDO, 2018)

³⁴ Neste livro Woodson nos mostra como a educação eurocentrada treina os negros para falhar. Apontando soluções para os problemas identificados. Disponível em: <<https://medu-netter-livros.lojaintegrada.com.br/a-deseducacao-do-negro-carter-g-woodson>>. Acesso em 21 fev. 2020.

ideia particular abrangente”, mas as culturas pensadas ao lado umas das outras (ASANTE, 2016).

Seguindo a linha da invisibilidade acadêmica e do epistemicídio, a afrocentricidade é um conceito novo para a maioria dos (as) educadores (as), não sendo raros as críticas a ele. Dentre tantas podemos citar o que Benedicto (2016, p.280) destaca como sendo uma das considerações feitas pelos críticos: “[...] o risco de formar pessoas avessas ao normal processo de comunicação entre as culturas, visto que este modelo afrocentrado tenderia a rejeitar o ensino dos conhecimentos oriundos de outras matizes culturais”. Para o professor não existe um diálogo verdadeiro neste sentido, uma vez que os descendentes de africanos e indígenas são considerados inferiores aos descendentes de europeus. Asante (2019) afirma que a crítica afrocêntrica se deve ao fato da maioria destas pesquisas serem feitas por intelectuais afro-americanos rompendo com hegemonia intelectual branca. Por esse motivo os críticos afirmam ainda que a afrocentricidade é antibranca. Para esse pesquisador “A afrocentricidade não é antibranca; ela é, entretanto, pró-humano. Além do mais, o objetivo do currículo afrocêntrico não é dividir a América, e sim fazê-la prosperar como deveria.” (ASANTE, 2019, p.145).

Acreditamos que as pesquisas em educação possam ser mais propositivas se avançarmos no estudo deste paradigma. Para o filósofo Noguera (2010), “As objeções à afrocentricidade não devem ser desconsideradas; mas, revistas e avaliadas.” (NOGUERA, 2010, p.13). Ele acredita ainda que a perspectiva afrocêntrica pode contribuir na desconstrução de desigualdades sociorraciais. Ao trazer essa teoria para nosso estudo, é porque acreditamos que o povo negro africano e da diáspora, com a expressividade das cosmovisões não ocidentais, sua história, filosofia, conhecimentos e saberes, precisam estar no centro do discurso e não mais à margem.

A afrocentricidade é uma abordagem teórica epistemológica do lugar, que busca construir uma história a partir das experiências negras. Esse termo foi cunhado na década de 1980 por Molefi Kanti Asante (1942) que, conforme dito anteriormente, foi quem o teorizou de maneira mais sistemática. Desde final da década de 1970, Asante já apontava para necessidade de uma “orientação afrocêntrica de informação”.

Asante, que tem em Cheik Anta Diop (1923-1986) uma de suas principais referências, indica então que a “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando

sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. (ASANTE, 2009, p. 93).

Para ele, a ideia de localização é fundamental porque a experiência negra no mundo, a experiência africana, sempre ficou à margem na história da humanidade, ceifada pela história europeia que se sobrepôs em todos os campos possíveis, marginalizando a experiência africana. A história universal é seletiva, por isso é preciso trazer outras narrativas que nos ajudem a descolonizar nossa memória: “Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação à atividade tida como ‘real’”. (ASANTE, 2009, p. 98).

Neste sentido, a localização se torna um dos elementos fundamentais para compreensão da afrocentricidade que, como destaca Noguera (2010) “consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar qualquer fenômeno através de uma devida localização”. (NOGUERA, 2010, p. 2). É exatamente esse fato o mais relevante neste paradigma, neste caso a localização geográfica é o continente africano.

Asante tem o mérito de ser o principal mediatário deste paradigma. Contudo, vários intelectuais já vinham forjando essa discussão baseados também nos estudos de Diop³⁵. Este senegalês, antropólogo, também considerado um dos maiores historiadores africanos do século XX, foi responsável pelas principais descobertas sobre as origens da raça humana e da cultura africana pré-colonial. Seu trabalho buscou dar visibilidade às contribuições que África, principalmente a África negra, deu à cultura e civilização mundiais.

Através das pesquisas da antropologia e valendo-se também de outros estudos, Diop (1955) conseguiu desconstruir equívocos sobre as civilizações antigas. Ele vai apontar inúmeros estudos que por unanimidade concordam com a existência de uma raça negra desde a mais distante época da Pré-História até o período dinástico.

O intelectual senegalês comprovou que o Egito Antigo era habitado por africanos negros. A corrente de pensamento afrocentrada afirma que a filosofia grega teve como base fundamental a influência da cultura egípcia, portanto o pensamento ocidental bebeu em fontes africanas.

35 Cheick Anta Diop (1923-1986): Historiador e antropólogo senegalês. Em seus estudos enfatizou as contribuições da África e, em particular, da África negra, à cultura e à civilização mundiais. Membro do Comitê Internacional da História Geral da África e autor do capítulo I do volume II, consagrado à História da África Antiga (Munanga, 2015, p.27)

No Brasil, o pensamento afrocentrado está presente nos trabalhos da imprensa negra do século XIX, da Frente Negra Brasileira e do Teatro experimental do negro; também nas Escolas de Samba, no Reinado/Congado, Maracatu, enfim nas diversas experiências que trazem a força da beleza, cultura e conhecimentos dos africanos do continente e da diáspora. Inúmeros (as) intelectuais também deixaram expresso em seus trabalhos a marca da agência africana, pensadores (as) como Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, e tantos outros (as) da atualidade: Sueli Carneiro, Sônia Guimarães, Jurema Werneck, etc.

Sobre a Frente Negra Brasileira Benedicto (2016) reverbera que:

Longe de serem expectadores passivos deste período histórico, de produzir um discurso vitimista ou revanchista, os membros da Frente Negra chamavam a atenção para a responsabilidade dos afro-brasileiros em formar as gerações mais jovens para solucionar os problemas que os afligem. (BENEDICTO, 2016, p. 190).

O Teatro Experimental do Negro (1944-1961) é outra experiência de engajamento social e político onde os afro-brasileiros marcaram época. A história de resistência luta por democracia, cultura, arte e educação são mobilizadas para resgate de uma história mais humanizada do (a) negro (a) brasileiro (a). Abdias do Nascimento, economista e sem nenhuma experiência de teatro àquela época, ousou usar a dor existencial dos (as) afro-brasileiros (as), não só para denunciar o racismo no Brasil, mas como forma de valorização, criação e recriação da estética e representação do povo negro, dando a este o papel de protagonista de sua própria história.

Entre suas contribuições na luta por uma sociedade mais equânime e justa do ponto de vista racial, Nascimento comungou a ideia de que o TEN teria como propósito:

Resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, Abdias, 2004, p. 210).

À *Imprensa Negra Brasileira*³⁶, no período pós-escravidão, coube o papel de forjar a história da resistência negra, já não mais escrava, com a construção de narrativas que permitiam que aquelas vozes não caíssem no esquecimento. Com elas, as trajetórias negras tiveram visibilidade, preenchendo lacunas que insistiam em permanecer. Além das representações sociais coube à imprensa negra nos revelar como se dava o processo de construção das identidades afro-brasileiras. Como observou Pinto (2006), “Os jornais da imprensa negra, por sua vez, tiveram sua razão de ser justamente em sua organização em prol da igualdade racial, em tese aventada e assegurada pelos textos constitucionais.” (PINTO, 2006, p XIII).

3.3 Desafios na implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes

A educação tem um papel fundamental frente aos desafios que enfrentamos enquanto sociedade: democracia, desigualdades econômicas, equidade, cidadania, enfrentamento ao racismo e sexismo. Sendo assim, ela pode ser um dos elementos definidores para se compreender as relações sociais que se constituem através da cultura. Apesar de não haver consenso na antropologia moderna sobre o conceito de cultura, é fato que o olhar eurocêntrico contribui para a depreciação de padrões culturais principalmente dos povos africanos e indígenas. Para Freire (1996), “O mundo da cultura, que se alonga ao mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada.” (FREIRE, p. 24, 1996). Quando a cultura passa a não ser mais aceita como universal a epistemologia hegemônica tende a ser questionada e refutada, numa dinâmica em que a articulação de conhecimentos científicos e saberes empíricos, ora se encontram, ora se distanciam.

Existem vários espaços de socialização como a família, religião e cultura. Entretanto, a escola é o espaço em que, de uma forma ou de outra, todos(as) partilhamos. Neste sentido, a educação escolar marca nossa existência se articulando em várias dimensões. Na dimensão epistemológica é ela que vai validar a produção do conhecimento, uma vez que o fazer prático de nossa existência é elaborado por ela.

³⁶ Segundo estudo de Araújo a imprensa negra tem três fases: a primeira no período da escravidão ele cita como exemplo o *Pasquim*, *O Homem de Cor* de 1833, o segundo período pós-escravidão, que ele faz referência ao: *A voz da Raça* 1936 e o período da ditadura militar em que ele cita o *Jornegro* 1978.

Acreditamos que as políticas públicas de enfrentamento ao racismo são frutos do resultado das lutas sociais. Assim, cabe a todos espaços sociais o enfrentamento e a resistência ao racismo, contudo a escola é a instituição que precisa enfrentá-lo diretamente, porque é lá que as diversidades chegam e se instauram. Podemos nos referir ao silêncio ante ações discriminatórias contra as crianças negras no contexto escolar, como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (GONÇALVES, 1985).

Consideramos esse um dos desafios que vem sendo enfrentado pelo coletivo de educadores da EMUC. Quando o grupo de docentes ocupa-se em estudar, pesquisar e colocar em prática novas formas de articulação da proposta pedagógica, em consonância com a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, ele demonstra essa capacidade de intervir no processo. No caso do trabalho coletivo docente, por exemplo, demonstram uma propriedade de diálogo interdisciplinar que rompe, em muitos momentos, com a estrutura gradeada das disciplinas.

Outro desafio que avança é o fato do Africanidades não ser uma atividade somente de datas festivas, ou comemorativas, ele se encontra presente no currículo trazendo conhecimentos científicos antes invisibilizados, como os indicados em seu objetivo 3º, em destaque no Plano de Convivência Escolar.

Vincular o currículo escolar à realidade brasileira, desconstruindo o imaginário depreciativo do continente africano e de seus povos, além dos aspectos culturais provenientes deste continente, dos negros e afrodescendentes do nosso país. Desenvolver um trabalho contínuo para implementação das leis: Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08 e Lei 11.340/06, bem como debates e palestras formativas”. (PCE, 2016, p.20).

Acredita-se que o termo “aspectos culturais” está relacionado à filosofia e epistemologia africana, uma vez que algumas das atividades desenvolvidas e apresentadas neste estudo nos levam a crer nisso.

Partindo do pressuposto que o conhecimento científico é provisório e marcado por questões ideológicas, uma epistemologia que traga à tona os pressupostos filosóficos da África e os conhecimentos modificados durante a diáspora africana: modos de ser, estar e viver poderá contribuir com condições de uma socialização plena.

Uma educação antirracista normalmente é um posicionamento de pessoas que estão envolvidas no combate ao racismo e às desigualdades, mas não deve ser uma luta apenas destas pessoas, já que se vislumbra uma sociedade mais equânime para todos

(as). Segundo o professor Luiz Alberto Gonçalves (FAE/UFMG), a persistência destas pessoas é o que as mantém na luta, para ele a mentalidade se muda com persistência.

Partilhar o espaço escolar com encantamento para aprender mais sobre nossa cultura e ancestralidade é o que deseja a professora Cabinda, ela entende que a produção de conhecimentos que versam sobre a Lei 10.639/2003, acrescentada ainda da Lei 11.645/08, sobre história e cultura dos Povos Indígenas, precisa ter início ainda nos anos iniciais: “o currículo precisa trabalhar essa temática desde a educação infantil” (Cabinda, 2019). Segundo ela, criar a possibilidade de trabalhos interdisciplinares, como foi o Campeonato de soletração³⁷, favorece práticas mais significativas e prazerosas para os(as) discentes. Esta atividade tratou da herança linguística do povo brasileiro, cuidou de marcar a influência africana na formação da Língua Portuguesa no Brasil, fazendo o estudo do tronco linguístico Banto, Iorubás e Jejés, buscando construir identidades a partir da língua. A pesquisa sobre práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola indica que:

Uma das características da Lei n.º 10.639/03 (alterada pela Lei 11.645/08) e nas suas Diretrizes é que elas induzem a escola a realizar práticas menos conteudistas e possibilitam que os docentes trabalhem de forma criativa e articulada, com todos os limites que esse processo apresenta. (BRITO, OLIVEIRA E SILVA, 2012, p.349).

Assim como Cabinda em suas narrativas, outros docentes fazem referência a esse jeito de viver a docência de uma maneira mais leve, criativa e dinâmica.

Outra dimensão que merece um olhar apurado deve ser a dimensão política. Sabemos que existe um modelo hegemônico articulado em favor do projeto eurocêntrico de visão do mundo. No currículo escolar, podemos indagar a partir de qual grupo cultural ele se articula, no nosso caso é notório a presença do eurocentrismo, patriarcado e conseqüentemente do racismo, sexismo e colonialismo.

Para Lopes e Macedo (2011), a escola é entendida como lócus de luta por hegemonia e as teorias de resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação. A possibilidade de um currículo emancipador, fundado em valores humanos, em que o eixo não sejam os conteúdos, mas sim os sujeitos que celebram o compromisso com uma educação libertária pode ser um dos caminhos para se chegar a

³⁷ Campeonato de soletração: atividade pedagógica que tinha como referência palavras de origem africanas.

uma educação afrocentrada, uma vez que essa “promove a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana”. (NOGUERA, 2010, p. 2).

Freire (1996) vai dizer que:

À escola cabe, não só, o dever de respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos das disciplinas. (FREIRE, 1996, p. 15).

O educador insiste que as matérias estudadas não podem ser desconectadas da vida dos (as) estudantes. Esse fato nos revela, por exemplo, como a escola precisa estar atenta às manifestações culturais e religiosas da comunidade em que está inserida. Algumas tradições carregam conhecimentos seculares, como o congado/reisado, capoeira, escolas de samba, religiões de matriz africanas, estas podem ter forte presença em algumas comunidades.

Mas por que estudar a história da África, dos africanos do continente e da diáspora, dos afro-brasileiros (as) é tão importante?

Ainda compreendemos pouco e conhecemos menos ainda sobre a história da África e sua influência na trajetória das sociedades humanas. Mesmo sentindo a forte presença ancestral em solos brasileiros, a maioria das pessoas não consegue ter este continente como referência do nosso jeito de ser, viver e estar no mundo, sendo esse outro grande desafio.

Ao abordar sobre a importância da diversidade cultural e tudo que ela representa na relação entre o mundo e sua sobrevivência, Lopes (2005), recorre ao conceito de alterglobalização³⁸ para dizer que a resistência apresenta novas perspectivas para essa batalha pela diversidade cultural: “É toda uma visão de mundo que está em jogo na nossa relação com a África: inicialmente o respeito e a promoção de uma verdadeira

³⁸ Alterglobalização é o conceito que explica o processo de construção de alternativas ao paradigma dominante — há aproximadamente duas décadas — da globalização econômica, financeira e informativa. Com seu surgimento, não se trata mais de uma simples e sistemática contestação dessa globalização (o que se conhece como *antiglobalização*), mas de uma análise perspectiva crítica, de um afastamento radical, bem como da experimentação de novas propostas, de novos modelos de organização econômica, social, política e cultural. (BERNARD, 2016, p.1).

pluralidade do mundo podem prevenir o homem e realizar a aspiração universal de justiça e dignidade”. (LOPES, 2005, p.26). Ele demonstra preocupação com o fato de, mesmo sendo o Brasil o país com a segunda maior população negra fora do continente africano, ainda não ter resgatado o valor da dignidade e do papel da África na construção da história nacional.

O número de pessoas negras brasileiras há bastante tempo superou a marca dos mais de 50% total da população e segundo o IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a proporção de brasileiros (as) que se declaram pretos (as) foi a única que cresceu em todas as regiões do país entre 2015 e 2018, conforme apresentou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2018. (IBGE, 05/2019).

Em 2018, 56,10% da população se declarou negra. Portanto assistimos ao crescimento da presença e autoafirmação, no que diz respeito ao processo de ressignificação do negro na sociedade brasileira nos mais diversos espaços, contudo em situações extremamente desiguais, como apresenta a mesma pesquisa.

Conhecer os processos históricos e dinâmicas sociais é fundamental para construção de nossa identidade negra. A migração forçada foi parte constitutiva das relações estabelecidas pelos africanos escravizados em solos brasileiros, para além dos sofrimentos que a escravização os impunha eles (as) criaram estratégias de luta e resistência, estas poderiam ser fugas, suicídio, aborto, desobediência, até revoltas e os quilombos.

Munanga (2015), ao pensar a organização cultural de nossa sociedade, atenta para o fato de que “A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade, das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair em um novo universalismo”. (MUNANGA, 2015, p. 22).

Para o professor o Brasil é um grande exemplo do encontro das diversidades étnicas e culturais, contudo a resistência aos aspectos relacionados à cultura negra e indígena ainda se faz presente.

De modo geral sabemos que o Brasil é um país racista. As marcas das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas confirmam essa afirmação. As características físicas negroides são os marcadores da distribuição desigual de renda e da falta de acesso à igualdade de oportunidades da população afro-brasileira. Construir

identidade negra em um contexto que ser negro (a) significa ter mais chance de ser analfabeto, pobre, desempregado, presidiário e morrer ainda jovem não é tarefa fácil para nossas crianças, adolescentes e jovens.

Entende-se assim que estudar, conhecer a história da África, dos povos do continente e da diáspora africana, é uma questão política, pode nos ajudar a descobrir e comprometer-nos, com novas formas de resistências que visam romper com a lógica perversa do racismo, desumanizador e prejudicial ao desenvolvimento humano pleno, a autoconfiança e autoestima de negros e negras. Essa mudança radical pode ter na educação escolar uma grande aliada, contribuindo com o enfrentamento dessas desigualdades, perseguindo a equidade como parâmetro de vida para todos (as) brasileiros (as), de modo especial os (as) afro-brasileiros (as).

Em 2013 a Ação Educativa em parceria com UNICEF, União Europeia, Ministério das Mulheres da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou o livro “Indicadores da Qualidade na Educação-Relações Raciais na Escola”. Trata-se de um instrumento elaborado para que a comunidade escolar possa, além de avaliar suas práticas, descobrir caminhos para avançar na construção de uma educação com marca da igualdade racial.

Os Indicadores da Qualidade na Educação- Relações Raciais na Escola (2013) afirmam que:

Apesar de importantes avanços legais nas últimas décadas, de modo geral, podemos dizer que da negação do outro como ser humano, como detentor de direitos, que caracterizou a história brasileira desde o século XVI e grande parte do século XX, passamos por políticas que reconheceram o direito ao acesso à educação, mas garantido ainda com base em uma educação de baixa qualidade; uma educação para uma sociedade hierarquizada, fortemente desigual; uma educação para uma inserção precária no mundo da aprendizagem. (CARREIRA, 2013, p. 14).

Este quadro educacional nos leva a crer que da maneira como está estruturada a educação no Brasil, esta não garante aos afro-brasileiros condições igualitárias de aprendizagem, desenvolvimento e sucesso. Estes indicadores são importantes para ajudar a pensar a melhoria da qualidade da educação em nosso país, tratam de questões fundamentais como: acesso, insumo, processos pedagógicos e equidade. Entretanto, mesmo apontando com precisão os problemas relacionados à população negra, na dimensão do currículo e proposta pedagógica, ele é tímido em apontar mudanças estruturais como uma educação afrocentrada. Talvez exatamente por se tratar de

indicadores o paradigma da afrocentricidade não está presente no instrumento. Contudo, ele nos permite pensar a possibilidade dessa proposta a partir do reconhecimento de que é preciso buscar novas perspectivas para uma educação antirracista.

Ao analisarmos os documentos construídos pela EMUC percebe-se que a mesma não citou o uso destes indicadores como parâmetros das atividades desenvolvidas ali, contudo ao institucionalizar o Africanidades como uma prática pedagógica, presente inclusive no PPP, ela contribui no debate sobre esse outro desafio que é combater o racismo institucionalmente.

A análise crítica da historiografia brasileira revela que nossa história foi contada de forma falsa, distorcida e preconceituosa, se compararmos com as histórias de outros continentes, principalmente o europeu. Até bem pouco tempo ainda nos era negado o direito de termos a África como referência de civilização, berço da humanidade e da sapienização. Temos então conseguido “desfossilizar a história africana, que estava ali à mão, sem vida, aprisionada nos documentos” (DIOP, 1987, p.13).

É preciso destacar que práticas pedagógicas como o projeto Africanidades e um currículo voltado para uma educação antirracista ou afrocentrada não podem estar pautados em ações pontuais e apenas em períodos distintos como o mês de novembro. O fazer pedagógico precisa dialogar transversalmente, entendendo que o currículo não é apenas um território de disputas e teorias, mas dos sujeitos presentes na ação pedagógica que precisam ser reconhecidos em suas experiências sociais e de saberes (ARROYO, 2013).

Vejamos no excerto da professora Mina como ela percebe o projeto Africanidades em sua experiência escolar:

Minha relação com a escola começa ali no Africanidades, ele aproximou os(as) docentes, criou relação. As atividades eram coletivas e transversais como o Campeonato de soletração. O campeonato mostrou como eram potentes todas aquelas atividades independente do ano do ciclo de ensino, ele rompeu com a barreira que fragmenta os anos dentro do próprio ciclo. As atividades são integradoras. Não eram atividades datadas, porque geralmente as escolas fazem trabalhos assim maiores, elas sempre tinham uma data específica parecendo o – currículo turístico. No Africanidades a gente se via provocada o tempo todo, ele nos ensinou a trabalhar juntos(as) (MINA, 2019)³⁹.

³⁹ Entrevista narrativa, maio, 2019.

O relato da professora Mina chama a atenção para o modo como o projeto mexeu com sua identidade, não apenas no que diz respeito às suas subjetividades, mas ao seu profissionalismo, seu jeito de ser e viver a docência. Mina aponta a preocupação com o currículo turístico, demonstrando ter conhecimento de que este tema não pode ser visto apenas como algo a ser acrescentado pontualmente em algumas datas como o 20 de Novembro. Por outro lado, a docente destaca a importância com a integração dos anos dos Ciclos de Formação Humana⁴⁰ e o rompimento com uma estrutura centrada nas temporalidades. Em se tratando dos ciclos, essa percepção aponta o avanço no que diz respeito à educação básica e o direito ao pleno desenvolvimento humano conforme Arroyo (1999).

Ao analisarmos os documentos referentes ao projeto Africanidades, percebemos que os propósitos ali descritos como “positivar as diferenças étnicas, culturais e de gênero, favorecendo a construção das identidades étnico-raciais” (AFRICANIDADES 2015, p. 2), levou à elaboração de atividades a partir de categorias dos referenciais filosóficos africanos, como o ubuntu que nutre o conceito de humanidade: Sou porque nós somos.

A professora Cabinda, que no período pesquisado era uma das gestoras da escola, se refere ainda ao projeto como sendo “um prêmio, um presente” e destaca a importância de se institucionalizar este tipo de projeto:

[...] O Africanidades trouxe a possibilidade de consolidar um trabalho que era feito pontualmente, isso porque ele não trata só das africanidades, mas de sociedade, cidadania e direitos humanos. Devido a sua potência ele entra para o plano curricular, para o Projeto Político Pedagógico, para o Plano de Convivência Escolar. Ele reestrutura o currículo e se institucionaliza. [...] (CABINDA, 2019).⁴¹

Levando em consideração que vivemos numa ordem pós-colonial extremamente violenta, é interessante ver como a gestão da escola trata esse trabalho numa perspectiva dos direitos humanos. As narrativas docentes demonstram preocupação com uma nova

⁴⁰ Ciclos de Formação Humana: As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. (ARROYO, 1999).

⁴¹ Entrevista narrativa, maio, 2019.

segregação social e racial à partir dos direitos humanos: “[...] Não era só Africanidades, era cidadania e direitos humanos” (CABINDA, 2019).⁴²

“[...] Africanidades acabava puxando todos os outros debates que diziam respeito a direitos fundamentais, direitos humanos negados em uma sociedade excludente e desigual”. (ANGOLA, 2019)⁴³.

Sem dúvida vivemos tempos muito tensos na escola, um espaço que teria como princípio a humanização das pessoas se encontra carregado de angústia, medo, indiferença, repressão e violência, como reitera a professora Mina sobre quando chegou à escola: “Além de não ter boa fama, a escola às vezes dava medo, a gente saía de lá devastada”. [...] (MINA, 2019)⁴⁴

Para piorar a situação, atualmente nós docentes temos todos os dias nossa liberdade de cátedra ameaçada. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, direitos garantidos na Constituição Federal em seu Art. 206, tem sido usado contra outros direitos também assegurados na mesma Constituição, como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (Art. 206, III, 1988).

As questões relacionadas às identidades e individualidades são urgentes, gritam por mais espaço no currículo. As narrativas docentes nos apontam esse fato, como por exemplo, quando o professor Congo comenta a apresentação do grupo Tambores de Contagem, em 2015: “Aqueles tambores, aquela dança, cabelos, alegria, vai fazendo a gente ter consciência do que é ser negro” (CONGO, 2019)⁴⁵. A nosso ver para o docente aquela era a “experiência constitutiva do sujeito negro” ainda carregada do imaginário imperial do mundo ocidental (MIGNOLO, 2017). Apesar do professor naquele momento ter pensado pelo viés cultural e estético, acredita-se que em alguma medida os conflitos que perseguem aqueles (as) estudantes, também estavam relacionados às questões da estética negra e religiosidade afro-brasileira. Percebe-se que quando a proposta pedagógica atenta para esse campo, os conflitos são melhores resolvidos e a aprendizagem flui com mais intensidade. Entretanto, não podemos perder de vista outras dimensões da constituição desse sujeito: políticas, epistêmicas e estruturais.

⁴² Entrevista narrativa, maio, 2019.

⁴³ Entrevista narrativa, maio, 2019.

⁴⁴ Entrevista narrativa, maio, 2019.

⁴⁵ Entrevista narrativa, maio, 2019.

Um currículo que contribua com a construção das identidades também pode ser um dos motivos das diversas citações relacionadas aos direitos humanos, visto que estes foram elaborados para proteger a individualidade e a soberania, mas é preciso levar em consideração a colonialidade dos direitos humanos no século XXI. Ao interpelar sobre essa questão, Santos e Martins (2019), destacam que existe um impasse entre o Norte e o Sul global, de acordo com os autores “as agendas imperialistas fragilizaram a credibilidade dos direitos humanos”, neste caso eles asseveram que:

A situação atual resulta igualmente do estreitamento do âmbito dos direitos humanos, de tal modo que esses se converteram num mínimo denominador comum de direitos, passíveis de serem mobilizados, porventura, para enfrentar o cerceamento de certos direitos civis e políticos, ou para situações de emergência que reclamam por intervenções humanitárias, mas pouco tidos nas lutas contra as sistêmicas opressões impostas no mundo pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (SANTOS E MARTINS, 2019, p. 09).

Em alguns momentos das narrativas docentes percebe-se o que Santos e Martins apontam como estreitamento do âmbito dos direitos humanos principalmente ao fazerem referência ao “crescimento e fortalecimento das relações humanas”.

A questão dos direitos individuais também é apontada como sendo um potenciador no projeto Africanidades, as questões identitárias também foram destacadas Vejamos o que diz a professora Angola:

[...] O Africanidades “tocou” primeiro em mim, mudando a compreensão e consciência sobre o racismo, puxando ainda outros debates como gênero e machismo. O trabalho que anteriormente era feito de forma pontual e informal passa a ser mais teórico e organizado. Me tocou não apenas como profissional, mas como ser humano porque nos ensina a ser mais tolerantes, a lidar melhor com a diferença e ver a humanidade como algo belo e diverso [...] (ANGOLA, 2009)⁴⁶

Em termos pessoais esse tipo de abordagem, nos remete a construções identitárias coletivas e individuais. Para Elisa Nascimento (2009):

A recuperação de identidade ganha uma dimensão especial, pois a distorção, a escamoteação e a falta de referências sobre a história e a cultura africanas desembocam no desconhecimento de suas raízes, que são também as raízes do Brasil e dos países da diáspora. (NASCIMENTO, Elisa 2009, p. 21).

Nascimento vai dizer ainda que: “A crítica afrocentrada verifica que, em grande parte, o Ocidente postula como conhecimento um conjunto de crenças que sofrem distorções oriundas do etnocentrismo ocidental”. (NASCIMENTO, Elisa 2009, p. 30).

⁴⁶ Entrevista narrativa, maio, 2019.

3.4 Afrocentricidade: uma possibilidade para se pensar a educação brasileira a partir da urgência dos(as) afro-brasileiros(as)

Buscaremos agora analisar, a partir da decorrência do projeto Africanidades, como as práticas educacionais comprometidas com a implementação da Lei 10.639/2003 esforçam-se para superar os desafios impostos a este tipo de propostas, que tem como principais adversários um projeto educacional ainda eurocêntrico e um contexto que insiste na democracia racial como um axioma das relações raciais no país. Ao alterar a LDB 9394/1996, a vivência das relações raciais no interior das escolas brasileiras ganhou um grande impulso, contudo ainda enfrenta diversos limites.

Para tanto lançaremos mão da magnífica pesquisa de doutoramento realizada pelo professor e filósofo Ricardo Mateus Benedicto⁴⁷: Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro (2016). Essa pesquisa poderá ajudar-nos a compreender melhor os desafios que a educação escolar brasileira, pensada para atender as urgências dos(as) afro-brasileiros(as), tem pela frente.

A princípio a ideia era explicitar teoricamente o sentido e significado da educação afrocentrada, a partir da apresentação de um caso de política educacional formulada em contexto de um dos países africanos de Língua oficial Portuguesa. Pretendíamos assim fazer uma mediação, utilizando o suposto caso para descrição e análise do Projeto Africanidades. Contudo, a partir das investigações e estudos que fizemos, não localizamos um caso específico de política educacional em contexto africano parecido com o que temos aqui. A hipótese levantada é que se tratam de contextos educacionais diferentes, principalmente se levarmos em consideração o processo de descolonização ainda recente nestes países. Destacamos, contudo que no que tange a educação, um aspecto que aproxima esses países do Brasil é o fato de que, apesar dos progressos no acesso ao ensino, a qualidade é um dos principais problemas. Podemos acrescentar ainda o fato de que “a instabilidade política e econômica, associadas à má governança e gestão, bem como a pouca disponibilização de recursos financeiros” (CASSINELA, 2016, p. IX), tornam nossos contextos díspares.

⁴⁷ Benedicto: Professor do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Coordenador do Curso de Pedagogia e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada.

Conheci o trabalho do professor Ricardo no X COPENE, Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) negros (as), em outubro de 2018. Procurei aquele minicurso porque percebia que nossa pesquisa se aproximava da perspectiva afrocêntrica, então quis saber um pouco mais sobre esse paradigma.

Confesso que a maior parte do que vi e aprendi no Minicurso de 9 horas ministrado por ele foi novidade para mim. Pelo espanto causado na sala acredito que para maioria dos participantes também.

Professora há 30 anos, evidente que já conhecia Rui Barbosa e a polêmica da queima dos arquivos da escravidão, mas não sobre a forma sutil que ele utilizava em seus pareceres para defender a política de branqueamento e a ideologia higienista. Conhecia um pouco da obra de José Veríssimo, mas não a maneira como a mestiçagem eugênica foi proposta por ele. Fernando Azevedo, um dos pioneiros da Escola Nova, também deixou seu rastro marcante na defesa das políticas acima citadas. Segundo Benedicto (2016) coube a Anísio Teixeira o “eurocentrismo refinado”. Mesmo reconhecendo a importância deste intelectual como idealizador de grandes mudanças que marcaram a educação no país, principalmente no que diz respeito a educação gratuita para todos(as), o professor Benedicto nos coloca uma questão: Teixeira foi um educador eugenista ou um democrata?

Sem dúvida, ele conseguiu fazer a crítica afrocêntrica ao eurocentrismo presente no pensamento educacional brasileiro com maestria. A partir destas análises é possível compreender melhor o porquê das dificuldades presentes em nossas escolas para atender o disposto nas leis antirracistas. Nosso modelo educacional não é apenas eurocêntrico, patriarcal, sexista e tantas outras coisas que dizemos, além de tudo isso ele está protegido por uma redoma que nos impede transpassar e conhecer a fundo nossos problemas. É como se uma inércia provocada pela petrificação de ideais do passado se mantivesse inalterada nos impedindo de pensar novas possibilidades de um projeto educacional atento a cultura, história, tradição e conhecimentos do povo negro afro-brasileiro e seus ancestrais africanos.

Através da pesquisa de Benedicto foi possível verificar como isso acontece, ver ainda que mesmos os intelectuais brasileiros progressistas ainda mantêm sua localização epistêmica na Europa e América do Norte.

Eu já havia estudado um pouco, sobre o Dr. Cheikh Anta Diop em uma especialização sobre história da África, contudo confesso que só recentemente tomei ciência da importância de sua obra para questionarmos o racismo presente em nossa tradição histórica e conseqüentemente em nossa sociedade. O trabalho de Benedicto nos revela Diop de uma maneira peculiar, além disso, nos leva a percorrer trajetórias até alguns debates já bem avançados, que não são recentes, porém invisibilizados na academia, principalmente no campo da educação.

O racismo está enraizado no mundo moderno “quem criou esse caminho de acesso a todos os privilégios legitimando o poder social é nossa classe de intelectuais”. (SOUZA, 2017, p. 11). Eis um dos motivos para essa imensa dificuldade de mudança: boa parte da trajetória da intelectualidade brasileira serviu a um projeto de nação que na verdade sobrevive devido a um propósito elaborado pelos grupos hegemônicos.

Esclarecedora, a tese de Benedicto chama atenção para importância destes estudos na compreensão do nosso eurocentrismo, acredita ainda que a única forma de romper com este é se mudarmos a perspectiva de localização, tendo como ponto de vista e referência para nossas atividades, ações, trabalhos, pesquisas, uma perspectiva à partir de África.

Muito dos trabalhos que temos hoje e que se tornam referência enquanto projetos de promoção da igualdade racial, mesmo sendo extremamente importantes, não são afrocêntricos. Para identificarmos e pensarmos propostas que vão de encontro a essa teoria, Benedicto, então, analisa o trabalho de intelectuais que há muito lutam e desconstruem o “mito fundador da civilização ocidental”. Dentre os quais destacamos Abdias do Nascimento e o Quilombismo de 1980, Elisa Larkin Nascimento com o Pan-Africanismo na América do Sul (1981) e o Vol.4 da coleção Sankofa (2009) organizado por ela. Benedicto considera que no Brasil, coube ao professor Renato Nogueira dos Santos Júnior aprofundar esse debate nos meios acadêmicos.

Acreditamos que a leitura destas obras, e outros estudos que tratam da educação afrocêntrica, são fundamentais para construção de possibilidades para que a lei 10.639/03 seja de fato colocada em prática no currículo educacional brasileiro.

Neste caso é urgente o compromisso com o debate sobre a afrocentricidade, aprofundar o estudo sobre África e a filosofia africana a partir do Antigo Egito e outras perspectivas que levem em consideração as diversas cosmovisões que aportaram no

Brasil com o processo de escravização de diversos povos africanos. Este pode ser um caminho para adentrar em nossas humanidades africana por vezes negada, esquecida, mal compreendida ou mesmo não conhecida.

Benedicto é um afrocentrista, e como tal comprometido com “uma nova narrativa da África”. Inspirado pela urgência e necessidade de trazer algumas contribuições para que a Lei 10.639/2003 seja efetivamente cumprida, visando ainda fomentar o debate sobre as possibilidades de uma educação afrocentrada (Quilombista) no sistema educacional brasileiro, o professor faz uma abordagem das diferentes políticas públicas educacionais aplicadas ao longo do século XIX e início do século XXI, procurando compreender como os principais pensadores do país avaliaram a contribuição da cultura afro-brasileira e africana e quais os reflexos de tais debates nos modelos educacionais implementados no Brasil.

Benedicto busca compreender o eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. Orientado pela visão afrocentrada de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Marimba Ani e pelos trabalhos de Cheikh Anta Diop, Asa Hilliard, Carter G. Woodson e Wade Nobles. Ele constrói de maneira brilhante uma crítica afrocentrada do modelo de educação construído em nosso Estado Nação

Para Benedicto (2016):

Somente uma perspectiva teórica alternativa pode, de fato, superar o paradigma eurocêntrico – o que não significa, evidentemente, rejeitar as valiosas contribuições da cultura europeia na formação da nossa nacionalidade – vigente em nosso sistema de ensino. (BENEDICTO, 2016, p. 2).

Para o autor, por ser o Brasil um país com uma imensa diversidade cultural, é preciso pensar uma educação que de fato o contemple. Neste caso, a perspectiva afrocêntrica apresenta uma possibilidade capaz de vencer esse desafio, uma vez que pretende “reorientar os africanos continentais e da diáspora em direção à visão de mundo africana, rejeitando assim as influências e perspectivas eurocêntricas” (BENEDICTO, 2016, p. 03).

Através da cultura, há séculos os europeus transmitem seus valores, pensamentos e hábitos, dessa forma eles conseguem sem muitos esforços, introjetá-los em outros povos. Como reafirma “os africanos continentais e da diáspora, que vivem

em sociedades controladas pelos europeus, aprendem a tomar a realidade europeia como se fosse sua.” (BENEDICTO, 2016, p. 262).

É sabido que os conteúdos curriculares continuam legitimando o discurso eurocêntrico. O grande desafio talvez seja criar na educação práticas de interação aos processos históricos e culturais específicos do continente africano, com resultados reverberando não apenas nas escolas, mas nos diversos ambientes sociais pelos quais os(as) estudantes transitam.

O que está em jogo não é a mera disputa ou mudança de foco geopolítico educacional, mas sim a construção de um projeto de sociedade, em que todos(as) possam ser incluídos e respeitados. Nesse sentido a escola através de suas práticas, conteúdos, materiais didáticos e rituais ainda opera de forma excludente e seletiva. Ao se pensar uma educação afrocentrada vislumbramos ainda a possibilidade de tornar nossos(as) estudantes sujeitos e agentes de práticas culturais e escolares que contribuam com a construção de suas identidades negras.

Para tanto é necessário que os conteúdos curriculares possam contemplar temas relacionados ao universo africano. Essa não é uma tarefa fácil, visto que na formação acadêmica dos(as) professores(as) este não é um tema privilegiado, poucas são as universidades que apresentam uma disciplina obrigatória sobre o assunto. Silva(2016), fazendo referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que:

Embora tanto as Diretrizes quanto a Resolução acima citadas apontem para a necessidade de os cursos superiores se prepararem para formar o profissional da educação para o emprego de uma pedagogia que respeite o dispositivo legal analisado, é flagrante a insuficiência destes cursos no que compete ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, sobretudo nas instituições de ensino superior privadas, o que torna urgente políticas de implementação das disciplinas de História Afro-Brasileira, Cultura Afro-Brasileira, História Africana e Cultura Africana nos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES). (SILVA e SILVA, 2016, p. 85).

Assim os(as) docentes na maioria das vezes chegam a escola com dificuldades para abordar, nos conteúdos ministrados em suas disciplinas, as temáticas que versão as DCNERER.

Nogueira (2010), apresenta estratégias de “inserção de elementos afrocêntricos que possam enegrecer e suliar práticas pedagógicas em cada disciplina.”. O professor

faz referência a cada área do conhecimento dando alguns exemplos sobre como potencializar os conteúdos. Em Língua Portuguesa e Língua estrangeira: diz sobre as possibilidades de se “Debater os conflitos de linguagens, os processos de colonização e transposição das línguas europeias para os países africanos”. (NOGUERA, 2010). Sugere que a Educação Física deve explorar o papel dos jogos como um rito de passagem que oferece apoio aos jovens na transição para a vida adulta através de experiências intergeracionais, salienta o incentivo de jogos cooperativos, entre outros. Para a Educação Artística o professor aponta a importância de se explorar as expressões artísticas, dando visibilidade a historiografia que localize os(as) artistas africanos no contexto internacional.

Para ele as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias devem debater sobre o conceito de raça, o evolucionismo, a África como berço da humanidade e outras diversas possibilidades. Em Física estudar as ondas da Kalimba e outros instrumentos musicais, na Matemática explorar o conceito da etnomatemática e nas Ciências Humanas partir de pontos de vistas epistêmicos afrocentrados para problematizar e/ou recusar os critérios ocidentais que abordam a África a partir de uma periodização europeia. Na disciplina História, por exemplo, analisar a afrodiáspora levando em consideração africanos como protagonistas do processo de escravização. Esses são apenas alguns dos inúmeros exemplos de abordagem de conteúdo que Noguera nos apresenta em seus estudos.

Portanto, estamos diante de um emblemático desafio, já se passaram 16 anos da implementação da lei 10.639/03 e ao que tudo indica muitos ainda estão por vir. Apesar da grande quantidade de material produzido sobre essa temática, e dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados desde 2003, o que se percebe no relato dos(as) docentes, e de outras pesquisas que versam sobre o estado da arte, é como se a escola ainda não tivesse compreendido que a lei é uma obrigatoriedade e não penduricalho. Nesse caso, o poder público e principalmente as políticas voltadas para promoção da igualdade e equidade racial são fundamentais. Sobre esse ponto Cabinda⁴⁸, professora que à época estava na direção da escola insiste em dizer que recursos financeiros para implementação dos projetos e alterações curriculares são fundamentais: [...] “nós tínhamos suporte financeiro porque a prefeitura de BH já trazia esse suporte no Programa de Ação Pedagógica, que era PAP, prevendo a implementação das leis, tanto

⁴⁸ Entrevista narrativa, maio, 2019.

das 10.639/2003 e a 11.645/2008, dos povos indígenas, então ela já nos impunha essa obrigação”. [...]

A docente dá ênfase à importância do apoio governamental, para disputar recursos financeiros que tornem as ações do projeto exequíveis, atendendo também a formação continuada. Importante destacar que na pesquisa: *Práticas Pedagógicas de Trabalho com as Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03* (GOMES, 2012), ao analisar os fatores que dificultam a adoção de medidas para implementação da Lei n.º 10.639/03, a falta de recursos financeiros foi o terceiro indicador de dificuldade.

Outra preocupação mencionada pelos(as) docentes diz respeito ao racismo e intolerância religiosa enfrentados no debate sobre as religiões de matriz africanas.

De acordo com a coordenadora pedagógica Angola⁴⁹, em situações como essa era sempre necessário apresentar a lei:

[...] Nós tínhamos muitos casos da intolerância religiosa e deboche sobre o sagrado do outro. Como alguns não gostavam de tratar desse assunto, quando iam reclamar comigo eu mostrava a lei, já até li com alguns. Às vezes é preciso intervir com a lei, precisei algumas vezes de fazer uma intervenção mais pautada nela [...] (ANGOLA, 2019.)⁵⁰

A docente estava se referindo à dificuldade que a comunidade, alguns estudantes, e às vezes até docentes, têm para lidar com aquilo que está fora dos padrões culturais eurocêntricos com os quais nós estamos acostumados, um exemplo são as religiões de matrizes africanas que não seguem um padrão judaico-cristão.

Ainda nos referindo à mesma pesquisa, para compreensão dos aspectos relacionados ao limite de abrangência da lei, há um consenso entre as escolas pesquisadas que a resistência da comunidade escolar é um dos principais motivos de entrave para implementação da referida lei.

O reconhecimento da estrutura do racismo e dos dispositivos que a sustentam implica dificuldades relativas à desconstrução das representações e mentalidades que naturalizam preconceitos e reforçam discriminações. Ultrapassar essa barreira exige leitura das formas de manifestação de resistência à introdução das questões étnico-raciais no aparato educativo e

⁴⁹ Entrevista narrativa, maio, 2019.

⁵⁰ Entrevista narrativa, maio, 2019.

normativo. Nesse contexto é preciso entender a sinalização dos(as) gestores(as) de que a resistência da comunidade escolar é um dos maiores entraves à implementação da Lei. Essa indicação traz implícita a necessidade de consolidar argumentos para a ampliação da compreensão dos processos históricos de transformação dos diferentes em desiguais. (GOMES, 2012, p. 68).

Como se pode depreender, uma educação que considere e contemple as relações raciais, aberta ao diálogo sobre o direito à diversidade, por isso democrática, é difícil de ser construída diante do fenômeno eurocêntrico revestido do mito da democracia racial.⁵¹

Para o professor Benedicto, somente a filosofia afrocêntrica é capaz de incorporar os desafios postos por um novo projeto de educação “que de fato contemple a pluralidade cultural da nação” (BENEDICTO, 2016, p. 03). À essa perspectiva de educação afrocentrada ele vai chamar de Educação Quilombista, que tem sua fundamentação teórica em Abdias do Nascimento. Esse termo nunca foi usado por Nascimento, mas Benedicto ousou criá-lo como forma de se pensar a educação no Brasil nos moldes do que Nascimento chamou de “Quilombismo”.

Em sua obra, Abdias do Nascimento cita no documento de número 06, que o Quilombismo “é um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras”. (NASCIMENTO, 1980, p.227 Na mesma obra, Nascimento afirma com veemência que o Brasil, desde colônia até os dias atuais na República, ignorou o continente Africano. A não ser por interesses comerciais capitalistas, a África foi ignorada pelo governo brasileiro durante e no pós-abolição.

A memória dos afro-brasileiros foi direcionada para uma história que teve início no navio negreiro e assim ela foi apresentada por séculos em nossas escolas. Os historiadores tentaram assim separá-la do seu tronco familiar africano. Segundo Nascimento, “nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas, e religiões de origem africana”. (NASCIMENTO, Abdias 1980, p. 247).

Para Nascimento, o Quilombismo nasce da urgência em que o povo negro se coloca para defender sua sobrevivência e reexistência, assegurando sua existência de

⁵¹ Termo usado para descrever as relações raciais no Brasil. A obra de Gilberto Freire corroborou com a ideia de que não existe conflitos raciais no Brasil. Segundo Chauí, “O mito opera com antinomias tensões e contradições que não podem ser resolvidas com uma profunda transformação na sociedade no seu todo e que por isso são transferidas para uma solução simbólica e imaginária, que torna insuportável e justificável a realidade” (Chauí, 2011, p. 382).

ser. Ele acredita que o apelo psicossocial, herança da tradição, história e cultura dos afro-brasileiros é que pode mover disciplinadamente o povo negro através do Quilombismo. “O conhecimento científico que os negros necessitam é aquele que os ajude a formular teoricamente - de forma sistemática e consistente – sua experiência de quase 500 anos de opressão”. (NASCIMENTO, Abdias 1980, p. 262).

Nascimento, (2016) acrescenta ainda que:

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses das massas negra, de sua respectiva visão de futuro. (Esta se apresenta como tarefa atual da geração afro-brasileira: edificar a ciência histórica humanista do quilombismo. (NASCIMENTO, Abdias1980, p. 263).

Quanto ao trabalho de Diop, Nascimento vai afirmar que seu livro *The African Origin of Civilization 1974*, “apresenta uma confrontação radical e um desafio irresponsável ao mundo acadêmico ocidental e à sua arrogância intelectual, desonestidade científica e carência ética no tratamento dos povos, civilizações e culturas produzidas pela África”. (NASCIMENTO, 1980, p. 249).

O que está posto é a construção da consciência histórica do povo negro. Neste caso, o quilombismo com sua dinâmica psicossocial presente na história e cultura dos afro-brasileiros pode levá-los a transgredir historicamente à partir de suas raízes identitárias.

Benedicto (2016), vai pretextar sobre a importância desse olhar na educação brasileira se quisermos de fato partir para uma nova lógica educacional emancipatória e descolonizadora.

Vejamos o que diz o professor:

A cultura europeia é baseada no desejo de poder; este poder exercido por meio do controle dos povos e culturas não europeias; uma das maneiras de controlar estes povos e culturas é através da educação escolar; a educação escolar no Brasil, ao longo dos séculos XX e XXI constituída sob a égide do racismo, do eurocentrismo e da supremacia branca são realidades permanentes nesta sociedade- visto que diferentes projetos educacionais foram aplicadas durante esse período e estas foram fruto do pensamento de autores com as mais diversas orientações teóricas. (BENEDICTO, 2016, p. 267).

Para Benedicto não houve esforço dos pensadores educacionais para superar o modelo eurocêntrico aqui implantado. Por esse motivo o autor acredita que da forma como caminhamos com esse modelo educacional dificilmente teremos sucesso na implementação das leis antirracistas. Ele acredita que o povo negro precisa controlar as instituições escolares do país para poder fazer valer a lei, porque ao que tudo indica não existe compromisso político por parte dos gestores. Ele também não acredita que a política do convencimento é suficiente:

Esta atitude além de inócua é extremamente ingênua, pois quando se adota a estratégia de tentar convencer o grupo branco hegemônico de que eles devem favorecer o desenvolvimento de escolas que ensinem as tradições africanas e afro-brasileiras e que combata o racismo, o eurocentrismo e a supremacia branca, parte-se do estranho, para dizer o mínimo, pressuposto de que estes não sabem que a educação que defendem e provém é racista e eurocêntrica. (BENEDICTO, 2016, p. 277).

Por isso, Benedicto acredita que só mesmo uma mudança radical na educação será capaz de devolver aos afro-brasileiros, a possibilidade de reconstruir nossos processos de socialização, e a escola tem sido o principal espaço alienador da nossa consciência negra, as estruturas educacionais corroboram com isso. Neste sentido ele acrescenta que só a Educação Quilombista pode enfrentar e vencer esse desafio, afinal ela deve ser vista como “um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura” (BENEDICTO, 2016, p. 270).

Consideramos importante aqui, lançarmos mãos de alguns conceitos que o professor Boaventura de Sousa Santos, vem empregando. Apesar de não trabalhar com a educação afrocentrada especificamente, Santos (2007) ao propor a sociologia das ausências⁵² e das emergências⁵³, nos convida a reinventar o “espaço social”, numa tentativa de conferir legitimidade a culturas e costumes invisibilizados que caíram no esquecimento. Acreditamos ser essa uma das vantagens e possibilidades da educação afrocentrada.

⁵² A sociologia das Ausências trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza. (SANTOS, 2007)

⁵³ Sociologia das Emergências: substitui a ideia de determinação pela ideia axiológica de cuidado, movendo-se no campo das expectativas sociais. (SANTOS, 2007)

Santos, vai caracterizar o epistemicídio como o desperdício da riqueza da experiência social mundial pela hegemonia da tradição científica e filosófica ocidental. Em seus estudos sobre a sociologia das ausências e das emergências, de extrema importância para educação intercultural, ao propor um modelo de cosmopolitismo subalterno⁵⁴ nos apresenta uma alternativa crítica ao modelo ocidental dominante, nos convidando a propor alternativas na luta contra a exclusão e a discriminação em seus mais diversos aspectos.

Acreditamos que boa parte das práticas educacionais voltadas para equidade étnico-racial, são práticas dialógicas que vivem da ausência e da emergência. Professora Mina, ao recordar uma das atividades do Africanidades que tratou do “registro das ausentes”, um trabalho que tinha como propósito dar visibilidade à presença feminina e a importância daquelas mulheres para escola, disse da construção pessoal que mexe com nossa subjetividade: “[...] E com o passar do tempo, o pouco tempo que eu fiquei na escola, eu percebi como que aquilo transformava a prática daquelas pessoas e como que a gente afeta!” (MINA, 2019)⁵⁵

Rever a educação em nosso país como orienta a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais significa uma reflexão coletiva, um grande desafio perante a lógica educacional que desde a construção e consolidação do Brasil enquanto Estado Nação, ainda hoje privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Em seu trabalho, Benedicto avalia que “Se a educação dos africanos, sejam eles continentais ou da diáspora, não estiver orientada pela visão de mundo, estes povos estarão sujeitos a uma profunda crise de identidade tendo a sua existência ameaçada”. (BENEDICTO, 2016, p. 23).

Neste sentido, também as contribuições de Boaventura trazem impactos fundamentais para questões educativas, estas nos ajudam a compreender melhor a perspectiva de uma educação afrocentrada. Santos propõe um modelo diferente de racionalidade a qual ele vai chamar de “Razão indolente”. Ele assevera que:

⁵⁴ Cosmopolitismo subalterno: São o que Santos, considera as redes contra-hegemônicas locais e globais, movimentos, discussão, ideias, entre outras coisas essenciais para superação à resistência epistemológica ao pensamento abissal.

⁵⁵ Entrevista narrativa, maio, 2019.

A lógica da classificação social, que assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica. (...) assenta em atributos que negam a intencionalidade da hierarquia social. A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior. (SANTOS, 2007, p. 247.).

Esta naturalização das hierarquias é de fácil percepção, veja a seguir o depoimento de uma das professoras entrevistadas sobre o fato das meninas “[...] não darem tanto trabalho quanto os meninos”:

Olha aqui na escola, uns 70% são meninos na sala de aula, eu estava agora na sala 13 nesta sala tem quatro meninas, os outros são meninos. Eu percebo que as meninas estão ficando mais escondidinhas e os meninos mais pra frente, tenho percebido isso em todas as turmas, embora ainda há preconceito em relação a questão da cor, agora em relação a questão de ser mulher diminuiu bastante” (QUILOA, 2019)⁵⁶

A professora fez uma estimativa da sua percepção quanto ao número de estudantes do sexo masculino, em seguida naturalizou o fato das meninas estarem ficando mais “escondidinhas”. Sobre esse tema podemos dizer que no caso das meninas negras a situação se torna ainda mais grave. A PNAD⁵⁷/2018 aponta que 33% das meninas negras entre 19 e 24 anos não têm ensino médio, enquanto o índice é de 18,8% entre as brancas. Destaca ainda que essas desigualdades se mantêm praticamente inalteradas. Sobre esse fato, Beatriz Nascimento (1942-1995) já dizia há décadas que essa sensação de inferioridade está diretamente ligada à discriminação racial e se perpetuam:

O critério racial constitui-se num desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos da hierarquia, através da discriminação. O efeito continuado da discriminação feita pelo branco tem também como consequência a internalização pelo grupo negro dos lugares inferiores que lhes são atribuídos (NASCIMENTO, Beatriz, 1976)

Como podemos ver, realmente as desigualdades se mantêm inalteradas. A chance de exclusão escolar é maior por ser negro (a), quando fazemos o recorte

⁵⁶ Entrevista narrativa, maio, 2019.

⁵⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios,

interseccional o abismo se torna ainda mais profundo. Existem hoje muitas práticas e projetos educativos emancipatórios, contudo ainda não são suficientes para conseguirmos uma educação mais igualitária do ponto de vista racial e de gênero.

A professora Vera Candau, que estuda diferenças e desigualdades, também acredita na emergência de um pensamento pedagógico pós-abissal⁵⁸, na perspectiva da reinvenção da emancipação social proposta por Santos (2010). Segundo Candau:

As tendências educativas dominantes na nossa sociedade estão orientadas à formação de subjetividades individualistas, que privilegiam a inserção na sociedade do consumo e do mercado. Elas inibem a perspectiva crítica e questionadora da homogeneização e do conformismo e termina por fortalecê-los. (CANDAU, 2016, p. 28)

Vemos aqui uma crítica centrada ao modo de ver o mundo pelas lentes do modelo ocidental hegemônico, construído, fundamentalmente, nos países colonizadores. Neste contexto, acreditamos estarmos diante de um grande desafio, afinal, não se trata apenas de uma disputa dos conhecimentos científicos e filosóficos a partir do continente africano, mas essencialmente uma disputa de poder que insiste em manter invisibilizados e subalternizados os conhecimentos construídos historicamente pelos povos africanos e afro-brasileiros.

3.5 Quais perspectivas orientam o trabalho docente?

Para obter êxito, 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. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004, p. 15)

⁵⁸Segundo Santos, o pensamento abissal é uma característica da modernidade ocidental, que consiste num sistema de distinção visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois universos ontologicamente diferentes. De um lado o Norte: imperial, colonial, neocolonial; do outro o Sul colonizado, silenciado e oprimido. Essa linha é tão abissal que torna invisível tudo que acontece no lado Sul da linha. Para ele é preciso um pensamento pós-abissal, que pense a partir de uma epistemologia do Sul e confrontando o monoculturalismo do Norte com uma ecologia de saberes. (Santos, 2010)

Retornando ao estudo do professor Ricardo Matheus Benedicto (2016), observamos o grande esforço feito no sentido de nos mostrar, através dos excertos ali presentes, o compromisso que os afrocentristas têm com uma nova narrativa da História da África. Ele observa, e nós concordamos, que só voltando às civilizações clássicas africanas é que teremos condições de compreender melhor nossa cultura e identidade negra. As considerações que faz sobre o projeto educacional Quilombista de Abdias Nascimento são evidentes neste sentido:

Ao longo de sua atuação intelectual e política, Abdias do Nascimento sempre adotou uma perspectiva afrocentrada. Ciente de que o racismo na sociedade brasileira historicamente se constitui como um problema estrutural – e não da ordem das relações interpessoais – entendia que a resposta afro-brasileira a este flagelo também deveria ser estrutural, ou seja, com a valorização e criação de instituições embasadas nas tradições e experiências oriundas do mundo africano e afro-brasileiro. (BENEDICTO, 2016, p. 240).

Estando imersos nas relações de poder, quando propomos atividades que acabam por questionar estas relações é como se mexêssemos num vespeiro porque isso significa mexer com privilégios e grupos que não querem perder seus privilégios, por isso mesmo não concordam com uma perspectiva teórica alternativa como a apresentada em um projeto educacional afrocentrado, ou como Benedicto prefere dizer Quilombista.

Acreditamos assim que a escola precisa se reinventar por dentro, compreender principalmente que o movimento de implementação da lei 10.639/03 não é um movimento à parte, mas que deve perpassar todo o currículo e caminhar junto com os outros conteúdos apresentados pelas diversas áreas de ensino. Em suas narrativas, os(as) docentes da EMUC destacam que uma das vantagens do projeto Africanidades foi o fato da aproximação que ele criou entre as áreas do conhecimento. Para boa parte destes(as) docentes, isso favorece mexer na “grade curricular”, que se encontra em um campo mais estrutural. Veja abaixo alguns depoimentos dos(as) docentes:

[...] Áreas do conhecimento se uniam para fazer diversas atividades como Bonecas Abayomi, campeonato de soletração, teatro, música, desfiles e tantos outros [...] (ANGOLA, 2019)⁵⁹.

“[...] Trouxe muita coisa para o grupo que até então nós não conhecíamos, nas artes, literatura, História, etc.[...]” (BENGUELA)⁶⁰

⁵⁹ Entrevista narrativa, maio 2019.

[...] Uma das atividades que mais marcou foi um teatro que fizemos, História e Língua Portuguesa. [...] (CONGO, 2019)⁶¹

[...] Outra coisa “bacanésima” que aconteceu foi o projeto de soletração, a questão da interdisciplinaridade realmente aconteceu na escola, quando junta a História com Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e aos poucos isso vai fortalecendo o currículo da escola [...] (CABINDA, 2019).⁶²

É perceptível que as atividades realizadas não tinham ainda a consciência afrocêntrica, ou talvez melhor dizendo, a consciência crítica sobre os principais elementos para um currículo afrocentrado, mesmo porque o projeto não tinha esse paradigma como princípio, não havendo relatos nos documentos que dizem respeito a ele. Contudo se a localização é um dos principais fenômenos constitutivos deste, entendemos que os(as) docentes, mesmo sem ter a devida noção, se esforçam no sentido, existe ali uma tentativa curricular que procura dar aos povos africanos, do continente e da diáspora, visibilidade como sujeitos de conhecimento.

Percebe-se que o caminho trilhado pelo grupo o leva para essa perspectiva, contudo se as estruturas macro, como currículo e tempos pedagógicos, não forem alteradas, os docentes terão dificuldades para ampliar o trabalho que poderá ser obliterado. Gomes (2012), destaca que os currículos escolares e a teoria educacional brasileira: “... invisibilizam a história de luta da população negra e os processos de educação e reeducação que esse segmento implementa a si mesmo e à sociedade.” (GOMES, 2012, p.101).

O coletivo de educadores (as) da EMUC também demonstra essa preocupação e boa parte associa essa possibilidade à falta de ter alguém para coordenar as ações. No registro do Diário de campo que trata de conversas informais esse fato foi apontado diversas vezes, assim como em todas as entrevistas narrativas.

Conforme relato dos (as) docentes entrevistados, é possível dizer que as atividades propostas em trabalhos como o projeto Africanidades têm como objetivo alguns marcadores da cultura africana. Provavelmente, a ideia é tirar os(as) estudantes do senso comum e aproximá-los das experiências e contribuições culturais dos povos africanos.

⁶⁰ Entrevista narrativa, maio, 2019.

⁶¹ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁶² Entrevista narrativa, maio 2019.

Uma das atividades mais citadas foi o Campeonato de Soletração. Ao que tudo indica, a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo deram potência a essa atividade. Conforme documentos relativos ao projeto, o objetivo principal era, a partir da variedade de termos que usamos no dia a dia, perceber a influência africana na Língua Portuguesa, bem como um breve estudo destes povos. Mas ao que tudo indica ficou muito mais! Palavras carregadas de emoção transmitem o sentimento do professor Congo:

[...] O Campeonato de soletração, nossa foi demais! Eu pensava assim: Poxa eu sou professor de Português e estava descobrindo outras possibilidades. Era a professora de História puxando um conteúdo de linguagem que me encantou [...] (CONGO, 2019).⁶³

Nota-se ainda, na fala do docente, a importância que deu à interdisciplinaridade, a possibilidade de colegas de outra área contribuir com aquilo que ele só conseguia perceber como responsabilidade da Língua Portuguesa. Alguns docentes apontam que uma atividade como essa os fizeram ir ao encontro da África, os aproximando daquilo que os povos tem de mais caro: sua linguagem.

O fator linguístico é também apresentado por Benedicto, que destaca ser a linguagem que permite aos povos transmitir sua cultura, crenças e valores, conhecimentos e experiências. Descreve que em seus estudos Diop propõe que “Os africanos devem buscar uma unidade linguística africana apesar da aparente variedade linguística falada no continente.” (DIOP, apud BENEDICTO, 2016, p.22).

Avaliando a partir de uma perspectiva afrocêntrica, o mesmo autor destaca que esta estrutura eurocêntrica de pensamento, construídas por filósofos como: Immanuel Kant (1724-1804), Hebert Spencer (1820-1903), Werner Jaeger (1888-1961) entre outros, precisa ser urgentemente desmontada. Vejamos o que diz sobre o problema da obra de Jaeger:

A obra de Jaeger, ainda hoje, é uma obra de referência nos cursos de Filosofia e Pedagogia de grande parte do país. Obviamente este fato por si só não é problemático. No entanto, a sua leitura acrítica que difunde que os gregos inventaram a cultura e os coloca como parâmetro de todo e qualquer modelo educacional dificulta, ainda que de forma inadvertida e inconsciente, o processo de construção de uma educação que trate com o devido respeito a contribuição das culturas africanas na formação da sociedade. (BENEDICTO, 2016, p. 87).

⁶³ Entrevista narrativa, maio 2019.

Ao que tudo indica, outra preocupação insiste em perseguir os (as) docentes: o tempo!

3.6 Tempo, tempo, tempo, tempo! Faz um acordo comigo

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Caetano Veloso

Nós docentes somos de fato muito parecidos: queremos às vezes abraçar o mundo, mesmo sabendo ser essa uma missão impossível. Uma das coisas que mais nos causam dor é o fato de não conseguirmos vencer nossa luta cotidiana contra os ditos “conteúdos obrigatórios e os tempos escolares”. Mas que conteúdos são esses? Obrigatórios até que ponto? Obrigatórios para quem e por quê?

Sabemos por experiência própria, até mesmo de quando éramos estudantes do ensino fundamental e médio, que boa parte dos conteúdos trabalhados na escola não se torna conhecimentos, nem contribuem para construção de conceitos e sentidos. Portanto, muito do que “assimilamos” ou “aprendemos” na escola acaba caindo no esquecimento.

Sobre esse tópico Freire (1992) não faz uma crítica direta aos conteúdos trabalhados, mas a forma como estes são interpelados. Chama a atenção dos(as) educadores(as), de modo especial aos progressistas, para estarem atentos não apenas aos conteúdos, mas na forma como estes são abordados, uma vez que esta abordagem está diretamente relacionada aos níveis de organização das lutas em defesas dos direitos e reivindicação da justiça. Para Freire (1992):

A tarefa educadora ou do educador seria demasiado fácil se reduzisse ao ensino de conteúdos que nem sempre precisariam ser tratados assepticamente e eram em si assépticos. O educador nesse caso não tinha por que, ao menos, se preocupar ou se esforçar por ser decente, ético, a não ser quanto a sua capacitação. Sujeito de uma prática neutra não tinha outra

coisa a fazer senão “transferir conhecimento” também neutro (FREIRE, 1992, p. 40).

Na escola, temos ainda muitas dificuldades em lidar com os conteúdos que realmente vão fazer diferença na vida de discentes e docentes, daquilo que promove uma postura de vida crítica frente aos desafios de uma sociedade extremamente desigual e racista. Nossa população tem sua história vilipendiada por ação de um poder hegemônico e colonizador, que cria uma fronteira entre os conteúdos que devem ser estudados e os conteúdos que devem ficar em segundo plano, ou quem sabe, nem deveriam aparecer no currículo, cabe-nos interrogar esse fato: “Oh corpo meu, faz de mim, sempre, resgatar um homem que se interrogue!” (FANON, 1983, p.192).

O problema é quando os “conteúdos”, que ficam de fora do currículo, são exatamente aqueles potentes para formação identitária do sujeito negro (a), aqueles que nos ajudam a interrogar a sujeição, objetificação, condição e ação no mundo, tal como pensado por Fanon (1983).

Para a professora Mina a presença negra é um elemento potente da diversidade cultural brasileira, por isso repensar as práticas pedagógicas, na perspectiva da Lei 10.639/03, caracteriza um compromisso com uma educação democrática e libertária. A docente reitera que quando o trabalho é feito através de currículo e conteúdos distantes da realidade cultural e histórica de nossos (as) estudantes, percebe-se que a escola não faz sentido para eles(as). Quando a metodologia do Africanidades era apresentada parece que “a coisa fazia sentido”:

Toda vez que a gente ia fazer a aula em sala pensando no projeto a coisa funcionava. Eu já trabalhava com essas questões mas dentro de uma perspectiva do currículo tradicional e ia perpassando as questões de etnia e gênero, era diferente. O problema nesse caso, numa perspectiva tradicional, é que a gente acaba ficando preso(a) em algumas datas determinadas e a proposta da lei e das diretrizes não é essa”. (MINA, 2019)⁶⁴

Ao fazermos o diálogo com os (as) docentes do projeto Africanidades, temos memórias e narrativas de professores (as) que sofrem diante do desafio de equalizar o tempo destinado ao currículo e conteúdo, chamados por eles(as) de tradicionais, com o currículo que se aproxime de práticas realmente significativas para os(as) estudantes,

⁶⁴ Entrevista narrativa, maio 2019.

práticas comprometidas com a implementação da Lei 10.639/2003, práticas que dialoguem com “modelos de organização e ações políticas que, em outros tempos e lugares, cumpriram importante papel, mas se mostram inadequadas perante os desafios atuais” (PEREIRA, 2016, p.11).

Na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), foi aprovada a RESOLUÇÃO CME Nº 003 DE 20 DE NOVEMBRO DE 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes contribuem para que os(as) docentes possam ter mais autonomia no trabalho com as relações étnico-raciais e de certa maneira superar algumas angústias relacionadas ao tempo. Elas estabelecem em seu parágrafo primeiro:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como a constituição de atitudes, posturas e valores que formem cidadãos a partir do seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e participação na consolidação da democracia brasileira. (Resolução do CME, 2004).

Contudo, mesmo diante do arcabouço legal, os depoimentos docentes ainda apontam para angústias, medos e dúvidas.

Apesar das diferenças relativas à posição que cada um (a) ocupa na escola, os(as) docentes são unânimes ao narrar seus conflitos com aquele que consideram ser o principal fator que emperra um trabalho mais efetivo voltado para implementação da referida lei: o tempo escolar.

Para Angola, que fala do ponto de vista da Coordenação pedagógica, o tempo é um dos principais responsáveis pela falta de um cuidado maior com relação à violência presente na escola e que, segundo afirma, está diretamente ligada ao racismo, [...] Não tínhamos muito tempo para investigar os conflitos, que a meu ver poderiam estar relacionados ao racismo e às relações de gênero, ficávamos o tempo todo apagando incêndio [...] (ANGOLA, 2019)⁶⁵.

Chama a atenção o fato de a professora reconhecer que, do ponto de vista da coordenação pedagógica, a escola ainda precisa avançar no cuidado com este tipo de

⁶⁵ Entrevista narrativa, maio 2019.

conflito. Para ela, é necessário empreender um registro mais claro e contundente para se pensarem ações, atividades e conteúdo que de fato possam avançar na construção de relações mais humanas e respeitadas. Analisando os documentos da escola, no Diário de Bordo tivemos uma clareza maior do que a professora, que à época ocupava a função de coordenação quis dizer, afinal do total de 841 ocorrências registradas nos anos 2014, 2015 e 2016, apenas 05 foram claras no registro evidenciando situação de injúria racial ou de racismo.

O período pesquisado é 2014 a 2017, contudo durante as entrevistas que foram realizadas em 2019, já no trabalho de campo, os(as) docentes acabavam trazendo informações atuais sobre o projeto. Consideramos pertinente destacar aqui essas informações. Percebemos que por medo de não darem conta de articular os conteúdos programáticos específico de suas disciplinas, com aqueles relativos ao projeto no tempo exigido, os docentes por vezes desviavam o foco das atividades do projeto Africanidades.

[...] Às vezes em alguns meses específicos tiramos uma semana de intensas atividades, desfiles, debates, etc. A escola se organiza com medo disso se perder no meio das disciplinas [...] (CABINDA, 2019).⁶⁶

Isso evidencia que, mesmo havendo a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para que este trabalho seja feito de maneira simultânea, atualmente os(as) docentes têm apresentado dificuldades para essa organização, o que pode confirmar um recuo das práticas e ações antirracistas. Vejamos o que dizem as diretrizes:

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 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” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 17).

Comprendemos, assim, que não se trata apenas de valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana. Isso é importante, mas, por si só, não constrói uma educação

⁶⁶ Entrevista narrativa, maio 2019.

afrocentrada. A construção de uma postura política e de enfrentamento ao racismo é fundamental para avançarmos enquanto sociedade, lembrando ainda do que está disposto nos dois parágrafos da referida lei que diz respeito ao conteúdo programático:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Lei 10.639/2003).

Para a professora Quiloa, apesar do grande interesse em desenvolver o projeto e a percepção de que suas ações trazem um clima diferenciado para o interior da escola e para relação entre docentes e discentes, o conflito entre tempos e conteúdos é evidente: [...] Ficamos ainda muito presos aos conteúdos tradicionais por isso não temos muito tempo para outros temas [...] (Quiloa, 2019).⁶⁷

A docente revela o impasse que vivencia, reconhece a importância do trabalho com as africanidades e o êxito do projeto, mas insiste em dizer não ter muito tempo para os temas relacionados a ele.

Segundo a docente Cabinda, que pesem as dificuldades atuais: recursos financeiros hoje mais escassos, tempos apertados, falta de um (a) referência para coordenar o projeto e novos (as) docentes que chegam à escola às vezes sem nenhuma formação sobre as relações étnico-raciais, ainda assim o projeto continua sendo bem desenvolvido.

Alguns comentários deixam em evidência a força emancipatória e libertária desse tipo de trabalho. Percebemos, contudo, entre os desafios que estão postos, para além da dimensão temporal uma abordagem subjetiva acaba pela naturalização do preconceito e do estereótipo, principalmente quando a importância do conceito de localização e agência ainda não foi bem compreendida pelo (a) docente. Vejamos o caso de Benguela: ela narra com emoção o fato de estar fazendo um trabalho sobre patrimônio e ter passado um vídeo que comparava as escolas do Brasil com escolas de

⁶⁷ Entrevista narrativa, abr. 2019.

África. Percebe-se a generalização presente no trabalho, como se todas as escolas de África fossem iguais. Empolgada, ela conta que iniciou um trabalho para que os estudantes fizessem uma comparação da escola da “atualidade” em África e a escola deles: [...] Eles estão tentando descobrir por que possuem uma escola que tem tudo: mesa, cadeira, computador e os estudantes das escolas de África não têm aquilo [...] (BENGUELA, 2019).⁶⁸

No decorrer da conversa, informalmente, tudo leva a crer que a docente compreende que são contextos diferentes e que nem todas as escolas da África são daquele jeito, contudo ela não deixou em evidência se isso ficou claro para os (as) estudantes. Além do mais, apesar da docente ter dito anteriormente que o projeto rompe com o silenciamento e o tabu sobre o racismo, a maioria das vezes durante a entrevista em que ela teria que pronunciar palavras como negro(a), raça ou racismo, a docente dava pausas procurando outros termos como “o assunto”.

Talvez a consciência histórica que Diop vai tratar como uma das técnicas de colonização e escravização dos povos possa revelar o quanto é difícil para alguns docentes romperem com essa visão colonizadora. Segundo Benedicto (2016):

A emergência da consciência histórica de um povo permite a ele diferenciar-se de uma população, visto que essa não possui consciência histórica, e cria segurança para seus membros, pois coloca os indivíduos em contato com seus antepassados e a memória destes passa a ser transmitida de geração para geração. (BENEDICTO, 2016, p.22).

Voltando às narrativas sobre o tempo, a professora Mina com outras perspectivas sobre ele vai abordar o tema, mas enquanto resistência e necessidades de mudanças:

[...] Antes a escola não fazia sentido para a maior parte dos estudantes, era uma fuzaca danada, mas quando apresentamos a metodologia a coisa ia fazendo sentido para eles. Alguns colegas tinham dificuldades de incorporar aquilo no seu planejamento, a sequência é importante. Toda vez que a gente ia fazer a aula em sala pensando o projeto a coisa funcionava. Mas o tempo é nosso inimigo, nunca se encaixa um horário para você ensaiar. Aí você pega

⁶⁸ Entrevista narrativa, maio 2019.

o seu horário de ACEPAT⁶⁹, mas acumula outra coisa para você fazer [...] (MINA, 2019)⁷⁰.

Se por um lado Mina tinha o tempo como principal inimigo para realização efetiva do trabalho, Monjolo (2019)⁷¹ era enfático ao dizer: [...] É preciso romper com a organização dos tempos, essa organização é muito amarrada, temos uma grade curricular que nos prende! [...]

Existe ainda um extenso caminho a ser percorrido. Os conceitos presentes na teoria afrocêntrica, se bem compreendidos por docentes e estudiosos do tema, podem sim, de modo significativo, ampliar o horizonte no caminho de uma nova perspectiva de se pensar a educação e o trabalho docente, não mais atrelado ao tempo e conteúdo, mas na localização: “a posição central que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade.”. (NOGUERA, 2010, p. 3).

Quanto a este caminho das pedras, Benedicto destaca que até mesmo grandes educadores(as) e pensadores(as) brasileiros(as), parceiros na luta contra o racismo, patriarcado e desigualdades, ainda carregam uma perspectiva matricial de localização eurocêntrica. Analisa e vê com preocupação algumas ideias presentes na obra de Paulo Freire (1921-1997).

Sabemos que a obra de Freire é fundamental para pensarmos uma educação libertária. Considerado um dos principais educadores do país, tendo influenciado toda uma geração e a construção de uma sociedade mais democrática, soberana e humanizada, deixou como legado uma educação progressista imensurável. Entretanto, Benedicto (2016) faz uma “breve descrição da crítica de Paulo Freire à concepção de educação bancária”, para em seguida tecer suas considerações ao que julga ser um equívoco, se aplicado no contexto de uma educação afrocentrada.

Segundo ele, é problemático defender a ideia de que existe contradição entre educador e educando e não basta a superação ou rejeição do modelo educacional

⁶⁹ Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar. Na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), os(as) professores(as) municipais tem garantido 4h semanais de atividades Coletivas de Planejamento conforme a Lei municipal 7577/98.

⁷⁰ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁷¹ Entrevista narrativa, abr. 2019.

eurocêntrico em vigor em nome de uma liberdade e humanidade abstrata⁷². Para ele é necessária a criação de modelos afrocentrados de educação⁷³.

Neste contexto, insiste em reafirmar: “é preciso observar que o processo educacional das civilizações africanas, do qual os afro-brasileiros são herdeiros, se fez historicamente pela transmissão da cultura aos mais jovens pelos mais velhos” (BENEDICTO, 2016). Considera preocupante o fato de nossos intelectuais, mesmo os progressistas como Freire e Chauí, apesar de críticos da escravização, não trouxeram a África como referência de localização e seus povos como agentes.

Em que pesem os esforços empreendidos na educação escolar, para elaboração de trabalhos comprometidos com as africanidades, destacamos que diante do exposto uma devida atenção voltada para os fundamentos de uma educação afrocentrada pode possibilitar um maior êxito nestes trabalhos. Contudo, ao que tudo indica, os desafios aqui apresentados, mesmo sendo recorrentes, podem ser enfrentados e vencidos se tivermos um trabalho coletivo que envolva tanto a comunidade externa: família, movimentos sociais da comunidade que trabalham com a temática e Estado, sendo este o promotor de políticas públicas; quanto a comunidade interna: docentes, estudantes e trabalhadores(as) em educação.

Os estudos sobre a afrocentricidade têm demonstrado que o conhecimento e apropriação dos saberes podem tirar a comunidade escolar de um estágio de animosidade para outro de protagonista de suas práticas, criando assim sentimentos de estima e respeito pelo trabalho. O caráter ainda multifacetado das relações raciais no Brasil nos faz crer que uma educação afrocentrada pode atender a demanda das epistemologias ausentes nos currículos, na formação docente e na educação escolar como um todo.

A educação afrocentrada está longe de ser um paradigma ou ideia arrivista. Ela vem como uma perspectiva teórica alternativa, para dar sapiência da diversidade dos sujeitos que compõem o espaço educativo, propondo aos afro-brasileiros uma reorientação epistemológica com vistas às influências e perspectivas africanas, pautada na localização e agência dos povos africanos do continente e da diáspora.

⁷² Ver discussão detalhada no capítulo IV, a partir da pág. 211.

⁷³ O professor apresenta esse modelo no capítulo V de sua pesquisa.

4 PROJETO AFRICANIDADES: RESSIGNIFICANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EMUC

4.1 O território da pesquisa: E.M União Comunitária

Há muito a educação escolar é entendida como um meio de ascensão social para as famílias das classes menos favorecidas no Brasil. Para muitas famílias, é na escola que reside a possibilidade de ver seus filhos rompendo com a lógica de exclusão e faltas de oportunidades pelas quais eles (as) também passaram. Desde a Constituição de 1988 as políticas de Estado para Educação foram sendo ampliadas e a possibilidades de ter os(as) filhos(as) na escola tornou-se uma realidade para muitas destas famílias. Entretanto, a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) com dados coletados em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que a educação ainda não é para todos (as). Prova disso é que 2/3 das crianças que se encontram fora da creche e o analfabetismo é três vezes maior entre os(as) negros(as) (ESTATÍSTICAS SOCIAIS, 2018).

Além de dados preocupantes, para um país que um dia se quer equânime, a pesquisa retrata ainda que enquanto 3,9% da população branca com 15 anos ou mais é iletrada, o percentual sobe para 9,1% entre os negros. Entre os(as) brasileiros(as) analfabetos com mais de 60 anos a diferença é ainda maior, se compararmos os índices de analfabetismo entre pessoas idosas brancas (10,3%) e pretos(as) ou pardos(as) (27,5%).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 consolidou medidas que ampliaram o acesso à educação e trouxe algumas garantias que favorecem a permanência e o direito a uma educação pública de qualidade social. Ao longo dos anos ela foi incorporando temas de profunda relevância para nossa sociedade, se adequando aos novos tempo como no Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁴ e a Lei 10.639/03.

É certo que os diversos contextos vivenciados pelo povo brasileiro, dentre eles os resquícios da escravização e das políticas de ideologias raciais construídas em torno delas para justificá-las, dificultou ainda mais a situação da população negra, justo ela que mais utiliza a escola pública na educação básica. As pesquisas não deixam margem

⁷⁴ PNE: Plano Nacional da Educação determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

de dúvidas que a dívida histórica que o Brasil tem para com a educação de seu povo é enorme e se faz maior ainda para a população negra.

De acordo com a PNAD Contínua (2018), entre as pessoas brancas, 16,1% trabalhavam e estudavam ou se qualificavam, percentual estatisticamente igual ao de 2017, porém maior que entre as pessoas de cor preta ou parda (11,9%). O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (36,1%) e apenas estudando (29,3%) também superou o de pessoas de cor preta ou parda, 34,2% e 28,1% respectivamente. Conseqüentemente o percentual de pessoas pretas ou pardas que não trabalhavam nem investiam em capital educacional foi 7,3 % maior que o das pessoas brancas.

Estes dados revelam as desigualdades presentes em nosso país criando um fosso entre ricos e pobres, negros e brancos. Pelos séculos de sua existência nos faz crer que o Estado brasileiro continua tímido nas ações de combate a estas desigualdades, favorecendo a incivilidade e o genocídio da população negra. Este fato nos remete ao entendimento que Cesáire tem sobre civilização:

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos a seus problemas mais cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com seus princípios, é uma civilização moribunda. (CÉSAIRE, 1978, p. 13)

Mesmo estando naquele momento se referindo à civilização ocidental principalmente europeia, o contexto vivenciado no Brasil, países da África continental e da diáspora nos leva a pensá-lo como pertinente nos dias atuais.

A E.M União comunitária está situada no Bairro Industrial Cardoso, regional Barreiro, Belo Horizonte, Minas Gerais. Como o próprio nome sugere, a escola é fruto da luta da comunidade local por educação pública de qualidade. Contudo, como relata a professora Mina, no ano em que chegou àquela escola em 2015, os conflitos eram intensos. Segundo ela “[...] A escola não tinha boa fama, em alguns momentos dava medo trabalhar naquela escola, às vezes a gente saía de lá devastada. Um contexto carregado de exclusão e um público desprovido de direitos.” (MINA, 2019).⁷⁵

Fundada em 1997, o objetivo inicial seria atender apenas a comunidade do Industrial Cardoso. Contudo, inaugurada em um período de efervescência da luta por

⁷⁵ Entrevista narrativa, maio 2019.

moradia outros sujeitos também reivindicaram o direito àquela escola. A desigualdade social, a segregação territorial e a especulação imobiliária, motivaram pessoas que estavam sendo lesadas, em “um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos: o direito à cidade”, (HARVEY, 2012, p. 74), a se organizarem no Movimento de Luta por Moradia e ocuparem um terreno que fica a aproximadamente 3 km da escola recém-inaugurada. Ali fundaram a Vila Corumbiara.

A região do Barreiro foi um dos polos de ocupação urbana na década de 1990. Organizada pelo MLB (Movimento de Luta nos Bairros, vilas e favelas), que já realizava esse tipo de ocupação em todo Brasil, a Ocupação Corumbiara fundada em 1996 foi uma das que mais se destacou. Afinal, ela foi considerada pelos militantes do movimento como o “berço” das ocupações no Barreiro, pelo fato de ser tratada como “a primeira ocupação organizada e não espontânea com grande contingente de pessoas na região” (FERREIRA; JAYME, 2015, p.2).

O MLB traz consigo o lema “quando morar é um privilégio, ocupar é um direito”, utilizado como recurso discursivo verbal nas manifestações e nas apresentações dos movimentos sociais de moradia. Na ocupação Corumbiara não era diferente e, em se tratando de direitos, a escola também seria um espaço de disputa.

Ao tratar do processo de urbanização brasileiro, Maricato (2003) considera que alguns fatores foram fundamentais para a grande carga que trazemos das heranças coloniais no processo de modernização das cidades, entre eles a exclusão das “classes baixas” e a mercantilização do trabalho. Para tanto, a autora considera que:

A exclusão social não é passível de mensuração, mas pode ser caracterizada por indicadores como a informalidade, a irregularidade, a ilegalidade, a pobreza, a baixa escolaridade, o oficioso, a raça, o sexo, a origem e, principalmente, a ausência da cidadania. (MARICATO, 2003, p. 153).

Para alguns docentes as relações que foram sendo estabelecidas na escola eram carregadas de preconceito, de falta de identidades, do processo de exclusão de moradia digna e urbana. Ao narrar sobre os problemas da escola a professora Angola é enfática ao dizer que todas aquelas mudanças trouxeram:

[...] Uma falta de pertencimento, de localização, parecia uma panela de pressão, e eu percebo que um dos grandes problemas para controlarmos todos aqueles conflitos é porque não estudávamos de onde vinha toda aquela raiva,

toda aquela revolta, em poucos casos sabíamos pontuar que aquilo era por causa de preconceito e racismo. (ANGOLA, 2019)⁷⁶

O nome Corumbiara foi uma homenagem aos camponeses que tombaram na luta contra o latifúndio em 1995 na fazenda Santa Elina, localizada no município de Corumbiara no estado de Rondônia. Na Corumbiara do Barreiro participaram da ocupação cerca de 200 famílias. Serão as crianças e adolescentes pertencentes a essas famílias, moradoras desta ocupação urbana, que em 1998 vão-se (re) unir aos estudantes do Industrial Cardoso que já estudavam na EMUC.

É sabido que as condições de vida das crianças e jovens da Vila Corumbiara estavam em desvantagem com as outras crianças e jovens do Industrial Cardoso. Isso deve-se, principalmente, às questões relacionadas aos direitos básicos como moradia, saúde, educação e infraestrutura. Contudo ambas as comunidades eram da classe trabalhadora, operários da indústria, construção civil, comércio, ou mesmo do trabalho informal.

Quando a escola foi fundada, a ideia dos moradores que buscaram a construção dela junto à prefeitura de Belo Horizonte é que ali seria algo como a “extensão de suas casas” (CABINDA, 2019).⁷⁷ Boa parte dos (as) estudantes eram moradores do entorno da escola, tinham suas casas próprias e estavam inseridas num contexto social e econômico bem diferente das famílias da vila, que vinham de um processo de construção e luta coletiva por moradia. É evidente que, ao longo dos 20 anos de convívio dessas duas comunidades, o local em que os conflitos se tornavam mais acirrados era no interior da escola como descrito pelos (as) docentes ao longo de nossas entrevistas. Para Mina (2019) “[...] alguns conflitos dizem respeito a essa condição, de classe”.⁷⁸

Já Cabinda (2019) diz da estratégia usada pelos pais da comunidade do entorno: “[...] Com a chegada do público da Vila Corumbiara uma parte significativa daquele público, do entorno da escola, se retira, ocorre um choque entre esses dois públicos.”⁷⁹

Os depoimentos confirmam a impressão de que os(as) estudantes da vila causavam um certo incômodo naquele local, mas nem de longe eles(as) eram os(as) responsáveis por isso. Os (as) docentes já haviam deixado registros de que o problema

⁷⁶ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁷⁷ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁷⁸ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁷⁹ Entrevista narrativa, maio 2019.

não eram eles(as). Monjolo e Congo (2019) narraram com certa indignação o caráter discriminatório que a comunidade local tinha para com os (as) estudantes da vila.

Foi forte também o jeito como a professora Quiloa falou sobre os frequentes episódios de racismo que ela presenciou na escola. Foi como se a docente tivesse reaberto uma gaveta de seu passado para dizer sobre como o racismo nos afeta:

“[...] No início de carreira vivi isso na pele, o olhar dos estudantes era sempre do tipo: ‘Essa professora é preta’. Algumas estudantes deixavam evidente o constrangimento por serem negras, outras se identificavam comigo porque sou negra.” (QUILOA, 2019)⁸⁰

Segundo os relatos, preconceito social e racial fizeram-se presentes ao longo de duas décadas, até que em 2015 a Vila Corumbiara conquista sua própria escola no Bairro Solar dos Rubis, onde está localizada, iniciando o processo de transferência dos estudantes descendentes das primeiras gerações da Vila Corumbiara. Segundo estudo de Bittencourt (2016), entre as ocupações estudadas por ele “somente uma permaneceu como se delineou (A Vila Corumbiara), no mesmo terreno ocupado e a partir do processo de resistência às exigências postas pelo poder público e com seus moradores autoconstruindo suas unidades habitacionais.” (BITTENCOURT, 2016, p. 28).

O processo de transferência dos (as) estudantes levou cerca de três anos e através das narrativas docentes e Diário de bordo das turmas, podemos concluir que o clima de racismo, preconceito de classe e gênero presentes na EMUC não difere daqueles presentes em nossa sociedade, e que acabam sendo reproduzidos no interior de nossas instituições escolares.

4.1.1 A EMUC e sua organização estrutural

A E.M União Comunitária, a cada ano do período que optamos por pesquisar, possuía cerca de 420 estudantes e 55 trabalhadores, distribuídos em dois turnos. O turno em que se concentra a maior parte das ações relativas ao projeto Africanidades é o primeiro turno, onde existe uma média de 230 estudantes, sendo 50 estudantes do Segundo Ciclo e 180 do Terceiro Ciclo.

⁸⁰ Entrevista narrativa, maio 2019.

Os (as) docentes entrevistados (as) praticamente foram unânimes quanto aos aspectos comportamentais e atitudinais dos estudantes, lembrando que se trata do primeiro turno, estudantes do 5º ao 9º ano. Nos relatos, expressões como: “sofrimento emocional, violentos, bullying, difíceis, bagunceiros”, foram recorrentes.

O número de trabalhadores (as) costuma oscilar devido à política da SMED e governo municipal em cada ano ou período específico. Direção e coordenação desempenham papel de gestão fundamental. A coordenação está distribuída da seguinte forma: uma coordenação do projeto Escola Integrada, duas coordenações pedagógicas e uma disciplinar por turno. Atuando no terceiro ciclo, primeiro turno, são 16 professores (as) especialistas que ministram aulas de Ciências da Natureza, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e 04 professoras generalistas que atuam nas duas turmas do segundo ciclo. Os (as) professores(as) do segundo ciclo, segundo turno, são em torno de 17 professores(as) generalistas regentes do ensino fundamental 1º e 2º ciclos. No quadro administrativo, pensando os dois turnos, estão presentes uma secretária escolar, 05 auxiliares de secretaria e 03 auxiliares de biblioteca. Ainda no setor administrativo, porém terceirizados a escola possuía uma média de 13 trabalhadores (as) distribuídos nas funções de portaria, auxiliares de cozinha e auxiliares de limpeza, 01 auxiliar de xerografia e 06 monitores (as) da escola Integrada. Lembrando que estes números também poderiam oscilar dependendo da política da PBH em determinados anos.

A escola destaca-se por desenvolver alguns projetos de intervenção pedagógica⁸¹ como o Projeto Horta, o Clube da Mancala, Mostra de Ciência e Cultura, Café com as Famílias, Alfabetização e o Africanidades. Contudo, o que os diferenciam é que o projeto Africanidades foi pensado para toda a comunidade escolar, envolve (com maior ou menor desempenho) todos os(as) docentes, criou um compromisso coletivo e avançou nas pesquisas e desenvolvimento de atividades das áreas de conhecimento, desarmando a visão folclórica da história da África e dos(as) afro-brasileiros(as).

⁸¹ Projetos no documento Plano de convivência Escolar PCE, EMUC, 2016.

4.2 Liames do projeto Africanidades e a política de formação para as relações étnico-raciais e de gênero na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Antes de falar sobre o projeto é importante dizer que o nome Africanidades foi utilizado conforme o conceito de Africanidades brasileiras, assim pensado pela professora Petronilha, Beatriz Gonçalves e Silva (2005), referindo-nos “às raízes da cultura brasileira que têm origem africana”. Cabe esclarecer que é um projeto que veio dar ciência à comunidade escolar, daquilo que Silva vai chamar de Africanidades, “Os modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia”. (SILVA, Petronilha 2005, p. 155).

Trata-se então de um projeto de ação permanente que vem sendo desenvolvido na referida escola desde o ano de 2014. Iniciou-se com o título “Reeducação das relações étnico-raciais”, mas em 2015 teve o nome alterado para “Ressignificando as relações étnico-raciais e de gênero”. Conforme narra Cabinda (2019), que à época era gestora da escola:

[...] Nós iniciamos pensando a reeducação das relações étnico-raciais, mas após um ano descobrimos que mais que reeducar era preciso: ressignificar, criar sentidos, dar outros significados para essas relações ainda tão conflituosas. Descobrimos também que as relações de gênero, pensando aqui no masculino e feminino, nas relações de poder, também precisavam ser trabalhadas, pois elas deixavam nossas estudantes, nossas meninas, em posição de desigualdades com os meninos. (CABINDA, 2019)⁸²

Para Cavalleiro (2006), no sistema de ensino, o racismo pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente. Destaca que as pesquisas apontam docentes e demais agentes da comunidade interna como reprodutores da discriminação e do racismo em todos os níveis de ensino, da educação infantil até aqueles (as) que atuam em níveis escolares mais elevados. Segundo a autora:

Não por outro motivo a subjetividade, e a afetividade estabelecidas no cotidiano escolar são aspectos a serem levados em conta quando da análise das desigualdades no desempenho escolar e nas taxas de acesso e permanência entre crianças negras e brancas no cotidiano escolar. (CAVALLEIRO, 2006, p. 82).

⁸² Entrevista narrativa, maio 2019.

Conforme a resolução CME/BH N° 003 de 20 de novembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana (DCMEREREHCAA), estas possibilitaram que projetos como este se tornassem exequíveis ao traçar diretrizes e metas para que a política antirracista na educação fosse realmente efetivada. Em seu artigo 2º ela trata dos princípios:

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (DCMEREREHCAB) são princípios que devem fundamentar o planejamento, execução e avaliação da Educação Básica, e visam promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando estabelecer relações étnico-raciais positivas, na perspectiva da construção de nação democrática. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004).

Percebe-se que o projeto Africanidades está em consonância com o que preveem as diretrizes do Sistema Municipal de ensino. Vejamos o que propõe em seu objetivo Geral.

Romper com as violências simbólicas e estruturais, às quais nossos (as) estudantes são submetidos (as) a cada dia em suas experiências escolares devido ao silêncio sobre as questões relativas ao racismo e a misoginia, construindo caminhos para vivência e respeito às diferenças a partir de um currículo que possa desconstruir o imaginário depreciativo da cultura afro-brasileira, indígena, do continente africano e seus povos. (AFRICANIDADES, 2014).⁸³

Percebe-se ainda, na descrição do projeto e nas adequações que vão sendo feitas a cada ano, que o Africanidades é uma proposta maior que possibilita, com recursos didáticos, financeiros, humanos e materiais, a viabilidade da realização de diversas outras propostas de intervenções pedagógicas. Propõe assim o desenvolvimento de estratégias voltadas para realização de uma cultura de tolerância e respeito às diferenças, vinculando o currículo à realidade brasileira. Todavia é preciso dizer que todas as atividades demonstram compromisso e um trabalho contínuo com para a implementação das leis: Lei 10.639/03, Lei 11.645/08 e mesmo a Lei 11.340/06 que trata da violência contra a mulher.

⁸³ Projetos no documento Plano de convivência Escolar PCE, EMUC, 2016.

Neste caso o Africanidades agrega ao seu escopo outros trabalhos, relacionadas ao tema, conforme quadro apresentado nos simpósios de educação⁸⁴ em que foi feito o relato de experiência do projeto.

As ações descritas abaixo são desenvolvidas no decorrer de todo o ano letivo. “[...] A cada ano novas ações surgem e outras se repetem, mas sempre inovando de acordo com o momento político e as circunstâncias”. (ANGOLA, 2019)⁸⁵

Quadro 5 – Ações pedagógicas do projeto Africanidades na EMUC

▪ Mídia, racismo e protagonismo juvenil;
▪ Março Interseccional: semana de debate sobre as relações de gênero;
▪ Semana de combate ao racismo: 21 de Março Dia Internacional Contra a Discriminação Racial;
▪ Semana dos povos indígenas;
▪ África-Brasil: cultura e tradições! Visita mediada ao Mercado Central de Belo Horizonte; exposições no CCBB, Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, Centro de Arte Popular, Museu Histórico Abílio Barreto, Centro Cultural Urucua.
▪ Campeonato de soletração;
▪ Circuito de Museus: Território Negro;
▪ Circuito de Museus: Território História de Mulheres;
▪ Patrimônio Cultural: cidadania para todas as gerações (Trabalho de campo nas Cidades Históricas: Ouro Preto e Belo Vale e Cordisburgo).
▪ De Guimarães Rosa a Mia Couto: A influência poética do Brasil em Moçambique.
▪ Formação dos (as) professores (as) e funcionários (as).
▪ Novembro Negro: atividades de conclusão anual do Africanidades.

Fonte: Arquivo da escola, Power point/2017.

Algumas dessas estratégias são lembradas com mais entusiasmo pelos (as) docentes, e cabe aqui uma pausa para falar de uma delas. Pelo menos 06 dos 07

⁸⁴ O Africanidades foi apresentado como relato de experiência no II Seminário Nacional Afirmação das Diversidades: Relações Étnico-raciais, Gênero, Juventudes e Inclusão de PNE's na Sociedade Brasileira, Belo Horizonte CEFET-MG/2016; Também no X Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação e X Simpósio de Pedagogia PUC-MG/2017; E no I Congresso de Boas Práticas dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/2018.

⁸⁵ Entrevista narrativa, maio 2019.

entrevistados (as) falaram da importância do trabalho do interlocutor Dupente⁸⁶ no trabalho “Mídia, Racismo e Protagonismo Juvenil”. Apesar dessa formação ser pensada para os(as) estudantes, alguns professores(as) se identificaram muito com ela, fazendo referência à formação pessoal:

“[...] Dupente me proporcionou ser um professor melhor” (CONGO, 2019)⁸⁷. Foi assim que o professor fez a análise da identidade que conseguiu construir a partir da performance elaboradas nos trabalhos feitos por Dupente.

Para Monjolo os estudantes eram difíceis, mas o Dupente sabia falar a linguagem deles: “Com ele o trabalho ia fluindo diferente” (MONJOLO, 2019)⁸⁸.

Já Angola (2019)⁸⁹ prefere destacar “[...] A alegria que Dupente dava à escola era motivadora.”

Nos três depoimentos percebe-se que o referido produtor cultural deu conta de fazer coisas que nós como docentes às vezes não conseguimos. Em conversa com alguns docentes na sala dos (as) professores (as) conseguimos captar, à partir dos relatos informais, que Dupente criou identidade com os(as) estudantes, usou a mesma linguagem, acolheu o modo de ser, viver e falar daquelas crianças e adolescentes, mais que isso, positivou a cultura deles(as) valorizando o funk, conversando sobre o colorismo, os bailes, o cabelo e a beleza negra, a interferência da mídia na construção da identidade étnico-racial, por isso o trabalho dele deu tão certo.

Sobre a importância destes referenciais Inaldete Andrade (2005) destaca que:

É a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidades da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana. (ANDRADE, Inaldete p. 117, 2005)

Dupente permaneceu fazendo esse trabalho na escola por três anos, de 2014 a 2016, depois alçou outros voos. O certo é que pelas revelações nas narrativas docentes e comentários informais com estudantes durante a pesquisa de campo, ele deixou marcada

⁸⁶ Dupente: Produtor Cultural, Publicitário, Dj, pesquisador e palestrante de Musicalidade e apropriação dos espaços Públicos. Formado em publicidade e Propaganda pela PUC Minas.

⁸⁷ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁸⁸ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁸⁹ Entrevista narrativa, maio 2019.

a trajetória de discentes e docentes, sendo que estes (as) últimos (as), ao que tudo indica, vêm construindo uma nova maneira de ver e vivenciar as experiências dos (as) estudantes.

Ainda em consonância com os objetivos das DCMERER, descrito em seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, cabe à rede municipal além da preocupação com a construção e respeito às identidades, cuidar também para que toda produção do conhecimento ali produzido seja igualmente divulgado:

§ 1º - A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como a constituição de atitudes, posturas e valores que formem cidadãos partir do seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e participação na consolidação da democracia brasileira. (DCMEREREHCAB, 2004)

No que diz respeito à produção e divulgação do conhecimento, como relatado anteriormente, a EMUC demonstra a importância que atribui à divulgação dos conhecimentos e saberes que vêm sendo produzidos ao longo dos anos de implementação do projeto. Este tem sido divulgado em seminários e simpósios, na íntegra ou em partes, como foi no caso do Novembro Negro, apresentado em Uberlândia- MG, X Congresso Brasileiro de Pesquisadores (as) Negros (as), (COPENE) 2018 e o Março Interseccional, apresentado no III Seminário Nacional Afirmação das Diversidades: Relações Étnico-Raciais, Gênero, Juventudes e Inclusão de PNE's na Sociedade Brasileira/ 2018.

Ao fazermos o escrutínio das políticas públicas no campo das relações étnico-raciais da PBH e SMED-BH, evidencia-se que estas se encontram bem definidas e estruturadas. Contudo, ao analisarmos pesquisas como as de Saraiva (2014) e Costa (2017), percebemos que os(as) docentes ainda têm dificuldades para compreender a diversidade dos sujeitos que compõem o espaço educativo e a práxis pedagógica na educação escolar.

O Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero criado em 2004 na SMED, através da Gerencia de Coordenação de Gerencia Pedagógica (GCGP),⁹⁰ tem procurado atender essa demanda e enfrentar os desafios que estão postos. Contudo, a nosso ver,

⁹⁰ Criado em 2004, na para atender a demanda e à legislação Lei 10.639/03, DCNERER e DCMERER. Em 2013 teve a desvinculação das relações de gênero.

ainda temos muito a caminhar principalmente no terceiro ciclo. Apesar de não termos encontrado dados empíricos que possam confirmar essa situação, em algumas participações que tivemos nos encontros do Núcleo na Regional Barreiro, no momento da apresentação era visível que a maior parte dos participantes eram do primeiro ou segundo ciclo, Educação Infantil, Bibliotecários, alguns(as) poucos gestores(as) e em torno de 20 % de professores do terceiro ciclo. Esse fato foi confirmado em conversa feita com a coordenadora do Núcleo Regional Barreiro.

A Rede Municipal de Ensino está dividida em 09 regionais e todas elas possuem núcleos de diversidades regionalizados. Optamos por conversar e levantar alguns dados no Núcleo Regional do Barreiro, porque ele é o único que faz o encontro mensal nos dois turnos, atendendo assim o primeiro turno onde está presente o terceiro ciclo da rede municipal. De acordo com as coordenadoras, o Barreiro é o que apresenta a maior participação de professores (as) regentes de turmas do terceiro ciclo. Contudo, é ainda um grande desafio a participação deste segmento. Segundo elas a média é sempre em torno de 20%, ou seja, geralmente o grupo conta com a presença de 50 pessoas, sendo 10 professores do terceiro ciclo.

De acordo com Munanga (2005), a falta de participação neste tipo de atividade de formação gera problemas porque muitos de nós não recebemos na nossa educação a formação para as diversidades, em nossa profissão nos deparamos cotidianamente com manifestações de discriminação e muitas das vezes não sabemos como agir. Ainda segundo Munanga:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos, responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

Nas propostas elencadas no projeto Africanidades percebemos a atenção dada a esse fato e a necessidade de envolvimento dos (as) docentes do terceiro ciclo (6º, 7º, 8º e 9º anos), onde os problemas e a violência eram ainda mais intensos. Ao que tudo indica, o projeto caminhava em sintonia com os eixos de trabalho eleitos pelo NRERG. Santana (2011) destaca que:

O núcleo elegeu inicialmente três eixos de trabalho: a formação de professores, o investimento nos materiais didáticos-pedagógicos e a construção de uma política para a implementação da lei que passava pelo eixo central da política educacional do município que era a inclusão.” (SANTANA, 2011, p. 127).

Seguindo essa linha, o Africanidades investiu na formação docente e discente, contando com a assessoria das professoras Rosa Margarida de Carvalho⁹¹, Iris Amâncio⁹², o produtor cultural Dj Dupente, o professor Frederico Greco⁹³, o poeta Jessé Duarte⁹⁴ e alguns docentes do próprio grupo que tinham a expertise sobre o tema.

Imagem 1 – Formação: Africanidades e cultura afro-brasileira



Fonte: Fotografia da autora (2015).

⁹¹ Pedagoga, especialista em Didática- Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica e Estudos africanos e Afro-Brasileiros. Mestre em Educação.

⁹² Professora de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Mestre em Literatura de Língua Portuguesa, Doutora em Estudos Literários/ Literatura Comparada.

⁹³ Professor e mediador de conflitos, Mestre em Direito.

⁹⁴ Escritor, autor e diretor de teatro – Cia Crônica de Teatro – Um dos organizadores do F5 Festival de cultura Independente de Contagem.

Imagem 2 – Formação: Práticas curriculares com ênfase nas relações étnico-raciais

Fonte: Fotografia da autora (2016).

Investiu ainda no material didático e paradidático, para que todos tivessem facilidade para acessar as informações. Os materiais adquiridos a princípio tiveram como referência os roteiros didáticos do Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro de autoria da professora Rosa Margarida de Carvalho. Segundo Angola, que era coordenadora pedagógica à época, esse material já tinha os roteiros de atividades por área do conhecimento, o que ajudava os(as) docentes a descobrir diversas possibilidades e criar outras: “[...] A escola adquiriu 20 exemplares e os dois turnos tiveram possibilidades de trabalhar com ele” (Angola, 2019)⁹⁵. Foi um momento em que se adquiriu ainda mais literatura afro-brasileira e indígena. Relata ainda que outros materiais, cuja autorização para reprodução de cópias já existia, foram também reproduzidos em número maior, como exemplo citou *A Cor da Cultura*⁹⁶, além de um vasto material áudio visual.

⁹⁵ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁹⁶ *A Cor da Cultura* é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

Por último, uma ação considerada por Cabinda como “extremamente” importante foi a inserção do projeto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assumindo assim um caráter institucionalizado, o que lhe garantiu recursos financeiros e autonomia política para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a nosso ver, o Africanidades foi bem assertivo como propõe o Núcleo de Relações Étnico-Raciais. Em suas narrativas os(as) docentes falavam com entusiasmo das inúmeras atividades realizadas por eles(as). Destacamos aqui as que foram mais lembradas: palestras, oficinas, trabalho de campo, excursões, educação museal, bonecas Abayomi, símbolos Adinkras, máscaras africanas, Tambores de Contagem, contação de histórias; apresentações culturais, palestras com escritores, batidas de poesia/Slam e teatro.

Levando-se em consideração que a formação inicial e continuada é essencial na política de efetiva implementação da legislação antirracista nos sistemas de ensino, a Prefeitura de Belo Horizonte, através de sua Secretaria de Educação, também investiu no desenvolvimento profissional docente em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), através do curso de especialização *latu sensu* em educação básica (LASEB).

Com o intuito de refletir sobre a prática pedagógica pautada no cotidiano da sala de aula, diversas formações foram realizadas neste programa: Alfabetização e Letramento; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação e Relações Étnico-Raciais; Aprendizagem e Ensino na Educação Básica. (BRITO e MIRANDA, p.261, 2017).

A pedido da SMED-BH em 2011, o LASEB passa por algumas alterações. O objetivo era atender demandas mais amplas do segmento de educadores(as). Segundo Castro (2017), nesse momento a área de História da África e Cultura Afro-Brasileira passou a denominar-se Educação e Relações Étnico-Raciais, “Preservou-se o eixo já consolidado, reconfigurou-se temáticas de alguns campos disciplinares e alargou sua abrangência para atender ao avanço de estudos atuais às demandas sociais e própria legislação vigente da cultura étnico-racial.” (CASTRO, 2017, p. 14).

Brito e Miranda (2017) destacam que o curso teve alteração no título buscando ressoar “avaliações das edições anteriores, que propuseram um deslocamento dos conteúdos circunscritos ao ensino da história da África para centrar-se na reflexão sobre

as contribuições das culturas africanas na constituição de nossa cultura e modos de ser.” (BRITO e MIRANDA, 2017, p.262)

Ainda segundo Castro (2017), em 2012, mais precisamente no segundo semestre, o LASEB teve uma nova reconfiguração sendo sua programação totalmente redefinida para o biênio 2013/2014. Com o propósito de atender novas demandas da SMED/BH, o projeto foi reescrito contemplando Educação e Cinema; Ensino de Ciências e Letramento; Processos de Aprendizagem, chegando então em 2014 com uma nova reconfiguração. O V LASEB visou atender os(as) docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ciclo básico.

O LASEB capacitou cerca de 1200 professores de 2006 a 2015, quando foi interrompido. Em 2018 a SMED/BH retomou a parceria oferecendo novos cursos. Retornou agora com sete áreas do conhecimento, sendo uma delas “intersectorialidade e diversidade”, contemplando a temática das relações étnico-raciais. Segundo site de notícias da UFMG, o programa ofereceu mais de 12 mil vagas, beneficiando cerca de 4,7 mil professores(as), contemplando as diversas áreas do conhecimento.

Como podemos confirmar, o curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais foi e continua sendo uma das profícuas estratégias de formação continuada para os(as) docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, em busca da construção de uma educação antirracista. Levando em consideração o LASEB, acreditamos que um dos desafios a enfrentar é a ampliação da oferta do número de vagas para formação neste campo, uma vez que este número ainda é pequeno se levarmos em consideração o quantitativo de docentes da Rede Municipal de Ensino, cerca de 22 mil. Na edição de 2018, 75 docentes foram classificados(as) e 40 foram selecionados (as) porque para cada campo de formação esse foi o número de vagas disponível.⁹⁷

4.2.1 Formação Docente: desafios e perspectivas

Mudar uma realidade forjada durante quase cinco séculos de discriminação e racismo não é tarefa fácil, nesse sentido a formação docente tem um caráter primordial para vencermos este desafio. Os (as) docentes foram unânimes quando se referiam a

⁹⁷ Mais informações LASEB FAE/UFMG: <http://laseb.fae.ufmg.br/>

esse tema, narraram sobre o crescimento coletivo, pessoal, profissional, sobre como os novos conhecimentos adquiridos impactaram em seu trabalho. Benguela se emociona ao falar sobre o que a formação sobre a história e cultura africana e afro-brasileira representou em sua vida.

[...] Eu nunca tinha falado ou estudado antes sobre o assunto. Só fui fazer isso depois das formações na Fazenda do Rosário em BH e na UFMG. A Formação na UFMG foi fundamental, me deu liberdade e segurança para falar sobre o assunto. Trouxe empoderamento, o Africanidades permitiu isso através de suas formações, oficinas e palestras, eu percebia que a princípio nós professores (as) estávamos despreparados para tratar questões relacionadas ao tema (BENGUELA, 2019)⁹⁸

Percebe-se que a professora tem dificuldades em dizer “racismo, preconceito, etc.”, prefere repetir tema e assunto.

De acordo com Barbosa (2017):

É necessário garantir que os profissionais da educação se apropriem de conhecimentos políticos, científicos e culturais sobre a temática étnico-racial, que possibilite uma formação com vistas à construção de ações e estratégias para trabalho com a educação das relações étnico-raciais (BARBOSA, 2017, p.74).

No Africanidades essas formações eram feitas de maneira sistemática. Anualmente, o grupo contava com a assessoria de pesquisadores (as) e professores (as), mas o fazer, a prática cotidiana também formava, uma vez que para organizar as diversas atividades já mencionadas neste capítulo, os docentes precisavam de organização e muito estudo.

A pesquisa nacional Educação das Relações Étnico-raciais 2013-2014⁹⁹ a partir do mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014) no que concerne à formação docente, aponta para importância substantiva que essa assume no cenário de implementação do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira. De acordo com a pesquisa, “a formação de professores (as) concorre para a desconstruções de representações homogeneizadoras sobre a sociedade brasileira.” (SILVA, REGIS, MIRANDA, ORG, 2018, p. 660). Destarte, essa é a mesma conclusão

⁹⁸ Entrevista narrativa, maio 2019.

⁹⁹ Coordenada pelo Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva (UFPR). Prof.^a Dr.^a Shirley Aparecida de Miranda (UFMG) e Prof.^a Dr.^a Katia Evangelista Regis (UFMA).

de outras Pesquisas que analisam a educação e relações étnico-raciais na perspectiva das instituições escolares. Elas são unânimes ao apontar a “fragilidade da formação docente para o tratamento da temática e indicam, como decorrência desse limite, a perpetuação do racismo em ambientes escolares.” (Ibidem, p. 660).

Entendemos que ao seguir as orientações da própria política de formação da SMED-BH, os docentes conseguiam uma sintonia em seu trabalho.

Atento aos novos desafios evocados na formação docente, Nóvoa (1992) faz um movimento que propõe a retirada da centralidade excessivamente nas dimensões acadêmicas para se pensar a partir do “terreno profissional”. Neste movimento ele alerta para o fato que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16.)

Existem hoje muitas pesquisas sobre formação docente, percebe-se neste estudo que apesar do compromisso demonstrado pelos (as) docentes, há indícios que entre as dificuldades presentes naquele contexto escolar estão aquelas relacionadas à lógica das disciplinas gradeadas, a dificuldade em se articular diferentes campos de saberes com questões relacionadas ao cotidiano da escola, um currículo ainda com visão e pensamentos colonizadores, a falta de conhecimento sobre a história da África e dos afrodescendentes e a burocracia ainda hoje tão forte no fazer pedagógico docente.

4.3 Trabalho coletivo colaborativo: “O Africanidades fez a gente trabalhar juntos!”

Construído para ser desenvolvido por todo o coletivo da escola, o Africanidades tem a interdisciplinaridade como ponto de alinhamento das diversas áreas de conhecimento e o trabalho coletivo como balizador. Os teóricos da interdisciplinaridade dizem da necessidade de se explicitar as contradições e fases próprias desse movimento e como pesquisas sobre a interdisciplinaridade vêm enfrentando essa situação. Provavelmente estão nesse fato a dificuldades relatadas pelos docentes.

O professor Congo, ao narrar um pouco sua experiência com o trabalho interdisciplinar, diz dos seus medos: “[...] Era como se a professora estivesse tirando algo que era meu, da minha disciplina, da minha área” (CONGO, 2019)¹⁰⁰. A professora Mina considera que para haver trabalho interdisciplinar: “[...] É preciso que haja afetividade com o(a) colega, caso contrário fica difícil” (MINA, 2019).¹⁰¹

Frigoto (2008) contextualiza a necessidade da interdisciplinaridade, mas também aponta sua problematização:

Primeiramente, a interdisciplinaridade se apresenta como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe (FRIGOTO, 2008, p. 47).

Neste caso ele chama atenção para os limites do sujeito e a complexidade dos fatos históricos. Na análise de Frigoto (2008), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social".

Edgar Morin (2005) afirma que aquilo que permite criar troca, cooperação e a policompetência é exatamente o fato da constituição de um objeto que seja simultaneamente interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar.

Morin (2005) é enfático ao dizer que:

Só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade (MORIN, 2005, p.21).

Segundo Fazenda (1995), a aprendizagem se produz como atitude a partir da interdisciplinaridade, sendo essa última a articuladora desse processo. Morin (2005), afirma que ela é a dinâmica presente no modo de pensar e Frigoto (2008) aponta seu enfoque na realidade social e seu caráter dialético

¹⁰⁰ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁰¹ Entrevista narrativa, maio 2019.

No Africanidades além desse caráter interdisciplinar, destaca-se a potência do trabalho coletivo docente¹⁰².

Esse conceito é tratado por diferentes concepções teóricas, mas por não ser um referencial em nossa pesquisa, vamos tratá-lo aqui a partir do conceito de trabalho coletivo colaborativo, sem nos aprofundarmos nos outros conceitos. A forma como este é retratado nos descritores do projeto Africanidades e nos relatos docentes, nos levaram a essa possibilidade. Percebemos, a partir principalmente das entrevistas, que o modo como os(as) docentes interpretam o trabalho coletivo se aproxima dos estudos realizados por Boy e Duarte (2011), em que as autoras analisaram a pesquisa sobre trabalho coletivo entre docentes da rede pública municipal de Belo Horizonte. As autoras sustentam que: “Apesar da pluralidade existente, as pesquisas analisadas (...) mostraram que o conceito de colaboração é o que mais se aproxima da realidade do trabalho que é realizado nas escolas entre os docentes” (BOY, 2011, p. 61). Fizemos uso desse conceito por acreditarmos ser o que mais se aproxima da prática docente revelada nas entrevistas e nas atividades pedagógicas descritas no Plano de Convivência Escolar (PCE-EMUC/2016).

Detalhado por Borges (2010), “coletivo entre docentes se manifesta pelas noções de colaboração, cooperação, colegialidade, parceria, trabalho em equipe” (BORGES, 2010, *apud* BOY, 2011, p.63).

Através do trabalho coletivo colaborativo, os docentes procuram desenvolver ações que corroborem com a construção de uma política pedagógica e um currículo, voltados para a construção das identidades, a tolerância e o respeito às diferenças, como no exemplo narrado por Mina (2019):

[...] Lembro-me de outro projeto também que eu fui fazer, esse com viés mais racial e foi com a professora de Matemática! O nome era Censo Étnico-racial da EMUC, foi em 2016. Na verdade fizemos uma amostragem, porque trabalhamos só com as 03 turmas do 8º ano. A ideia era trabalhar com a identificação étnico-racial a partir dos critérios do IBGE, e partimos para o entendimento do que era o racismo dentro da escola. Utilizamos um questionário com perguntas do tipo: se eles(as) já tinham visto ou vivenciado o racismo dentro da escola e se em algum momento aquilo tinha se transformado numa prática de violência. Eu trabalhei mais com o contexto histórico de se pensar o fenômeno do racismo no Brasil a partir dos dados do IBGE, pensando os conceitos do ponto de vista étnico-racial com vistas ao pertencimento. Ela, a professora

¹⁰² Para mais informações sobre a dimensão coletiva do trabalho docente consultar Dissertação de Mestrado, Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: Concepções, permanências e rupturas. (BOY, 2011), cujos dados se encontram no referencial teórico.

de Matemática, com o tratamento da informação, transformando aquelas respostas em quantitativo, fazendo contas, proporcionalidade e diversos tipos de gráficos. Assim conseguimos mapear as práticas racistas dentro da escola e como elas se manifestavam. Era assustador o olhar das pessoas ao verem o resultado daqueles gráficos (MINA, 2019)¹⁰³.

Dessa forma utilizamos a definição de cunho sociológico, pois o Africanidades, ao propor essas atividades coletivas, aponta a importância desta análise para o êxito do projeto. Destacando ainda que essa interação entre os(as) docentes é essencial, pois ela permite compartilhar, dividir suas experiências fortalecendo assim a experiência coletiva. Boy (2011) reverbera que esse tipo de trabalho, pensado a partir da definição sociológica “compreende as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino, que possuem um mesmo estatuto, atuam sobre diferentes objetos”. (BOY, 2011, p. 69).

Chamou-nos atenção o enfoque que o professor Monjolo deu ao trabalho interdisciplinar. Segundo ele, quando tinham um determinado tema para desenvolver com os (as) estudantes, e este seria feito de forma coletiva e interdisciplinar, ele percebia que: “[...] os (as) meninos (as) ficavam mais abertos à proposta, o que facilitava o trabalho desenvolvido pelos (as) professores (as), tornando-o mais dinâmico”. (MONJOLO, 2019)¹⁰⁴

4.4 Práticas racistas invisibilizadas pelo Mito da democracia racial

O projeto Africanidades aponta o mito da democracia racial e o patriarcado como sustentadores de práticas racistas, sexistas e misóginas no interior da escola, destacando que tais práticas inviabilizam a construção das identidades dos(as) estudantes, principalmente quanto ao pertencimento étnico-racial. (Africanidades 2014).¹⁰⁵

Os desdobramentos da democracia racial se evidenciam também em alguns órgãos do Estado caracterizados pelo racismo institucional, a escola não foge a essa regra. Essa situação às vezes passa despercebida, afinal as hierarquias raciais são culturalmente aceitas como normais. Na escola em questão a biblioteca é um exemplo

¹⁰³ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁰⁴ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁰⁵ Projetos no documento Plano de convivência Escolar PCE, EMUC, 2014.)

evidente, o acervo da biblioteca ainda é majoritariamente de uma literatura brasileira branca. Mesmo com a política afirmativa dos kits de Literatura Afro-brasileira e indígena, que teve sua primeira edição em 2004 conforme boletim do observatório da Educação (SANTANA, 2008), a representatividade deste tipo de literatura ainda é baixa, principalmente se levarmos em consideração que em 16 anos do projeto ainda estamos na sua VII edição, conforme PORTARIA SMED Nº 333/2019, DOM 27 nov. 2019. Acreditamos que a construção da identidade negra se faz com representatividade, reconhecemos a importância e relevância desse tipo de política, por esse motivo consideramos que as bibliotecas das escolas deveriam ter uma significativa ampliação do número de exemplares que tratam a temática, dando também maior visibilidade a estes e fazendo com que seus acervos possam contribuir mais incisivamente na formação dessas identidades.

A equidade étnico-racial e de gênero são hoje condições obrigatórias para promover e qualificar o processo de educação de nossas crianças, nossos adolescentes e jovens. É na escola que eles se assumem como sujeitos de direitos e reforçam valores que sustentam a construção de suas identidades e o protagonismo juvenil. As estruturas mentais herdadas do mito da democracia racial ainda estão latentes no ambiente escolar. Os mecanismos sexistas e racistas sutis, conscientes ou inconscientes, marcam a trajetória escolar da educação pública e privada no Brasil, articulados aos mecanismos que operam a reprodução das desigualdades econômicas e sociais.

Existe um paradoxo, a nosso ver esclarecedor, sobre os desafios docentes diante da descoberta do racismo presente em nós. Se por um lado dizemos não sermos racistas e trabalharmos pela equidade racial, por outro, de tempos em tempos, percebemos algo errado em nossos discursos ou ações. O mito da democracia racial corrobora para que tenhamos dificuldades em perceber esse antagonismo.

Duas narrativas exemplificam bem essa situação. A professora Quiloa, ao narrar situações em que ela apontava o racismo incutido em nossa mente, conta do debate que teve com a professora Mina, quando esta defendia a política de cotas raciais nas universidades públicas. Segundo Quiloa, sendo ela uma mulher negra que conseguiu, pelo esforço de seu pai, chegar à Universidade, todos (as) deveriam se esforçar de igual maneira para ter o mesmo direito. Ela conta que o pai dizia: “Todo negro tem que ter carteira assinada para não ser considerado um vagabundo”. Afinal o pai tinha na carteira de trabalho, o que para ele e a família representava o passaporte para a ascensão

social e o sucesso na trajetória acadêmica dos(as) filhos(as). Quiloa, que era contra a política de cotas, mais tarde vai dizer: “[...] Eu acho que eu mesma tinha preconceito e só descobri isso quando trabalhamos sobre a lei de cotas no projeto Africanidades”. (QUILOA, 2019)¹⁰⁶

Sua narrativa, agora já mais “empoderada” em relação a essas questões, nos faz pensar o que Fanon chamou de psicopatologia do negro, quando esta constituição na forma de ver o mundo está diretamente relacionada à nossa construção cultural, movida pelo que lemos, cremos, aos meios de comunicação, obras literárias, cinema, enfim à cultura penetrada no sujeito. Fanon mostra que:

O mundo moderno não tem uma noção coerente sobre o que seja uma pessoa negra normal, ou um adulto negro. O comportamento patológico é frequentemente apresentado como “autenticamente” negro. Caso um negro ou uma negra não se comportem como tais, seriam considerados “inautênticos”, o que resulta em uma confirmação de patologia”. (FANON, 2008, p.15)

É impressionante nas narrativas docentes como o Africanidades mexe com os (as) professores (as) e suas identidades. No caso do professor Monjolo, ele narra sobre as dificuldades de perceber até que ponto uma ou outra situação de brigas, desentendimentos, que acabavam se tornando agressões violentas, eram ou não um conflito de demanda racial, daí a necessidade em desenvolver as atividades: “[...] Quando a coordenadora do projeto localizou com mais exatidão a questão racial, através das formações e atividades que propunha, eu pude participar com algumas contribuições que avalio hoje terem sido importantes neste processo.” (MONJOLO, 2019).¹⁰⁷

Foi no envolvimento com as atividades do projeto que Monjolo descobriu a possibilidade de aproximar os conhecimentos acadêmicos, construídos em sua trajetória de formação, aos conhecimentos e saberes escolares, forjados no cotidiano de uma carreira de quase 30 anos. Para Gomes (2005):

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se

¹⁰⁶ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁰⁷ Entrevista narrativa, maio 2019.

constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos. (GOMES, 2005, p.145).

A pesquisa “Igualdade das relações étnico-raciais na escola – Possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/ 2003” aponta que as escolas continuam cometendo o equívoco de tratar as relações raciais a partir do ponto de vista do dominador, o que dificulta a construção positiva da identidade racial negra:

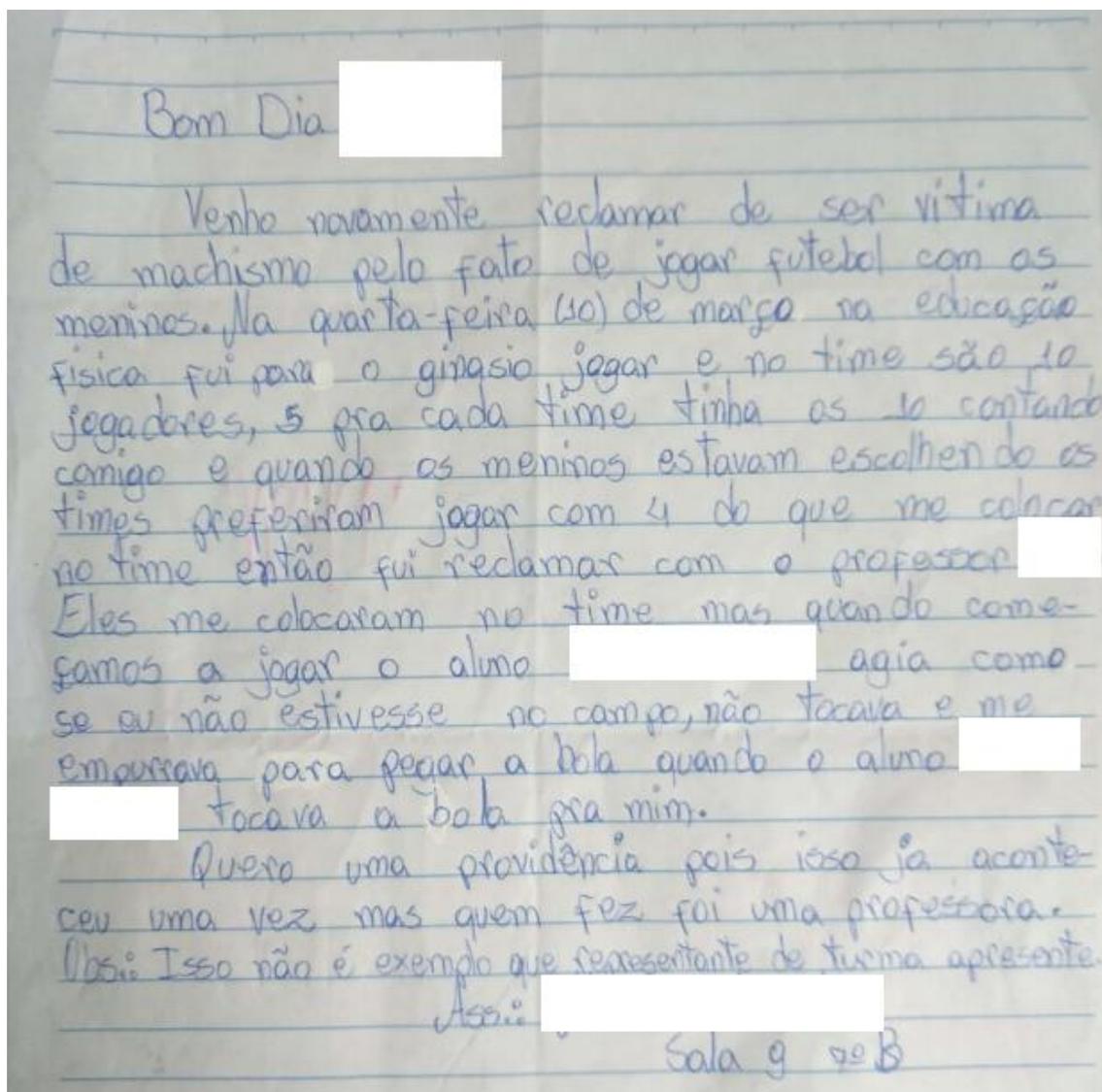
De acordo com Souza e Croso (2007):

Ao perguntar aos alunos quais os conteúdos da História e cultura afro-brasileira e africana que aprendem na escola, a questão da escravização dos africanos apareceu como a mais lembrada. (SOUZA & CROSO, 2007, p. 44).

A pesquisa destaca ainda que predomina na escola um “discurso de igualdade” que encobre a existência das diferenças e alimenta o mito da democracia racial. A falta de mais pesquisas, formação dos docentes e a negligência dos governos, que investem muito pouco em políticas de promoção da igualdade racial e de gênero, corroboram para que este discurso ainda hoje esteja presente em nossas escolas.

4.5 Problematisando as relações de poder na instituição escolar: algumas faces da interseccionalidade

Imagem 3 - Denúncia de machismo



Fonte: Pasta de ocorrência da escola EMUC 2017.

Para professores (as) que vivem sua jornada diária dentro do ambiente escolar, e aqui nós nos incluímos, não são poucos os momentos em que temos de apartar uma confusão ou outra, mas algumas inquietações permanecem quando uma menina chega e diz que foi agredida por seu colega, que foi xingada com palavras ou gestos obscenos, que lhe passaram a mão nas partes íntimas, ou que fizeram de conta que ela não existia. Percebe-se que esses atos tem a clara intenção de oprimi-las por sua condição de mulher.

No relato acima uma estudante negra de 12 anos, veja que ela conseguiu expressar toda sua indignação. Ela foi clara ao dizer que vinha reclamar “novamente”, o que significa uma situação recorrente pelo fato de jogar futebol com os meninos. Vejamos ainda o peso sentido e demonstrado diante da tentativa de apagarem a sua imagem “preferiram jogar com 04 do que me colocarem no time”. De maneira também forte ela denuncia a tentativa de invisibilizar sua pessoa “o aluno agia como se eu não estivesse no campo”. Depois apresenta uma fase também perversa de todo constrangimento vivido naquele dia, quando o estudante viu que não conseguiria intimidá-la verbalmente e através dos gestos, ele passa então para agressão física, se fazendo valer da força física masculina. Por fim ela relata duas situações no mínimo inquietadoras: o fato disso já ter ocorrido pela ação de uma professora (dessa vez uma docente) e de o principal agressor ser o representante de turma.

Seja como for, era 10 de março, semana da segunda edição do Março Interseccional na EMUC, conforme documentos do projeto Africanidades. Violências e opressões vividas por estudantes negras e não negras no interior das escolas, até bem pouco tempo eram encaradas como normais, ou brincadeiras de mau gosto, que às vezes tem seu sustentáculo na própria ação dos(as) docentes. Foi para pensarmos estas desigualdades que consideramos necessário a mobilização desse conceito.

As violências e opressões permanecem, as desigualdades que fluuavam quase inalteradas começaram a ser questionadas principalmente através desta articulação metodológica proposta pelas feministas negras e atualmente chamada de interseccionalidade. (AKOTIRENE, 2018, p.36).

Nossa propósito não é aprofundar os estudos do feminismo negro, mas sem dúvida ele nos dá orientações teóricas para analisar a interseccionalidade presente naquele contexto. Afinal, é urgente se pensar uma educação escolar que seja emancipadora e o feminismo negro vem travar uma batalha na luta antirracista e antissexista. Ao conquistar espaço em nossa sociedade, como escritoras e intelectuais, essas mulheres apontam a possibilidade de sair do lugar de subalternidade, subvertendo a ordem que lhes era imposta.

No final da década de 1960 e início de 1970, o conceito de interseccionalidade vinha sendo construído na sociologia para pensar as categorias de opressões que se sobrepõem ou se entrecruzam, tendo como principais vítimas mulheres negras que

vivem à margem de uma sociedade cisheteropatriarcal. O que entendemos hoje como “Interseccionalidade”, é um conceito cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, feminista, ativista e especialista no debate sobre racismo e gênero. Crenshaw utiliza esse termo pela primeira vez em 1990 para falar das interseções de opressões sofridas pelas mulheres negras e de classe desfavorecida nos Estados Unidos.

Segundo Crenshaw (2002):

A interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, as opressões de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177)

Como já exposto anteriormente, o projeto Africanidades surge com a intencionalidade de se fazer a discussão racial e como propositor de ações que fossem capazes de tornar efetiva a implementação da lei 10.639/03 no interior da EMUC. Contudo, já no primeiro ano ficava evidente que não era somente racismo e injúria racial, mas as relações de gênero e classe também faziam parte do fervedouro. Em 2015, ao nome do projeto é acrescida a palavra gênero, assim as descrições de ações e atividades são ampliadas com o debate sobre as relações de gênero.

Sobre esse fato Cabinda (2019) observa:

[...] A questão do gênero ganha força com as atividades específicas: com os desfiles da Beleza Negra, os desfiles de mulheres da EMUC, palestras sobre o empoderamento feminino, sobre a Lei Maria da Penha, mas acredito também que foi o momento em que algumas professoras começam a participar das formações do núcleo de gênero e diversidades, elas voltam falando assim: não dá pra falar de raça sem considerar gênero [...] (Cabinda, 2019).¹⁰⁸

A professora faz referência ao Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS), criado em 2013¹⁰⁹, na Gerência de Articulação da Política Educacional. Ele era responsável pela “elaboração, implementação e monitoramento da política pública

¹⁰⁸ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁰⁹ Em 2004 foi criado o Núcleo para as Relações Étnico-raciais e de Gênero, em 2013 ele foi desmembrado em dois, nesse contexto surge o NUGDS.

da Educação para as Relações de Gênero” (BELO HORIZONTE, Secretária Municipal de Educação, 2015)

Tal núcleo surge da necessidade de se discutir as especificidades de gênero e sexualidade na Rede Municipal de Educação. Trouxe como objetivo principal “promover algumas reflexões sobre o papel da escola na promoção da equidade de gênero” (BELO HORIZONTE, DEERGRM, p.13). Nesse período contou com a assessoria da Profª Drª Maria Ignez Costa Moreira na elaboração de suas diretrizes.

Carla Silva assevera que “As transformações societárias das últimas décadas, e a exigência de um novo olhar sobre esta temática, possibilitaram a abertura da discussão e da produção de pesquisas sobre a temática de gênero” (SILVA, Carla p. 2017). Portanto, para ela, quando as escolas se comprometem em fazer este debate, elas estão possibilitando despertar nos estudantes a sua criticidade, preparando-os(as) para enfrentar os desafios de uma sociedade construída sobre pilares como o racismo, o patriarcado e a cisheteronormatividade.

Contudo, em 2017, em que pesem os esforços implementados pelo núcleo, devido à onda de conservadorismo e os ataques à democracia que se configuraram no país e na cidade de Belo horizonte em relação a essa temática, o NUGDS foi extinto. Assim, as formações e projetos educacionais advindos das escolas foram incorporados pela Diretoria de Educação Inclusiva. Recentemente foi criado o Núcleo de Educação Cultura e Cidadania, no intuito de absorver essa demanda e como forma de resistência aos ataques que a temática tem sofrido no interior das escolas, ataques vindos principalmente da Câmara de Vereadores(as) da cidade de Belo Horizonte, que mantém atualmente em tramitação a Proposta de Emenda à Lei Orgânica que proíbe a discussão sobre gênero nas escolas.

Na EMUC em 2016, surge o destaque para categoria classe social no projeto Africanidades, fruto do amadurecimento do grupo que começa a perceber as três categorias se entrelaçando.

Segundo o relato dos(as) docentes, as opressões vividas pelas estudantes negras eram perturbadoras: “[...] Conflitos de identidade e baixa auto-estima” (CABINDA, 2019)¹¹⁰. A professora Benguela conta que sofria muito na época das festas juninas “[...] Porque os meninos não queriam dançar com as meninas negras e era constrangedor

¹¹⁰ Entrevista narrativa, maio 2019.

resolver a situação sem que elas percebessem, mas elas percebiam” (BENGUELA, 2019)¹¹¹. Por outro lado encontramos relatos dos(as) docentes dizendo que através do projeto as meninas se “empoderaram”, passaram a valorizar a etnia, o cabelo. A professora MINA, que se diz uma feminista convicta, conta que “[...] alguns conflitos dizem respeito a essa condição de ser mulher, então o feminismo me identificou na escola. Eu me lembro das meninas terem isso como um lugar e dessas construções de afetividade que melhorou a disciplina em vários aspectos” [...] (MINA, 2019)¹¹².

É importante dizer que não localizamos, nos registros de ocorrências disciplinares, nenhuma sinalização que considere a interseccionalidade descrita ou sugerida pelos(as) docentes, o que nos leva a crer na existência de um certo silenciamento ou desconhecimento para esta questão.

Segundo Carneiro (2003), o que faz perpetuar essa situação é a visão universalizante que a sociedade tem sobre as mulheres e o fato dessa visão ainda estar presa a um ideário eurocêntrico. Ela acredita que:

A consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexíssimo, continuaram no silêncio e na invisibilidade. (CARNEIRO, 2003, p. 118)

Ao que tudo indica, as atividades do projeto levaram os(as) docentes e discentes a ter mais clareza sobre opressões que eram específicas com as estudantes negras, mas não o suficiente para que se houvesse um cuidado maior com o registro destes fatos.

Mesmo que não tenham se apropriado do conceito de interseccionalidade para se pensar as ações, as narrativas docentes demonstram visivelmente a presença deste. Monjolo (2019) avalia que “[...] A comunidade do entorno discriminava os estudantes da Vila, porque eram alunos negros, pobres e de uma área periférica”¹¹³. Segundo o professor, foi muito importante os trabalhos feitos sobre a mulher negra na sociedade, conhecer outras atividades, ver outras possibilidades de ocupação que não fosse só a de empregada doméstica. A observação do professor é significativa uma vez que, a pesquisa “O Emprego doméstico no Brasil” (Dieese/2013), em análise feita no período

¹¹¹ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹¹² Entrevista narrativa, maio 2019.

¹¹³ Entrevista narrativa, maio 2019.

de 2004 a 2011, mostrou a elevação do percentual de trabalhadoras domésticas negras em todas as regiões do país, exceto para região Norte. Na região Sudeste existe a maior concentração de mulheres negras executando o trabalho doméstico, subiu de 52,3% em 2004 chegando a 57,2% em 2011.

Sabemos que existem diversas formas de opressão e sistemas múltiplos de exclusão, entretanto neste estudo gênero, raça e classe são as categorias em evidência. Algumas obras de feministas negras como Ângela Davis (1981) “Mulheres, Raça e Classe”; bell hooks (2019) “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadora; Sueli Carneiro (2011) “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”; Lélia Gonzales (1979) “A juventude Negra brasileira e a questão do desemprego”, resumo apresentado na Segunda Conferência Anual do AFRICAN HERITAGE STUDIES ASSOCIATION – APRIL 26-29, 1979 (Painel sobre: The Political Economy of Structural Unemployment in the Black Community). Pittsburgh, 28 de abril de 1979 e Carla Akotirene (2018), “O que é interseccionalidade?”, nos levam a compreender como as diversas opressões fazem parte de um sistema de dominação de classe que tenta nos tornar cegos diante das combinações, hierarquizações e entrecruzamentos destas opressões.

Na obra “Mulheres, Raça e Classe”, publicado originalmente em 1981, Davis busca analisar as tensões durante o movimento sufragista americano e a interface com a luta abolicionista do Sul escravagista, questionando ainda o obscurantismo acadêmico quanto à situação das mulheres escravas no final do séc. XIX e início do séc. XX. Apesar de não ter formulado esse conceito e nem aplicá-lo na referida obra, é relevante pontuar que a abordagem feita por Davis nos remete a ele. Para Djamila Ribeiro (2016), que faz o prefácio à edição brasileira, ao dar centralidade à questão racial como única maneira de se pensar uma sociedade mais justa e equânime, Davis nos provoca ao debate sobre o peso que a herança colonial nos deixou e a importância de se construir um projeto de nação comprometido com a ruptura das assimetrias sociais.

A obra avalia ainda o papel do capitalismo industrial na construção da supremacia masculina, “Uma consequência ideológica do capitalismo industrial foi o desenvolvimento de uma das ideias mais rigorosas sobre a inferioridade feminina” (DAVIS, 2016, p.45). Esta análise não se distancia das narrativas apresentadas pelo movimento negro e feminismo negro no Brasil. Mesmo tendo ocorrido de forma específica e fora dos padrões clássicos, o capitalismo industrial no Brasil manteve, e ainda hoje sustenta essas relações de desigualdades.

Lélia Gonzalés, intelectual e feminista negra brasileira, que já na década de 1980 trazia a crítica contra as opressões das quais eram vítimas principalmente mulheres negras e indígenas no Brasil, traz para o centro dos debates acadêmicos e políticos o pretuguês¹¹⁴ e a amefricanidade¹¹⁵. Segundo Cláudia Cardoso, essa é uma das formas encontrada por Lélia para confrontar o paradigma dominante:

Em alguns textos, recorre a uma linguagem considerada fora do modelo estabelecido para a produção textual acadêmica, ou seja, sem obediência às exigências e às regras da gramática normativa, mas que, no entanto, reflete o legado linguístico de culturas escravizadas. Assim, por vezes a autora mistura, enreda o português com elementos linguísticos africanos, em uma tentativa política de evidenciar o preconceito racial existente na própria definição da língua materna brasileira. (CARDOSO, Cláudia 2014, p. 96)

Gonzalez nos convida a pensar os efeitos produzidos pelo racismo em nossa sociedade, onde ainda impera a ideologia da democracia racial. As ideias com as quais vai construindo sua teoria, nos provocam a identificar o processo de desejo de embranquecer que rodeia as mentes de algumas de nossas crianças, adolescentes e jovens negros(as). A pedido da mãe de uma estudante que passou todo o ensino fundamental na EMUC, Cabinda nos contou um dos casos que acompanhou na escola. Ela narra que a mãe já não sabia mais o que fazer ao observar nas falas e gestos da filha a aversão em ser uma criança negra. Sobre esse fato ela sublinha:

[...] A gente tinha meninas pequenas aqui desde 6 anos que queriam se lavar, que falavam que odiavam seu cabelo. Hoje uma delas está lá no quinto ano, linda e feliz! Construiu identidade negra, o Africanidades e a escola foram determinantes na vida dessa criança [...] (CABINDA, 2019)¹¹⁶.

Gonzalez destaca como se constrói essa aversão à própria raça: “o desejo de embranquecer (de ‘limpar o sangue’, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura” (GONZALEZ, 1988, p. 73)

¹¹⁴ Marca de africanização do português falado no Brasil. Segundo Gonzales (1988) ao observar as similaridades nos falares da região caribenha e no continente americano, percebe-se que a presença negra nestas regiões, modificou o espanhol, inglês e o francês falados nesses locais, criando o que ela chamou de pretuguês.

¹¹⁵ Amefricanidades Amefricanos: Amefricanidade, categoria cunhada por Lélia Gonzalez nos anos de 1980, que se insere na perspectiva pós-colonial, surge no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas e recupera as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder. (CARDOSO, Cláudia 2014)

¹¹⁶ Entrevista narrativa, maio 2019.

Podemos dizer, ao analisarmos os dados que tratam das assimetrias entre homens e mulheres no mercado de trabalho, por exemplo, a força dessa ideologia da inferioridade feminina como marca de uma sociedade racista, sexista e misógina. O IBGE informou que em 2018 a mulher recebia 79,5% do rendimento do homem. Quando se leva em consideração a categoria cor ou raça, a proporção de rendimento médio da mulher branca ocupada em relação ao do homem branco ocupado (76,2%) era menor que essa razão entre mulher e homem de cor preta ou parda (80,1%). A pesquisa levou em consideração ainda as profissões ocupadas e apontou que:

Considerando-se as ocupações selecionadas, a participação das mulheres era maior entre os Trabalhadores dos serviços domésticos em geral (95,0%), Professores do Ensino fundamental (84,0%), Trabalhadores de limpeza de interior de edifícios, escritórios, hotéis e outros estabelecimentos (74,9%) e dos Trabalhadores de centrais de atendimento (72,2%). No grupo de Diretores e gerentes, as mulheres tinham participação de 41,8% e seu rendimento médio (R\$ 4.435) correspondia a 71,3% do recebido pelos homens (R\$ 6.216). Já entre os Profissionais das ciências e intelectuais, as mulheres tinham participação majoritária (63,0%), mas recebiam 64,8% do rendimento dos homens. (IBGE, 2019).

Na mesma pesquisa a análise das ocupações com maior nível de instrução mostrou que essas assimetrias e desigualdades permanecem:

Entre os Professores do Ensino fundamental, as mulheres recebiam 90,5% do rendimento dos homens. Já entre os Professores de universidades e do ensino superior, cuja participação (49,8%) era próxima a dos homens, o rendimento das mulheres equivalia a 82,6% do recebido pelos homens. Outras ocupações de nível de instrução mais elevado, como Médicos especialistas e Advogados, mostravam participações femininas em torno de 52% e uma diferença maior entre os rendimentos de mulheres e homens, com percentuais de 71,8% e 72,6%. (IBGE, 2019).

O rendimento médio da população ocupada de cor preta ou parda correspondia, em média, a 60,0% do recebido pelos trabalhadores de cor branca e todas as mulheres ocupadas têm rendimento inferior ao dos homens da respectiva cor. É o que nos apresentou a PNAD Contínua.

A professora cabinda narra um fato que a marcou e que fez com que percebesse como estas categorias de opressões quando entrecruzadas são ainda mais perversas:

“[...] Uma coisa importantíssima também que o projeto me marcou é a abordagem muito bacana que ele faz sobre o protagonismo dos jovens e

como que determinadas trajetórias podem ser apagadas, aniquiladas, se não tivermos esse olhar. Eu tinha uma monitora da Escola Integrada, ela era negra e muito bonita mesmo, hoje é professora de Artes em outra escola! Uma fala dela me chamou muito a atenção, mas só voltou à memória tempos depois, durante o desenvolvimento do projeto Africanidades. Antes dele nós começamos a discutir diversidades, mas era de forma generalizada. Um dia eu falei assim: ‘Ô Dandara, mais por quê essa timidez na hora de você falar? Assim você fica escondidinha’. Ela olhou, pensou e falou assim: ‘É porque eu tenho uma coisa na minha cabeça que eu estou tentando tirar, mas ainda não consegui, é que a minha mãe fala assim que preto tem que saber a hora que aparece, e para quê que aparece, que preto não tem que ficar tomando a frente das coisas’. Dandara era de uma família humilde e negra, fico pensando nas perspectivas de futuro para nossa juventude negra, aí me remeto à fala da Dandara, o quanto que a ação da sociedade é poderosa nesse desmerecimento do negro, principalmente da negra.” (CABINDA, 2019)¹¹⁷.

É sabido que as condições de vida das crianças e jovens da Vila Corumbiara estavam em desvantagem com as outras crianças e jovens do Industrial Cardoso, contudo ambas advêm da classe trabalhadora. Independente disso, no interior da escola era evidente o conflito de classes que mesmo não sendo antagônicas, tinham expectativas diferentes.

Na construção histórica de sua narrativa, Davis apresenta os impactos do colonialismo sobre o continente americano e as violências às quais estava exposta a população negra. Neste caso as marcas do colonialismo serão a desigualdade e violência.

A ideologia dominante sobre a superioridade intelectual do branco ainda hoje rodeia nossa sociedade produzindo o epistemicídio das experiências do povo negro e o racismo institucional. Davis destaca que mesmo naquele período a educação era uma prioridade para população negra, ela sabia que a emancipação só viria a partir da educação. “Depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender” (DAVIS, 2016, p. 108).

As narrativas de mulheres negras brasileiras têm contribuído muito na análise das Ciências Sociais. Comprometidas com a resistência e insurgência de novas categorias de análise, contrapõem a hegemonia dos conhecimentos tradicionalmente considerados como válidos e o epistemicídio histórico que deixam conhecimentos e saberes de negros(as) à margem da história.

¹¹⁷ Entrevista narrativa, maio 2019.

No Brasil, Conceição Evaristo, que não teorizou sobre o feminismo negro, deixa a marca da interseção de categorias de exclusão em sua literatura afro-brasileira, em suas escrituras poéticas e autobiográficas.

Evaristo parte de sua própria experiência como mulher negra e periférica da região metropolitana de BH, para dizer sobre as opressões vividas por ela, que não se diferem das experiências das mulheres negras de todo o Brasil. Usando de sua expertise e vivência, cria uma literatura subversiva no estilo ao dar centralidade às suas experiências para confrontar a hegemonia da literatura brasileira representada por obras consagradas, cânones. Ela traz identidade negra em suas poesias e crônicas. Traz as vozes silenciadas em séculos de escravização e colonização. Vozes de nossas bisavós, avós, mães e filhas. Vozes silenciadas como a da monitora Dandara da Escola Integrada. Vozes de professoras negras como eu!

Para hooks (1995), o trabalho intelectual para mulheres e homens comprometidos(as) com mudanças sociais radicais se torna ainda mais difícil de ser reconhecido como tal, uma vez que vivemos em uma sociedade extremamente anti-intelectual. Segundo ela o trabalho intelectual, na maioria das vezes, não é visto como ativismo, sendo mais valorizado o ativismo concreto: “como fazer piquetes ou viajar para um país de Terceiro Mundo, ou atos de contestações e resistência considerados mais importantes para a luta revolucionária que o trabalho mental” (HOOKS, 1995, p. 464-465).

Esse é, portanto, um dos grandes desafios que mulheres como Maria Firmina dos Reis (1825-1917) e a poetisa Auta de Souza (1876-1901), consideradas fundadoras do discurso feminista negro, enfrentaram à sua época com obras que foram silenciadas ao longo da história, contudo carregadas de fundamental importância na luta contra hegemônica do saber, obras essenciais na luta de libertação das mulheres negras frente ao racismo e sexismo.

Segundo hooks (1995, p.467): “A subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras”. Apesar de estar se referindo às intelectuais norte-americanas, podemos considerar que esse é o mesmo processo que ocorre no Brasil e países da diáspora africana. Nossos(as) estudantes, e porque não dizer também os(as) docentes, têm dificuldade em afirmar sobre o trabalho intelectual de negros, principalmente de negras. As narrativas docentes também deram destaque sobre a importância deste tipo de estudo.

Numa sociedade sexista como a nossa não apenas o trabalho intelectual, mas também outros tipos de trabalhos são desvalorizados, como já apresentado em dados anteriormente. A professora Mina, ao narrar o Registro das Ausentes, projeto que buscou dar visibilidade à história das mulheres trabalhadoras da EMUC, nos conta que a questão da demarcação de território foi o que mais a emocionou:

[...] Demarcar uma territorialidade de uma passarela, a gente foi apresentar o trabalho daquelas mulheres. Mulheres feitas, mães, trabalhadoras! Elas não sabiam o que fazer naquela passarela, chegaram super discretas e saíram iluminadas. Ela se ‘arrumou’, se vestiu para estar ali e ver sua história sendo contada pelos meninos”. (MINA, 2019)¹¹⁸

Em trabalho de campo, já em 2019, o diretor da escola nos chamou pra contar sobre o trabalho que os(as) docentes dos dois turnos fizeram sobre a presença feminina na EMUC. Segundo ele, “o grupo buscava potencializar a história, o olhar e o compromisso com uma educação antissexista”.

Diante do exposto, consideramos relevante que o fazer pedagógico e humano da escola, através de seu currículo, possa dialogar transversalmente com gênero, etnia e classe. Carrara assevera que: “Trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária”. (CARRARA, 2009, p.13). Afirma ainda que a maneira como trabalhamos fragmentando estas categorias prejudica uma abordagem conjunta. Segundo o mesmo autor “a adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização dessas diferenças, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se a restrição do acesso à cidadania de negros, indígenas, mulheres e homossexuais.” (Ibidem, p.13)

Ao utilizar o conceito de interseccionalidade, acreditamos que este pode nos ajudar a compreender melhor, no contexto escolar, as opressões sobrepostas pelas quais passam nossos(as) estudantes, carregadas de tantas sutilezas que acabam passando “despercebidas”. Nos documentos analisados na escola, principalmente o Diário de Bordo deixa evidente o quanto o racismo está invisibilizado nas ocorrências. Chamamos atenção novamente para o fato de que apesar dos (as) docentes terem sido unânimes ao

¹¹⁸ Entrevista narrativa, maio 2019.

associar a violência na escola com racismo, gênero e classe social, estas categorias de análise raramente aparecem nos registros dos (as) professores (as), coordenação e equipe técnica.

Por fim, acreditamos ser fundamental que o conceito de interseccionalidade seja considerado nas análises conjunturais para que práticas comprometidas com o rompimento do padrão epistêmico eurocêntrico, patriarcal, colonialista e racista possam ser construídas e fortalecidas. Uma educação decolonial e feminista, pode contribuir, desse modo, dando fundamentação teórica, histórica e prática, rompendo com as certezas, ensinando a crítica e autocrítica. Ressaltamos que para construção de uma escola mais justa e equânime do ponto de vista racial e de gênero, que proporcione igualdade de condições para o sucesso no desempenho escolar, precisa investigar e compreender as categorias de análise estruturais raça, gênero e classe, que não podem ser vistas de forma dissociada como ainda hoje aponta o feminismo negro.

5 REPERCUSSÕES DO PROJETO AFRICANIDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

EPIGRAFE

Primeiro o ferro marca
a violência nas costas
Depois o ferro alisa
a vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
é jogar o ferro fora
e quebrar todos os elos
dessa corrente
de desesperos.

Luiz Silva (Cuti)

Com base nas entrevistas narrativas, documentos da escola e registros do diário de campo, que fazem parte de nossa análise, apresentamos a seguir nossa percepção sobre a caminhada e organização do trabalho docente na EMUC. Partimos do ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a relação estabelecida entre estes(as), bem como de suas trajetórias pessoais e coletivas. Nosso propósito é fazer apontamentos que nos permitam refletir sobre as repercussões do projeto e em que medida os conhecimentos, saberes, expressões culturais, atravessados naquele contexto escolar, conseguiram contribuir na construção de uma outra narrativa: libertária, emancipatória e decolonial.

As pesquisas em educação apontam que o trabalho docente e a Gestão Escolar¹¹⁹ democrática são como pilares para uma educação comprometida com mudanças que tornem a educação escolar mais equânime e menos desigual do ponto de vista racial e da multiplicidade de saberes que interferem e se encontram presentes na vida escolar; saberes dos profissionais da educação, dos conteúdos e disciplinas, da experiência, saberes humanos e pedagógicos.

Por muito tempo as teorias que reverberavam sobre o fracasso escolar dos(as) estudantes das camadas populares tinham, de um lado, a “carência cultural” e os

¹¹⁹ Leia-se como gestão escolar o trabalho associado entre direção escolar, coordenação pedagógica e secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola, tal como descrito por (LUCK 2009, p.23)

“distúrbios de aprendizagem” ou, de outro, as teorias críticas, como as de Saviani e Freire (BUENO, 2001). Acreditamos, contudo que, em contextos onde “camadas populares”, que preferimos dizer aqui subalternizadas¹²⁰, estão presentes, uma análise que não leve em consideração as desigualdades raciais, sociais e de gênero, se tornará uma análise incompleta, pois tudo nos leva a crer que a tríade: racismo, sexismo e classe é o que fundamenta as desigualdades em nossa sociedade, que alimentam o discurso da modernidade, conspirando para que alguns cidadãos sejam considerados mais humanos que outros:

A mesma modernidade ocidental que produziu o discurso hegemônico dos “Direitos do Homem” é também o epistema global responsável pela visão das diferenças ontológicas coloniais entre os seres humanos. Estas diferenças não só tornam uns mais humanos do que outros como também estabelece relações hierárquicas de poder entre eles. (TORRES, 2019, p.87)

A dificuldade em validar conhecimentos e saberes dos grupos subalternizados tornam as pedagogias escolares mais cercadas e fechadas, os critérios de validade do conhecimento são mais rígidos e na maioria das vezes são saberes se quer reconhecidos, sendo desconsiderados “os modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às escolas e universidades”. (ARROYO, 2017, p. 33).

Arroyo nos convida a pensar estratégias de ser educadores(as) destes sujeitos “que carregam o peso desumanizante dessas pedagogias que tentaram fazê-los e convencê-los de serem inferiores, subalternos” (ARROYO, 2017, p. 13). Ainda segundo ele “a maioria desses fracassos escolares têm como origem ignorar que os outros educandos são vítimas dessas pedagogias de subalternização/opressão”.

¹²⁰ Para Spivak o termo subalterno não pode ser usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado. Para ela o termo deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao se referir ao “proletariado”, ou seja, àquele cuja voz não pode ser ouvida. O termo subalterno, Spivak argumenta, descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituída pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

5.1 A historicidade dos sujeitos e as relações interpessoais na escola

Tendo como ponto de partida as relações sociais em suas dimensões políticas, socioculturais e pedagógicas, por acreditarmos que estas engendram relações de poder que partem da perspectiva de diferentes sujeitos, verificamos que a Escola continua sendo aquela Instituição eleita socialmente e culturalmente como um espaço de socialização do saber. Entretanto evidencia-se que na maioria das vezes esses saberes não levam em consideração os conhecimentos construídos ao longo da história dos sujeitos que fazem parte do processo educativo.

Os esforços desempenhados pelo corpo docente da EMUC no período de 2014 a 2017, recorte de nossa pesquisa, demonstram um compromisso com uma educação mais plural do ponto de vista étnico-racial, cultural e democrático. Em 2019 retornamos à escola para fazermos as entrevistas narrativas e análise documental. Neste período observamos a preocupação do corpo docente com a manutenção do desenvolvimento de estratégias pedagógicas, estruturadas de acordo com princípios epistemológicos, que levaram em consideração a história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e as relações de gênero. A introdução destes conteúdos e conceitos de forma estruturada no projeto africanidades em 2014, bem como o reconhecimento sobre a importância destes, permitiu àqueles(as) docentes e discentes desmistificar e questionar a forma folclórica como a vida, os costumes e as artes de populações tão diversas eram encaradas. O trabalho pelo viés escravagista e colonizador passa a ser questionado. Os docentes, assim como Congo, foram deixando explícito o que fica dessa experiência: [...] Quanta diferença isso tudo fez para mim, posso dizer que queria ter me apropriado mais daquilo tudo, me ajudou de certa forma a ser um professor à frente dos outros [...] (CONGO, 2019).¹²¹

Como relatado na introdução desse trabalho, esta pesquisadora esteve presente na escola até o ano de 2017. Ao retornarmos para fazermos o trabalho relacionado a pesquisa, algumas situações, como as descritas abaixo, nos chamaram mais a atenção e estão registradas em nosso Diário de campo.

Logo na entrada, mais precisamente no muro do ginásio de esportes, estava uma enorme pintura da escritora Carolina Maria de Jesus. Em destaque, na frase ao lado, as categorias interseccionais de opressão e exclusão.

¹²¹ Entrevista narrativa, maio 2019.

Imagem 4 - Carolina Maria de Jesus, pintura na parede da quadra da escola.

Fonte: Fotografia da autora (2019).

Ao ver-me parada admirando aquilo, uma funcionária da escola que ficava em uma sala de frente ao ginásio funcionando como depósito de materiais escolares e xerografia, espaço privilegiado para ver a maioria das coisas que ocorriam fora da sala de aula, mexeu comigo e disse: “Viu quem eles puseram aqui pertinho de mim? Ela, a Carolina, até parece comigo!”. Essa funcionária, que se aposentou no segundo semestre de 2019, foi uma grande parceira do Africanidades, era responsável em xerografar, separar e providenciar os materiais do projeto. Ela foi uma das mulheres homenageadas na prática “Registro das Ausentes”. Não obstante o fato de ser negra e ter visto sua sobrinha, estudante da escola, passar por diversas situações de racismo, ela tinha muito carinho e contribuía sempre com todas as atividades do projeto.

Meses depois, mais precisamente no mês de setembro/2019, a escola realizou a Mostra Cultural da EMUC e lá estava o Quarto de Despejo: Diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus.

Imagem 5 - Mostra cultural EMUC 2019

Fonte: Arquivo da escola (2019).

Imagem 6 - Mostra cultural EMUC 2019 “Quarto de Despejo”.

Fonte: Arquivo da escola (2019).

Outro aspecto que consideramos relevante é o olhar que questiona a escola universal. O trabalho na EMUC não parte do princípio de questionar os conceitos e

princípios científicos, nem é essa a intenção demonstrada no Africanidades, contudo ao desenvolver projetos coletivos e interdisciplinares, ao que tudo indica, os(as) docentes acabam por questionar a validade da aplicação universal destes conceitos presentes na lógica de disciplinas gradeadas.

À escola universal coube a tarefa da homogeneização, “segundo o imaginário social, à instituição escolar caberia a difusão dos conhecimentos acumulados pela sociedade a fim de se perpetuarem” (LEITE, RAMALHO E CARVALHO, 2019, p. 8)

Contudo a partir de uma lógica de colonização epistêmica é bem verdade que esses saberes foram selecionados de acordo com os interesses hegemônicos “euro-americanos” (MBEMBE, p.18, 2014)

“Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economia e espaços” (LEITE, RAMALHO E CARVALHO, 2019, p. 8).

Se por um lado os autores apontam a homogeneização como forma de padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços, cabe-nos aqui apresentar outro registro do Diário de Campo, que a nosso ver também merece destaque e demonstra como o projeto Africanidades, ainda hoje, questiona essa homogeneização trazendo outras possibilidades e visão de mundo, que questiona a subalternização dos povos, repercutindo na comunidade externa.

A nossa segunda semana de pesquisa de campo coincidiu com a reunião de pais que estava sendo organizada pela coordenação. Seria uma semana inteira de reuniões com as famílias, sendo que a cada dia caberia o atendimento a um ano específico do ciclo. Importante destacar que seria a primeira reunião do ano e além do caráter informativo, ela estava atravessada pelo caráter formativo. Naquele dia a reunião aconteceria à tarde, portanto a sala destinada a ela foi-me disponibilizada para continuar as análises de documentos que estava fazendo.

Fiquei surpresa ao entrar e ver a estrutura em que seria feita a reunião.

Imagem 7 - Dinâmica para iniciar a reunião com as famílias.



Fonte: Fotografia da autora (2019).

As cadeiras haviam sido colocadas em círculo e no meio havia alguns objetos significativos à infância e pelo menos 04 livros. Um apresentava a ideia mais formal de educação e tradicional de alfabetização. Segundo a coordenadora “representava a escola enquanto instituição responsável pela alfabetização”. Os outros três livros despertaram minha curiosidade, o primeiro é um livro-reportagem destinado ao público infantil “Malala: a menina que queria ir para escola”. Uma história atual sobre a luta da jovem paquistanesa Malala Yousafzai que nos remete ao direito à educação e à igualdade de gênero. Segundo os idealizadores o projeto “pretende contribuir para empoderar mulheres e meninas”. O segundo livro foi IQBAL, de Francisco D’adamo, que conta também uma história verídica de uma criança paquistanesa que enfrentou a “Máfia do tapete”¹²² denunciando a exploração do trabalho escravo infantil em seu país. Por último “Omar e o mar”, do autor Cláudio Martins, é um passeio pelo mundo, valorizando a amizade, a diversidade cultural e paisagística. Para completar, outro material potente que percebemos a descrição do planejamento da reunião e que também se encontrava ao centro, era o roteiro do filme: “O menino que descobriu o vento”, filme que revela a força de várias formas e baseia-se em fatos da vida real. Conta a história de William Kamkwamba, nascido no Malauí, país da África Ocidental. Uma criança que foi

¹²² Chamamos aqui de Máfia do tapete as grandes máfias empresariais organizadas, principalmente empresas de tapetes que submetiam crianças ao trabalho escravo no Paquistão.

obrigada a frequentar de forma clandestina uma biblioteca para poder estudar, mas que foi expulso por falta de pagamento.

Independente da força das histórias retratadas ali, nos chamou atenção o olhar da equipe pedagógica que junto com os docentes dos dois turnos pensaram aquele trabalho. A nosso ver, naquela reunião, ficou a apresentação de uma escola que pensa a cultura e conhecimentos por um viés decolonial. De acordo com Quijano (2005), a educação formal coexiste com os processos de colonização. O colonialismo foi responsável pela supressão de várias outras formas de saber imperando assim a marca de sua dominação epistemológica. Na EMUC, mesmo tendo que conviver com rituais que evidenciam a cultura dominante, desafiar essa cultura modelada, controlada e regulada através de determinados conhecimentos que foram selecionados para serem aprendidos e não outros, tornou-se uma marca.

É necessário lembrar que trabalhos como o Africanidades estão no fervedouro das políticas antirracistas que trouxeram alterações fundamentais à educação brasileira, principalmente após a Constituição Federal de 1988, quando o tema da diversidade racial ganhou força. Ao prever como um dos conteúdos curriculares obrigatórios, ‘as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro’¹²³. A temática da diversidade racial entrou para o corolário da política educacional quando ‘as contribuições das diferentes culturas e etnias que formam o povo brasileiro’ (5) se tornaram conteúdos obrigatórios.

Pensando a função social da escola, a partir das dimensões cognitivas e afetivas, podemos dizer que, o trabalho docente na EMUC avançou muito no que diz respeito à construção das identidades juvenis e docentes, como descrito por Cabinda (2019):

[...] A construção dessa identidade negra estava marcada nos cabelos que começaram a ficar ondulados, posteriormente crespos, as tranças, me lembro que até alguns meninos começaram a fazer uso de tranças, mas não foi só isso era evidente a valorização do sujeito negro, não apenas cabelos, havia debates, questionamentos, potência nas falas. Eu vi, aceitação e superação [...] (CABINDA, 2019)¹²⁴

Percebe-se ainda um amadurecimento político e profissional, a partir do entendimento de questões que foram por vezes negligenciadas e invisibilizadas. Estudar

¹²³ Conforme art.242,&1º da CF/1988

¹²⁴ Entrevista narrativa, maio 2019.

as leis, principalmente a legislação antirracista, tem contribuído com a desconstrução da visão estereotipada do(a) negro(a) no Brasil. [...] “Através do Africanidades, com suas formações e palestras nós fomos nos empoderando como professores também” [...] (CONGO, 2019).¹²⁵

Parece-nos que foram estabelecidas aprendizagens e conhecimentos que vão além do que chamamos de tradicional, com vistas a uma educação que possibilite a transformação social e não apenas reprodutora dos valores do capital, tal qual pensada por Marx. É relevante destacar, conforme nos afirma Saviani (2018), que o legado de Karl Marx demonstra a importância que ele atribuiu a essa matéria, mesmo não tendo asoberbado notadamente na elaboração teórica no campo da educação.¹²⁶

Tudo indica que o coletivo de educadores da EMUC tomou atitudes fundamentais na construção de práticas pedagógicas que consideram o reconhecimento do pertencimento étnico-racial como fundamental para o pleno desenvolvimento humano dos(as) estudantes.

Ao trazer a formação docente no escopo do projeto, docentes e discentes tiveram a oportunidade de repensar práticas, conceitos e preconceitos construídos em suas trajetórias pessoais e por vezes coletivas: “Minha experiência de trabalho mais significativa, achar que eu fiz a diferença, o trabalho fez a diferença”. (Mina 2019)¹²⁷. Conhecer e reconhecer a herança dos povos africanos e afro-brasileiros, suas culturas na formação do Brasil conhecendo assim um pouco da trajetória e luta histórica dos povos.

5.1.1 Relações docentes

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. (FREIRE, 1993, p. 13)

¹²⁵Entrevista narrativa, maio 2019.

¹²⁶Para saber mais sobre as obras de Marx que fazem referência educação Consultar: O Legado de Karl Marx para educação, Ver referencial teórico)

¹²⁷Entrevista narrativa, maio 2019.

Falar sobre as relações sociais na escola é elencar uma série de fatores e atores(as) responsáveis para o sucesso, ou fracasso, de um determinado trabalho. Em um coletivo que as relações entre os sujeitos se apresentam de forma multifacetadas, cada qual procurando defender as causas nas quais acredita, dá para perceber os desafios presentes no território escolar. Complexas, as relações docentes foram culturalmente construídas atribuindo aos professores(as) a responsabilidade pela construção e execução do projeto educacional:

A escola brasileira, entretanto, carrega a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos. A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia. (LEITE, RAMALHO & CARVALHO, 2019, p. 2).

Os(as) docentes representam um segmento no interior da escola a quem muitas vezes é atribuída a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação escolar. Por isso a disputa ideológica, as relações de poder, subjetividades e construções sociais acabam por tornar os conflitos ainda mais evidentes, afinal a cultura escolar é constituída por um conjunto de normas, disciplinas e valores, institucionais e culturais. Neste sentido, nosso entendimento, coaduna com Gomes (2005):

Acreditamos que cabe aos docentes o protagonismo na construção de novas práticas educacionais que levem em consideração novas posturas diante da questão racial, visto que esta é uma realidade que diz respeito não só ao movimento negro e docentes negros, mas também de todos educadores(as), das gestões, sindicatos e dos centros de formação. (GOMES, 2005, p. 151)

A realidade da prática escolar percebida nesta pesquisa aponta para um coletivo de docentes extremamente comprometidos com o “sucesso” de seus(suas) estudantes, contudo tomado por um turbilhão de angústia diante dos desafios do fazer pedagógico. O professor Congo, por exemplo, mesmo tendo participado intensamente do projeto, conforme relatos já apresentado neste estudo, por diversas vezes durante a entrevista suspirava fundo, dava uma pausa e dizia coisas como: [...] “Sinto não ter tido um envolvimento mais vertical dentro daquilo tudo.” [...] (CONGO, 2019)¹²⁸

¹²⁸Entrevista narrativa, maio 2019.

Segundo Freire (1993), ensinar é profissão, é preciso ter competência científica para fazer, contudo a tarefa de ensinar vai além de um certo cientificismo, é preciso paixão, compromisso, amorosidade, criatividade. Para ele, é essa paixão por conhecer que nos move ao desejo de ensinar, mas essa não é uma tarefa fácil.

Aos docentes, mesmo com os avanços democráticos e humanitários principalmente a partir da CF de 1988, para atender ao Estado cabe a tarefa simples de reprodução dos ideários tido como universais, entre eles atender às necessidades produtivas de uma sociedade capitalista. Ao fazer sua reflexão sobre o capitalismo na contemporaneidade a partir da experiência negra, Mbembe (2014) nos diz do quanto nos encontramos aprisionados a esse tempo “O novo homem, sujeito do mercado e da dívida, é um homem aprisionado em seu desejo. Sua felicidade depende quase inteiramente da capacidade de reconstruir sua vida íntima e de oferecê-la num mercado como um produto de troca” (MBEMBE, 2014, p.15). Segundo o autor, como raça não existe enquanto fato natural físico, antropológico ou genético, percebe-se que o corpo e o ser vivo vem sendo coisificado, transformado em objeto ou em uma mercadoria qualquer.

Na ficha técnica preenchida pelos(as) entrevistados(as) desta pesquisa, apenas duas professoras haviam feito algum estudo específico sobre história da África, uma conhecia e já havia se apropriado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todos já haviam ouvido falar sobre a Lei 10.639/03, mas relataram que só através do Africanidades conseguiram ver possibilidades de um trabalho efetivo. Essa ficha, que aqui consideramos uma mostra da formação docente da escola, retrata a pouca formação para educação das relações raciais na escola antes do projeto Africanidades. Benguela(2019) já havia se referido ao coletivo, nos anos iniciais do projeto, como “despreparados para tratar as questões relacionadas ao racismo e relações de gênero”. (BENGUELA, 2019)¹²⁹

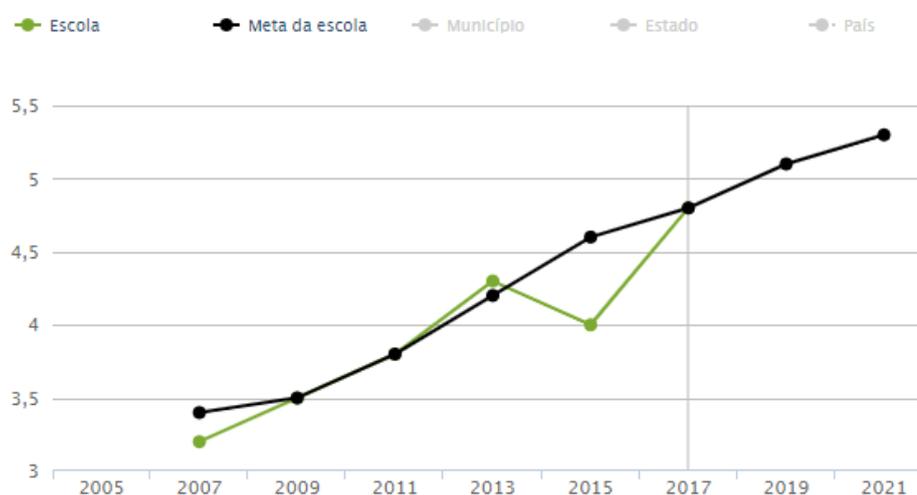
Mesmo diante desta situação, os relatos e análise feitas nos capítulos anteriores demonstram que o coletivo de educadores(as) da EMUC conseguiu constituir novas mentalidades e modos de ser e viver as identidades étnico-raciais e de gênero na escola. Conseguiram ainda superar algumas dificuldades em relação ao trabalho coletivo

¹²⁹Entrevista narrativa, maio, 2019.

docente. Provavelmente este é um dos fatores que permitiu a continuidade do trabalho interdisciplinar.

Os relatos também demonstraram as dificuldades e desafios, contudo talvez pela evidência sobre a importância do trabalho com as relações étnico-raciais para o salto da qualidade social e cognitiva dos(as) estudantes, bem como para melhoria da qualidade das relações interpessoais, os(as) docentes procuraram driblar as dificuldades relatadas neste estudo. Sobre o avanço na aprendizagem, a partir dos requisitos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentamos abaixo o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Evolução IDEB E. M. União Comunitária 2017



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2017). <https://www.qedu.org.br/escola/158870-em-uniao-comunitaria/ideb>

O gráfico deixa em evidência que após uma queda brusca no quesito “aprendizagem”, de acordo com os critérios da avaliação sistêmica, a partir de 2015 acontece um salto considerável no desempenho dos(as) estudantes. Mesmo a escola tendo vivido em 2016 um problema sério com relação ao uso e distribuição de drogas por parte de agentes externos e alguns estudantes, conforme relato da direção, o nível de aprendizagem manteve seu crescimento.

Se por um lado tivemos registros de dificuldades do tipo: “não houve envolvimento de todos(as)” (Benguela, 2019), “É preciso maior envolvimento da equipe” (Angola, 2019), “Algumas pessoas não conseguiam se abrir ao projeto, são muito fechadas” (Cabinda, 2019), “ Alguns colegas tinham dificuldades de incorporar isso ao seu planejamento” (Mina, 2019); por outro tivemos relatos muito potentes,

também já apresentados aqui sobre o crescimento pessoal e o aprendizado no trabalho em equipe, que poderíamos resumir naquele relato emocionante de Mina, que vai falar sobre a importância de se tratar os colegas que não se envolveram, ou se envolveram com menor intensidade, com mais afeto, tratar a situação não como sendo uma negação ao trabalho, que ela chama de “um não querer”, mas como uma situação de desconforto por não saber como fazer ou o que fazer daquilo tudo.

Reflexões como as já apresentadas por Mina “[...]é preciso olhar para os colegas com mais acolhimento(...) muitas vezes não tinha a ver com um não querer, mas com a própria história de construção pessoal do colega” [...] (MINA, 2019),¹³⁰ demonstram a importância da constituição de afetos na construção de projetos que visam a implementação da História e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Sobre afetos, Freire (1997), nos convoca à ousadia:

É preciso ousar no sentido pleno dessa palavra, falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. (FREIRE, 1993, p.08)

Essa evocação nos leva (aqui eu também me incluo como docente), a tecer resistência contra tudo que dificulta a nossa caminhada de profissionais da educação, como os baixos salários, a precarização do nosso trabalho, a falta de investimento na formação continuada em serviço e atualmente à mordida que querem nos colocar ameaçando nossa Liberdade de cátedra.

O período profícuo, analisado neste estudo, demonstra o quanto a formação em trabalho foi fundamental para que os(as) docentes construíssem vínculo profissional e afetivo que à nossa percepção se mantém, devido aos trabalhos realizados na escola em 2018 e 2019, atividades que nos foram relatadas durante o momento das entrevistas narrativas, mesmo não tendo sido esse o período principal do foco de nossa análise. A nosso ver as formações foram imprescindíveis.

Se por um lado as pesquisas já denunciavam a falta de investimento na formação docente em trabalho: “nem todos os docentes têm tempo, disponibilidade e disposição

¹³⁰Entrevista narrativa, maio, 2019.

para frequentar cursos e atividades de formação continuada ofertados pelas Secretarias, pelas universidades e pelos NEABs¹³¹ na perspectiva da lei”. (GOMES, JESUS, 2013, p. 355).

Por outro lado a EMUC destacou-se na organização: “[...] Nós usávamos os recursos do PAP para contratar oficinas, assim enquanto os(as) professores estavam nas formações internas os estudantes estavam participando das oficinas” [...] (CABINDA,2019)¹³².

Os desafios dos(as) docentes para construção de relações mais fraternas, profissionais, competentes e para inserção em temas tão caros à educação escolar, vem sendo encarados de modo singular na EMUC. A convite da direção e corpo docente tivemos a oportunidade de conhecer alguns trabalhos da Mostra cultural que ocorreu em setembro de 2019. Além do Quarto de Despejo apresentado aqui, a professora Quiloa, que reviu seu conceito à cerca da política de cotas nas universidades graças ao Africanidades, nos apresentou um trabalho incomensurável feito em parceria com outra docente da área das ciências humanas.

O tema da mostra foi “A mulher na Literatura e Ciência”. Junto com as turmas dos 6ºs e 8ºs anos, elas pesquisaram a história de mulheres na Matemática. Foi um estudo interdisciplinar entre Matemática, Língua Portuguesa e História. Concluíram que existem trabalhos extremamente relevantes neste campo, mas que provavelmente devido ao epistemicídio, cientistas negras possuem baixa visibilidade. Quiloa afirma que tiveram muitas dificuldades para encontrarem mulheres negras na Matemática, não por falta da existência destas.

¹³¹ Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's ou grupos correlatos), os quais têm se destacado, sobretudo, pela formação continuada de professores na perspectiva da Lei, oferecida em parceria com o poder público. (GOMES e JESUS, 2013)

¹³²Entrevista narrativa, maio, 2019.

Imagem 8 - Mostra cultural “Mulheres na Matemática”

Fonte: Arquivo da escola (2019).

Fizeram ainda o debate sobre os motivos que os(as) levaram a considerar a inexistência de trabalhos com as matemáticas negra, mesmo sabendo que essas existem.

Trabalhos como este demonstram que as ações do Africanidades continuam repercutindo nas práticas e memórias dos(as) docentes da referida escola, sendo estas reafirmadas nos trabalhos que vislumbram resultados efetivos com os(as) estudantes, a fim de auto afirmar suas identidades negras. Muitas destas ações têm orientado o percurso profissional e pessoal desses docentes, tornado a prática de trabalho coletivo mais frequente. Consideramos que esse fato continua a aproximá-los e a fortalecê-los enquanto coletivo de educadores.

Evidente que os conflitos continuarão a existir, contudo as narrativas docentes e registros do Diário de Campo apresentam realidades que retratam um processo positivo em construção, que mantém o trabalho com a diversidade étnico-racial e de gênero ainda como um pilar das práticas pedagógicas da EMUC, marcadas por solidariedade, trabalho coletivo e desafios.

5.1.2 Relação entre docentes e discentes

O processo de alienação da criança brasileira se faz sobretudo através da escola, onde se dá o reforço de um conjunto de ideias elitistas que distorce os valores culturais e nega a participação dos oprimidos no processo histórico brasileiro. (CARDOSO, Marcos 2002)

Infelizmente o tempo de pesquisa do mestrado a nosso ver é curto para análise de desafios tão complexos, por esse motivo não tivemos tempo hábil para pesquisar de forma mais detalhada a relação entre docentes e estudantes, de acordo com o ponto de vista dos discentes. Entretanto, ao analisar registros de escritas nos documentos da escola, análise das entrevistas docentes e os registro de Diário de campo, podemos tecer algumas considerações sobre como as práticas do Africanidades reverberaram na relação com os(as) estudantes.

Quando o professor Congo diz que alguns(as) estudantes não gostavam do trabalho, outros até falavam mal e criticavam-nos, acreditamos que ele teve dificuldades em analisar o quão difícil é para ao(o) estudante brasileiro(a) dizer-se negros(a).

Conversar sobre esse assunto, questionar as desigualdades raciais no campo epistemológico ou social não é tarefa fácil para uma sociedade que ainda hoje está organizada sobre a égide da democracia racial. Por outro lado a construção da identidade negra tem seus percalços, afinal nós negros(as) ouvimos por muito tempo que ser negro(a) não é uma coisa tão boa, vimos nossa existência negra associada a tudo que é ruim, violento ou mal. Nas palavras de Mbembe (2014):

O nome negro(...), designou uma realidade heteróclita e múltipla, fragmentada(...), este nome assinalava uma série de experiências históricas desoladoras, a realidade de uma vida vazia; o assombramento, para milhões de pessoas apanhadas nas redes da dominação de raça, de verem seus corpos e pensamentos a partir de fora, e de terem sido transformadas em espectadores de qualquer coisa que era e não era a sua própria vida.” (MBEMBE, 2014, p.19)

Não por menos os(as) estudantes brasileiros(as) sentem um certo incômodo ao falar sobre o racismo, é como tocar numa ferida que às vezes seria melhor não mexer, porque dói:

Lembro-me de um fato, ocorrido em 2016, de uma estudante negra do 8º ano que foi encaminhada à direção porque havia rasgado todos os cartazes da

campanha contra o racismo, feitos pelos estudantes da escola no projeto Escola Integrada. Ela entrou na sala com a professora e estava muito brava mesmo. Quando perguntei por que ela havia feito aquilo, ela disse que estava cansada daquilo tudo, que o racismo é crime, mas que as pessoas não tomam jeito. Depois de algum tempo e uma boa conversa percebemos que ela não havia compreendido ser aquela uma campanha contra o racismo, ela só se ateu às imagens de pessoas negras com o cabelo bagunçado ou com roupas que indicavam a pobreza, não chegou nem mesmo a ler as frases. Aquilo nos mostrou como essa dor estava à flor da pele. (CABINDA, 2019).¹³³

Cabinda ainda nos relatou que, desde aquele fato, conversou com todo o corpo docente sobre a melhor maneira de denunciar o racismo e que por vezes algumas iniciativas poderiam ferir mais do que questionar. Neste caso, destacou a importância da formação com a professora Rosa Margarida de Carvalho na reflexão sobre como abordar o tema fazendo as denúncias, mas positivando as diferenças. Segundo ela, o projeto desenvolve ações que levam os estudantes a se reconhecer como negros(as), quando muitos(as) queriam na verdade era esquecer que o são. Atitudes como da estudante apontou que o desenvolvimento do projeto foi sendo feito com conflitos, negociações e afetos. Sobre afetos é importante destacar, as pesquisas apontam que “os afetos são distribuídos de maneira desigual, e a categoria etnia regula o critério de distribuição”. (CAVALLEIRO, 1998, p. 152). Contudo, no contexto de nossa pesquisa não foi possível verificar se existia a desigualdade de afetos na EMUC.

Das sete entrevistas, todas refletiram acerca do processo complicado e o universo violento em que os(as) estudantes se encontravam no ano de 2014, mas também foram unânimes quanto à redução desta violência nos anos seguintes, se tornando uma coisa mais pontual. Dados do Relatório de Ocorrências (R.O)¹³⁴, também apontam neste sentido, poucos são os relatos de agressão contra os(as) docentes e pelo levantamento, os principais conflitos estavam relacionados à não realização de atividades, conflitos entre estudantes, não sentar no mapeamento¹³⁵ e o uso do celular. Importante destacar que as turmas dos 6^{os} anos tinham mais “facilidade” para ficar no mapeamento e pouco uso de celular, já as turmas dos 9^{os} apresentavam mais dificuldades de se mapear e uso constante de celular.

¹³³ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹³⁴ O Relatório de ocorrências é um registro feito pela coordenação pedagógica, utilizado quando situações mais graves ocorrem com os(as) estudantes, sendo que neste caso eles(as) são encaminhados(as) para coordenação ou direção para devidos esclarecimentos, registros e encaminhamentos.

¹³⁵ O mapeamento é um meio utilizado na escola para determinar previamente o local em que cada estudante deverá sentar-se. Acredita-se que essa é uma maneira de evitar pequenos conflitos entre os (as) estudantes.

Se em 2015, na pesquisa “Conhecendo os alunos da EMUC”¹³⁶, a maioria dos estudantes denunciavam ter sofrido preconceito na escola, podemos dizer que os registros escritos não contribuía para deixar claro que aquele preconceito, ao qual eles(as) se referiam, era racismo. Segundo Cabinda: “Posteriormente, em assembleia com os(as) estudantes, eles(as) deixam claro que a EMUC era uma escola racista” (CABINDA, 2019)¹³⁷. A falta do termo “racismo” no material deixa o conflito racial de forma generalizada.

Essa violência muitas das vezes era direcionada aos docentes, estes(as) foram unânimes também na avaliação de que parte daquela violência tinha a ver com as relações étnico-raciais, sociais e de gênero. Reforçamos ainda que todos se envolveram em maior ou menor medida no desenvolvimento do projeto. O que fica desta experiência em se tratando dos(as) estudantes é a maneira como as relações foram se construindo, permitindo um desenvolvimento menos conflituoso entre docentes e discentes nas atividades escolares.

Uma docente apresenta contradição ao dizer que pouco se avançou, que os(as) estudantes continuam agressivos, maldosos e com prazer em humilhar os(as) colegas, mas em outros momentos ela se refere a esse fato como sendo típico dos(as) estudantes que estão chegando. Cita ainda casos específicos como do estudante Abideme “[...] que hoje é outro aluno, tem brilho nos olhos” [...] (QUILOA, 2019)¹³⁸

Outra contradição nos leva a crer que o relacionamento afetivo entre docentes e discente facilitava o trabalho. Monjolo, por exemplo, disse convicto que “os(as) estudantes eram abertos a propostas de trabalho, o que facilitava a sua organização”. Foi ele também quem disse que: [...] “por ter um bom relacionamento e proximidade com os(as) estudantes, nunca havia percebido a discriminação social, mas alguns colegas haviam comentado sobre isso.” [...]. (MONJOLO, 2019)¹³⁹

Em contrapartida, Congo se sentia desconsertado com o comportamento de determinados(as) estudantes, segundo ele estes(as) eram violentos(as) com os(as) colegas e desrespeitosos(as) com os(as) docentes, por vezes chegavam até mesmo a criticar o trabalho dos(as) professores(as). Apesar desse depoimento, quando o professor foi se referir a uma estudante que, segundo ele, não era nada esforçada e promovia

¹³⁶Ver ANEXO 6, questionário para construção do PPP

¹³⁷Entrevista narrativa, maio, 2019,

¹³⁸Entrevista narrativa, maio, 2019.

¹³⁹Entrevista narrativa, maio 2019.

muitos conflitos, diz que ela o surpreendeu. O próprio docente relata que no dia da apresentação do teatro, em uma das atividades do projeto, “[...] Ela gravou tudo com propriedade, interpretou, usou a voz, enfim sua atuação foi fenomenal, marcante!”. (CONGO 2019)¹⁴⁰.

Quiloa também demonstrou a importância do afeto e dos(as) estudantes se identificarem com os(as) docentes, para resolver questões disciplinares [...] Algumas estudantes negras que eram muito difíceis e davam muito trabalho na escola, não tinham dificuldades comigo, mas acho que é porque se identificavam comigo por ser negra também [...] (QUILOA, 2019)¹⁴¹

Três docentes apontam que os(as) estudantes precisam tempo para abstrair e ter maturidade para todas aquelas questões. Mina diz:

[...] Uma coisa que eu acho, que eu percebi dentro do projeto, é que pro estudante, ele vai ter tempo de processar aquilo, ele tá se formando e aí são questões que estão no tempo dele, ele segue, então a gente semeou, eu não sei o que que vai acontecer [...] (MINA, 2019)¹⁴²

Benguela segue a mesma linha de raciocínio ao dizer que:

[...] A princípio os estudantes tiveram dificuldades para dar receptividade ao projeto. Para alguns estudantes aquele conhecimento vai ficar lá pra frente [...] (BENGUELA,2019).¹⁴³

Congo também vai dar destaque ao que acredita dizer ser do futuro:

[...] As transformações vindas do Africanidades será a longo prazo para alguns estudantes, principalmente quando se virem de alguma forma vítimas, ou parte de uma situação em que tenham que se colocar como pessoas negras, ter participado do africanidades vai fazer a diferença! [...] (CONGO, 2019).¹⁴⁴

Apesar destes depoimentos, os(as) docentes por diversas vezes reafirmam a mudança já na escola, com o decorrer do projeto Africanidades, conforme assevera Benguela:

¹⁴⁰ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁴¹ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁴² Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁴³ Entrevista narrativa, maio 2019.

¹⁴⁴Entrevista narrativa, maio, 2019.

[...] Sentimos muita diferença, após o projeto as turmas ficaram tranquilas, os estudantes mais responsáveis. Mexeu com a escola, foi uma mudança gigantesca. Antes não conseguíamos nem mesmo apresentar um trabalho na quadra. Ainda temos problemas, mas não como antes! [...] (Benguela 2019).¹⁴⁵

5.2 Relações raciais e suas implicações para construção das identidades: como somos e por que somos o que somos?

As questões relacionadas à identidade negra e indígena continuam em desvantagem diante do discurso eurocêntrico que marca os currículos escolares. No que diz respeito a essas construções Gomes (2006) afirmou:

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e tem sido), ressignificadas historicamente, desde o processo da escravidão até as formas sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo – não menos tenso- de continuidade e recriação identitárias africanas. (GOMES, 2006, p. 21)

A construção das identidades negras é atravessada por um contexto de negação. Diuturnamente nossos (as) estudantes são levados à rejeição de sua aparência e à desvalorização de suas heranças culturais, sejam elas africanas ou indígenas. Os elementos históricos, culturais, religiosos e psicológicos, fazem parte da construção de nossa identidade social, sendo que o marcador dessa identidade se faz sobre dois pilares: racial e sexual, definidos desde o nascimento (CARNEIRO, 2011). O grande problema é que vivemos em uma sociedade hierarquizada e desigual. Essas desigualdades são marcadas pontualmente pelas diferenças raciais, de gênero e classe, principalmente.

Entre os fatos analisados no projeto Africanidades, dentre tantos outros que apontam uma preocupação com a construção de identidades negras, a partir de referenciais africanos, destacam-se os trabalhos com as bonecas Abayomi, símbolos adinkras e máscaras africanas. Não que o trato das questões identitárias se limite a isso. Os relatos dos (as) docentes convergem para o fato de que estas atividades foram marcadas não apenas por conhecimentos ligados às artes. Com as narrativas observamos que no processo de construção: o antes, durante e o depois, é o que potencializa o

¹⁴⁵Entrevista narrativa, maio, 2019.

envolvimento dos (as) estudantes, provocando assim um amadurecimento com relação às identidades negras.

O antes está relacionado, principalmente, aos estudos no campo das Ciências Humanas que permitiu estudos detalhados sobre o vasto continente africano rico em suas tradições e conhecimentos humanos.

Imagem 9 - Seminário de pesquisa “África Brasil”



Fonte: Arquivo da escola (2017).

Imagem 10 - Trabalho de campo Museu Histórico Abílio Barreto



Fonte: Arquivo da escola (2017).

Após trabalho que propicie certa compreensão sobre as diferenças culturais e artísticas temos o durante momento dessa produção propriamente dita sobre o que foi estudado. Segundo os relatos, esse é o momento em que os (as) estudantes são

convidados a refletir sobre diversos conceitos, entre eles o “belo ou beleza”, que segundo Lody:

São maneiras próprias de compreender e de simbolizar o mundo próximo, a natureza, os mitos e os deuses, na descoberta de tecnologias e, assim, no encontro de soluções estéticas. Por meio de linguagens sensíveis, a beleza pode fazer o relato das trajetórias humanas, trazendo memórias e construindo dinamicamente o que se chama de identidade. (LODY, 2006, p. 63)

Imagem 11 - Confeção de máscaras 1



Fonte: Arquivo da escola (2016)

Imagem 12 - Confeção de máscaras 2



Fonte: Arquivo da escola (2016)

Lembrando que estes conceitos dizem respeito à concepções, motivos e temas muito específicos (LODY, 2006).

Imagem 13 - Atividade: Mídia, racismo e protagonismo juvenil.



Fonte: Arquivo da escola (2015)

E o depois é o momento em que esse trabalho é apresentado como construção coletiva daqueles sujeitos. Onde os (as) estudantes acabam deixando suas marcas identitárias naquelas apresentações e objetos.

Imagem 14 - Atividade interdisciplinar Registro das Ausentes.



Fonte: Arquivo da escola (201

Imagem 15 - Arte africana interpretada por estudantes da EMUC

Fonte: Arquivo da escola (2017).

Como trabalhos como estes não marcariam as construções identitárias dos (as) estudantes?

Quando os(as) docentes fizeram suas narrativas sobre os cabelos, foi como se estivessem constituído um símbolo do sucesso desta construção, na visão destes os(as)estudantes haviam construído um símbolo de resistência e uma relação de pertencimento étnico-racial. Cabelos antes alisados e pranchados começaram a revelar sua “rebeldia” através dos crespos, black power, turbantes e tranças.

De acordo com Gomes (2006). “A manipulação e transformação do cabelo envolve uma mistura de sentimentos dos quais nem os ativistas negros escapam” (GOMES, 2006, p. 197). A autora nos alerta ainda para o cuidado que devemos ter ao avaliar o tratamento que negros e, negras dão ao seu cabelo, alerta para o cuidado à ambiguidade presente no que chama de “movimento de reapropriação e ressignificação das culturas”: (Ibdem, 197).

Sem dúvida, a construção de nossas identidades negras é marcada pelo desafio de nos apropriarmos das características negroides que os ensinaram a negar. Entretanto Gomes assevera que não podemos tratar o fato de pessoas negras desejarem aproximar sua aparência do padrão branco hegemônico apenas como reprodução desse padrão.

Para ela, se analisarmos essas experiências apenas como imitação do padrão branco, estaremos tangenciando as implicações profundas e a trama complexa que envolve a relação negro e cabelo na esfera da dominação da cultura e da subjetividade. (Ibidem, p.198).

Em suas narrativas, não nos pareceu que a intensão dos(as) docentes fosse apenas fazer uma crítica aos cabelos alisados dos(as) estudantes, mas sim de interpretação positivada dos fatores que levaram essas pessoas a se reapropriar dos fios crespos.

O que fica da construção destas identidades são os desafios como mencionados por Angola: [...] Se por um lado presenciamos ofensas entre estudantes que não se reconheciam como negros, após as atividades do projeto muitos cabelos e visuais mudaram, parecia que aqueles que tinham dificuldades começaram a se aceitar [...] (ANGOLA, 2019).¹⁴⁶

Essa não foi uma percepção apenas de Angola, Monjolo narra o fato da estudante que, ao ver seu pai ser interrogado pela secretária da escola, no momento de renovação da matrícula, sobre o pertencimento étnico-racial de sua filha, conta que: [...] “a menina logo disparou: eu sou preta uê, então sou negra!” [...] (MONJOLO, p. 2019)¹⁴⁷

Cabinda também faz referência ao que considera ser uma construção coletiva e propiciada pela formação que a escola teve: [...] A gente vai construindo juntos nossa identidade. Essa construção é favorecida quando você elabora, quando você adquire os conceitos na formação. A aprendizagem significa construção de identidades, o cabelo, roupa, etc, são alguns marcadores [...] (CABINDA, 2019).¹⁴⁸

Acredita-se que essas realidades escolares estão sendo marcadas historicamente, contribuindo para desnaturalização do racismo.

¹⁴⁶ Entrevista narrativa, maio, 2019.

¹⁴⁷ Entrevista narrativa, maio, 2019.

¹⁴⁸ Entrevista narrativa, maio, 2019.

5.3 Gestão escolar: autonomia e construção coletiva

A gestão escolar tem papel fundamental para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. Conforme parecer do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH) e das legislações que tratam a temática, ela deve ser democrática e zelar pelo exercício pleno da cidadania:

A Gestão Democrática tem, portanto, caráter pedagógico quando aponta para a democratização das relações do cotidiano escolar tanto quanto para a efetiva colaboração no processo da construção e do exercício efetivo da cidadania de todos os sujeitos participantes envolvidos. (BELO HORIZONTE, Parecer CME/BH 052/2002).

Assim, uma gestão que seja presente não só administrativamente, mas também pedagogicamente, favorece um trabalho mais plural e democrático. O professor Congo ressaltou essa importância dizendo sobre o impacto do Africanidades na gestão escolar: [...] Eu acho que o projeto fez com que a direção da escola se tornasse mais pedagógica ainda [...] (Congo, 2019)¹⁴⁹. Esse depoimento é importante porque demonstra impactos do projeto sobre a gestão, esse impacto pode ter sido recíproco, mas transmite a visão do docente para o que considerou ter sido provocado pelo projeto.

Atentos (as) à organização, planejamento e avaliação, propondo atividades que visem relações mais equânimes, a ação da gestão pode ser definidora para o sucesso de trabalhos como as africanidades. Responsável pelo exercício de uma prática escolar mais democrática, a gestão é um reflexo da proposição estabelecida pelo Estado Democrático de Direito, atendendo ao disposto na legislação brasileira que trata do Ensino público, como forma de garantir a Democracia participativa estabelecida pela Constituição Federal ao definir a Gestão Democrática como um dos princípios orientadores “do ensino público” e “na forma da lei”. (CF, 1988, art. 206, inc. VI.).

A LDBEN 9394/96 em, seu Art. 14, deixou aos sistemas de ensino a responsabilidade de definir as normas da gestão democrática do ensino público, tendo

¹⁴⁹Entrevista narrativa, maio, 2019.

como princípios a participação dos docentes e da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a criação dos conselhos ou colegiados escolares como instâncias de deliberação.

Apesar de no Brasil a escolha dos dirigentes escolares ser feita de diversas formas, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMBH) a Gestão Escolar vem sendo tratada desde a Lei Orgânica do Município (LOM, 1990), que estabeleceu a participação da comunidade escolar. A instituição das Assembleias Escolares data de bem antes, 1983. Hoje, as Assembleias Escolares são as responsáveis em assegurar a participação direta de toda comunidade escolar, sendo ainda a instância máxima de deliberação de tantos outros assuntos referentes ao desenvolvimento das escolas como: aprovação do Calendário Escolar, da Proposta Político-Pedagógica, prestação de contas do Caixa Escolar, do trabalho pedagógico, entre outros. Data deste mesmo período a implantação da obrigatoriedade da criação do Colegiado Escolar, sendo que este tem a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar (SILVA, Luiz 2016).

Na EMUC, a gestão que acompanhou o projeto africanidades foi eleita em 2011, sendo reeleita em 2014. Desde 2007, por emenda da Lei Orgânica n.20, de 01/02/2007, o mandato da direção escolar da RME-BH passou a ser de três anos, sendo permitida uma única recondução. Apesar da sobrecarga de trabalho da Gestão Escolar na RMEBH¹⁵⁰, os relatos das entrevistas remetem a uma gestão escolar que procurava caminhar junto com o coletivo de docentes no planejamento e execução do pedagógico, no trato das questões disciplinares e nas ações administrativas que dependiam do referendo do grupo e da Assembleia Escolar. À diretora cabia mais o papel administrativo e à vice-diretora a parte financeira, disciplinar e pedagógica.

As narrativas docentes também falaram sobre a importância do recurso financeiro administrado pela gestão que permitiu o desenvolvimento das diversas atividades. Por outro lado, Cabinda que era gestora à época, e que agora está na coordenação pedagógica, revela sua preocupação com a falta de recursos financeiros a partir de 2017, o que prejudicou os trabalhos de campo e outras ações: [...] Atualmente ainda temos problemas financeiros devido aos cortes na educação [...] (CABINDA, 2019).¹⁵¹

¹⁵⁰ Sobre esse fato consultar trabalho de SILVA, Luiz 2016, que se encontra em nossos referenciais.

¹⁵¹Entrevista narrativa, maio, 2019.

Vejam os recursos financeiros são como a espinha dorsal deste tipo de projeto, são pensados no Plano Nacional de Educação 2014-2021 (PNE, 2015), nas duas metas que focalizam a gestão democrática: Meta 7 e Meta 19. A primeira trata da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, elege como uma de suas estratégias:

Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática. (BRASIL, PNE, 2015, p.316).

A segunda tem foco específico sobre o tema, indicando a necessidade de:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, PNE, 2015, p.316).

Percebe-se a importância e evidencia de que os recursos financeiros são fundamentais para o desenvolvimento de projetos, sendo que a meta 19.7 é ainda mais explícita “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”. (BRASIL, PNE, 2015). Portanto, não cabe apenas garantir autonomia administrativa e pedagógica se não tivermos recursos financeiros para gerir os projetos.

A gestão escolar da EMUC parece-nos atenta ao PNE, o Plano de Convivência da EMUC (2015) e Projeto Político Pedagógico (2014) também demonstram estarem em consonância com o PNE, que faz referência à autonomia e competência das escolas sobre o currículo e PPP. Os encaminhamentos dados desde 2014 demonstram, que as ações propostas pela direção da escola se mantiveram durante todo o período da gestão.

Ter considerado no PPP o questionário “Conhecendo os alunos da EMUC”, que apontou o racismo como um dos problemas mais frequentes no sentimento dos estudantes, nos permite dizer que entre acordos e desacordos, tensões e conflitos, aquela gestão estava comprometida com uma educação mais equânime e igualitária do ponto de vista racial.

O PNE também indica a necessidade do trabalho com as diversidades, no caso de dúvidas como as mencionadas por Angola, quando os pais foram interrogar a coordenação sobre o porquê deste tipo de trabalho, ela já estava preparada para responder e com a legislação em mãos. Vejamos que o PNE reforça a importância do trato destas questões:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008). (BRASIL, PNE, 2015)

As questões referentes à gestão foram relatadas poucas vezes nas entrevistas docentes, mas a subjetividade apresentadas nos momentos em que iam narrar sobre o trabalho em equipe, o apoio pedagógico e a formação, nos leva a crer que a gestão foi parceira:[...] Gestão comprometida com o projeto, compromisso com a educação, envolvimento com o pedagógico [...] (MINA,2019).¹⁵²

Na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), a gestão é eleita democraticamente entre seus pares, trabalhadores (as) efetivos (as) da rede e a comunidade escolar, o que dá a essa o caráter democrático.

Neste sentido à escola cabe, aproveitando do direito à escolha de seus gestores(as), estar atenta às propostas de trabalho apresentados pela gestão que assumirá a direção. Um caminho é verificar o histórico de compromisso, respeito com as diversidades, o combate ao racismo e demais formas de preconceito.

Um fato presente na EMUC é que as gestoras não tinham envolvimento com o Movimento Negro, não tinham histórico de projetos pedagógicos específicos no trato das relações étnico-raciais e de gênero. Ao contrário do que alguns educadores (as)

¹⁵²Entrevista narrativa, maio, 2019.

pensam, que educar para relações raciais é tarefa de militantes negros, as gestoras, uma branca a outra negra de pele parda e cabelos lisos, demonstraram ao longo do período pesquisado o quanto esse debate diz respeito a toda sociedade brasileira, sendo sim um dos compromissos que a escola precisa assumir.

Ao retornarmos para pesquisa de campo em 2019, muitas das ações que continuam sendo executadas, como já mencionadas nesse estudo, é fruto deste entendimento. Percebe-se que ao acolher o projeto Africanidades e fazer deste o principal articulador de outros projetos na escola, a gestão conseguiu associar os conceitos, teorias e debates às práticas concretas do fazer pedagógico, das relações humanas, dos valores que vêm sendo construídos com base nestas práticas.

Na dimensão familiar podemos dizer que o Café Com as Famílias¹⁵³ é um momento de formação para comunidade externa, mas que envolve toda a comunidade interna. Foram observados nos registros a formação para relações étnico-raciais e de gênero. Vimos que em 2018, quem esteve presente para fazer esse trabalho no dia da formação para as relações étnico-raciais foi a professora Macaé Maria Evaristo, que à época era secretária Estadual de Educação. Em 2019, a pedido da direção, fomos nós quem fizemos a formação.

5.4 Africanidades: de todos e para todos

Nesse capítulo procuramos mostrar como se reverberam as práticas educacionais do projeto Africanidades. Deste modo, buscamos perceber o alcance destas práticas através de um diálogo fundado nas relações sociais construídas na escola. A afirmação recorrente sobre a importância do projeto para construção das relações interpessoais nos permite aquilatar sobre a influência do Africanidades, do ponto de vista de uma educação mais justa, com vista a uma sociedade mais democrática e equânime.

A formação continuada, trabalhada no capítulo II, teve proeminência para efetiva implementação da Lei 10.639/2003 na EMUC. Todos (as) docentes fizeram referências a ela, destacando o caráter essencial de sua importância. Outra dimensão que

¹⁵³Encontro mensal com as famílias que ocorre no horário noturno e aborda diversos temas ao longo do ano letivo. Geralmente começa com um café, em seguida a palestra sobre o tema do mês e por último o debate com os familiares dos (as) estudantes. Tem como principal objetivo criar um vínculo de proximidade entre escola e comunidade externa.

tem contribuído nessa prática diz respeito ao fato da escola ter investido em material de apoio didático e pedagógico que tratam da diversidade étnico-racial, além do que já é ofertado pela SMED-BH.

No que se refere às práticas docentes, constata-se o amadurecimento coletivo do grupo. Observa-se a preocupação em se pensar ações pedagógicas que contemplem toda pluralidade e diversidades presentes naquele contexto, contudo a ênfase indubitável é para as relações étnico-raciais. O exercício de se pensar o trabalho baseado neste olhar permitiu aos docentes a construção de um currículo com uma produção cultural e de bases científicas que levam em consideração a história da África e dos (as) afro-brasileiros. Nesse sentido: “O pensar não se alimenta apenas das razões dos questionamentos e da reflexividade, mas dos afetos, da paixão, das emoções. E se mistura à política, ampliando e dando corpo às utopias e sonhos” (TEIXEIRA, 2012 p.120).

Parece-nos que as estratégias utilizadas para positivar as diferenças étnico-raciais contribuíram para reeducação dos olhares e ouvidos, abrindo, assim, principalmente aos discentes, um caminho para construção das identidades negras. O grupo apresentou envolvimento e criatividade na construção de estratégias que visam a superação do racismo, criando ainda estratégias imediatas contra as ditas “brincadeiras”, xingamentos e palavras que humilham e geram constrangimento entre os estudantes. Dentro das estratégias destacamos a Justiça Restaurativa.

Por fim acreditamos que a Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica foram fundamentais para romper com o silêncio, provocar mudança de olhares e desnaturalização do racismo, tendo ainda incentivado e promovido ações para participação da comunidade externa nestes processos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos quebram vontades, esmorecem vaidades ditam, novas leis e novas verdades minha África e as verdades antigas ontem profanadas por serem tuas hoje ressurgem sacralizadas com novas roupagens.

(CHIZIANE, Paulina, 2018).

Que alívio, estamos chegando ao fim! Ou seria apenas o começo?

Este é um trabalho feito a muitas mãos, inicia-se antes mesmo do mestrado. Espera-se que os (as) docentes, que bravamente dividiram conosco suas narrativas, se identifiquem com nossas análises, que os (as) prezados (as) membros da banca e todos que compartilharem conosco essa leitura possam compreender o ponto de vista da docente pesquisadora. Sem dúvida tornou-se um grande desafio transformar as ações de um projeto pedagógico em uma escola de ensino fundamental, numa pesquisa acadêmica que deve avançar para além dele. Muitos foram os momentos de dúvidas, medos e dificuldades, mas não deixamos de acreditar no dito argumento: precisamos aproximar os saberes escolares dos conhecimentos acadêmicos. Para isso pesquisamos, planejamos, registramos e, às vezes, distanciamos nosso olhar sobre o objeto de pesquisa, para ressignificá-lo.

Entre os desafios enfrentados neste caminho dois se destacaram: o primeiro diz respeito à hipótese de tratar com a devida competência os conhecimentos relacionados às pesquisas no campo da educação, da História da África e dos afro-brasileiros, contornando as dúvidas metodológicas, procurando o melhor percurso para responder às questões postas, através das entrevistas narrativas; O segundo, parte do desejo de fazer com que este estudo traga contribuições para melhorar a qualidade na educação, a partir do ponto de vista da equidade étnico-racial e de gênero, mas interferindo também na melhoria da qualidade da aprendizagem e das relações interpessoais. Acredita-se que ainda há muito que pesquisar e aprender.

Nosso estudo de caso, o projeto “Africanidades: ressignificando as relações étnico-raciais e de gênero na EMUC” surgiu nesta escola no momento em que esta procurava caminhos para garantir uma aprendizagem de qualidade para todos (as) e ao mesmo tempo enfrentava graves problemas de violência e indisciplina. Percebe-se que as ações propostas pelo projeto, foram promotoras de práticas educacionais mais

coerentes com o universo daquela comunidade, com a cultura daqueles (as) estudantes. Os relatos demonstram que os(as) estudantes tinham mais satisfação, alegria, cooperativismo e interesse em realizar aquelas atividades, que muitas vezes não demandavam cadernos ou escrita de grandes textos, como eles(as) estavam antes habituados(as).

Dessa forma, ao contrário do que muitos pensam, ao afirmarem que a qualidade na aprendizagem pode diminuir se “diminuirmos” os conteúdos, a EMUC demonstra o contrário, pois melhorou seus resultados no IDEB exatamente no período em que o Africanidades estava sendo desenvolvido, conforme gráfico já apresentado. Entretanto, a preocupação com o tempo e os conteúdos obrigatórios foi recorrente nas entrevistas.

Importante lembrar que nosso objetivo foi analisar o modo como se configuram as práticas educacionais, com recorte de raça, gênero e classe levando em consideração a perspectiva de uma educação afrocentrada. Buscamos, assim, identificar como as assimetrias pautadas nas diferenças gerariam hierarquizações no ambiente escolar, verificando ainda estratégias para que as desigualdades raciais possam ser combatidas.

Neste estudo de caso percebe-se a presença de uma ruptura epistemológica contra- hegemônica. Essa ruptura se dá, entre outros fatores, devido à: formação continuada em serviço, articulação entre o (a) docente referência do projeto e os (as) demais docentes, a gestão escolar comprometida com as ações do Africanidades e os recursos financeiros destinados ao desenvolvimento deste. Mesmo que de forma ainda tímida, o currículo vem sendo tensionado e algumas concepções fundamentais para uma educação afrocentrada têm sido elaboradas. Entendendo que a afrocentricidade não se trata de uma versão negra do eurocentrismo; como já destacado por Asante (2009).

Para essa análise fizemos uso de conceitos, perspectivas e metodologias teóricas pós-críticas, que os estudiosos do campo das relações étnico-raciais há muito vêm utilizando. A partir de referenciais no campo dos estudos pós-coloniais, bem como das entrevistas narrativas, constatou-se que o projeto Africanidades tem sido um aliado para que a escola, em seu currículo, procure fazer uma articulação das diversidades étnico-raciais, gênero e formação cultural para além da hegemonia europeia, dando centralidade em suas ações aos referenciais da filosofia africana e das afrobrasilidades.

A incorporação dos diálogos entre autores clássicos e atuais, bem como filósofos brasileiros que têm dedicado seus estudos à afrocentricidade, foi fundamental para que

chegássemos a essa conclusão. Mobilizou-se ainda o conceito de interseccionalidade para problematizar aquilo que a nosso ver dialoga com o Africanidades, devido às características das diferentes opressões presentes no contexto escolar onde é desenvolvido.

Trouxemos ainda as contribuições de intelectuais da decolonialidade, entre eles (as) citaremos Nelson Maldonado Torres, com o conceito da Colonialidade do Ser, que nos ajudou a refletir sobre como o racismo, um dos efeitos da colonialidade, interfere na experiência pessoal dos sujeitos subalternizados; Anibal Quijano e Walter D. Mignolo que trouxeram as reflexões intelectuais subalternas sobre a Colonialidade do Poder e a Colonialidade Epistêmica. Eles nos ajudaram a pensar a descolonização dos currículos procurando fazer uma leitura articulada entre racismo e colonialidade, importantes para compreendermos a sustentação de relações coloniais na modernidade.

Essa escola foi escolhida por fazer parte de nossa construção identitária. O fato de termos trabalhado naquele território em um determinado período permitiu-nos a vivência de algumas práticas ali desenvolvidas e a expectativa da potência do que estava sendo construído naquele local.

Esta pesquisa apresenta-se após o projeto Africanidades ter sido apresentado em alguns simpósios e fóruns de educação, sendo que em todos eles as comissões avaliadoras recomendaram sobre a importância de projetos como este fazerem-se presentes além dos muros das escolas. Por outro lado, percebe-se que escrever de forma circunspecta sobre aquelas ações pode contribuir nos debates da pesquisa em educação sobre: afrocentricidade, currículo, formação docente, gestão escolar e interseccionalidade, pois no Africanidades estas se apresentam como experiências bem-sucedidas de implementação da Lei 10.639/2003 e DCNERER.

Frutos de intensas pesquisas dos (as) docentes, as atividades seguem percursos que possibilitam a desconstrução de estereótipos e de temas que vinham sendo pensados a partir da visão hegemônica europeia, rompendo ainda com a visão folclórica atribuída às práticas e culturas africanas e afro-brasileiras.

Ao tratar a Gestão e Coordenação escolar, percebe-se que estas foram fundamentais para o bom andamento do projeto. O perfil pedagógico da gestão contribuiu com habilidade e competência, segundo as narrativas docentes, na articulação entre os processos administrativos e pedagógicos, garantindo assim recursos financeiros

para o desenvolvimento e manutenção do Africanidades. Ao que tudo indica, a gestão teve também um olhar comprometido sobre a importância deste debate com a comunidade externa, promovendo formações e atuando na resolução de conflitos com as famílias. Chamou-nos atenção a baixa quantidade de pesquisas com enfoque na “gestão escolar e relações étnico-raciais”, uma vez que o estado da arte dá destaque para importância da gestão no sucesso deste tipo de projeto.

Sabemos que em uma pesquisa qualitativa, que trabalha com entrevistas narrativas, falar sobre dados pode parecer um equívoco, contudo como utilizamos análise documental da escola para fazermos a triangulação, consideramos importante trazê-los neste estudo. Os dados gerados foram fundamentais para que chegássemos a alguns apontamentos, mas deixamos claro que são apontamentos, podem ser alterados de acordo com novos estudos, novos olhares e pontos de vista. Entretanto, o que ora apresentamos nos ajuda a interrogar melhor nosso problema de pesquisa, permite-nos ainda reverberar sobre as indagações levantadas no início. Neste sentido conseguimos verificar que a prática educacional do Africanidades na EMUC, apesar de passar também por conflitos e dificuldades, busca sustentação no trabalho coletivo e em equipe, favorecendo a interdisciplinaridade e a construção das identidades através da formação continuada dentro da própria escola.

Na trajetória desta pesquisa, foram elencados pontos que pretende-se aqui retomar, buscando sintetizar os diálogos e desafios relativos ao tema, sistematizando assim algumas considerações acerca da educação para as relações étnico-raciais e de gênero no contexto escolar.

Ao analisarmos as contribuições da crítica afrocentrada fazendo um paralelo com o projeto Africanidades, vimos que mesmo não tendo a consciência crítica sobre os elementos constitutivos de uma educação afrocentrada, existe naquele trabalho uma tentativa de dar visibilidade aos conhecimentos sobre a História da África e dos afro-brasileiros como apresentados na Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Esses referenciais são tratados no currículo não mais como periféricos, mas como parte integrante da ação docente, das atividades pedagógicas e das relações interpessoais. Consideramos que isso não é o suficiente para dizer que aquela escola pratica uma educação afrocentrada, mas ao questionar os padrões hegemônicos de beleza, literatura, das ciências e das artes, o grupo dá sustentação a outras possibilidades de se pensar o currículo e as práticas

pedagógicas, construindo assim caminhos para outras abordagens sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Segundo Nogueira (2010), uma educação afrocentrada se configura primeiramente com o cumprimento da legislação antirracista, o que já se percebe na referida escola. Contudo, o filósofo e professor acredita que a construção de um currículo afrocentrado passa pela articulação de alguns princípios que são mais profundos e que provavelmente a escola ainda não tenha se apropriado deles.

Como proposto na metodologia e valendo-se da Análise Crítica do Discurso (ACD) teorizada por van Dijk, fizemos a análise das entrevistas e documentos da escola. As narrativas caminharam num intenso diálogo com o referencial teórico, os documentos da escola e a legislação que trata a temática. Procuramos localizar a naturalização dos papéis sociais, os meios discursivos que produzem ou reproduzem o discurso racista. Implica que o(a) docente é considerado o(a) responsável em difundir o discurso racista, afinal ele(a) tem legitimidade na reprodução social, o faz principalmente através do currículo, livro didático e conversação. Na escola em questão cabe pontuar o silenciamento presente nos documentos de registros das ocorrências de conflitos, parece existir um certo desconforto em dizer que aquele bullying ou briga se iniciou devido a questões raciais.

No título: “Projeto Africanidades Ressignificando as Relações Étnico-raciais na EMUC”, através das entrevistas docentes e alguns registros de ocorrências, diagnosticou-se que provavelmente a falta de “localização e pertencimento” contribuía para o crescimento e perpetuação da violência. Ao fazer a análise do discurso, acredita-se que estes fatores estavam diretamente relacionados ao contexto da chegada dos estudantes da Vila Corumbiara e saída de muitos da comunidade do entorno. Contudo, as análises também nos permitem crer que a questão da vila era mais um fato de discriminação social e racial, uma vez que tanto as ocorrências escritas quanto as entrevistas narrativas trouxeram evidências de que não eram necessariamente os(as) estudantes da vila que estavam envolvidos(as) na “desordem”. O fato de morarem em terreno de ocupação urbana foi o marcador de boa parte dos preconceitos que atingiram aquele público.

Vimos ainda que a EMUC passou a ser destaque no trabalho com projetos da regional Barreiro. Contudo o diferencial era que ao contrário da maioria, o

Africanidades implementou um projeto coletivo e que alcançava, de certa forma, toda a comunidade escolar.

A atual gestão da EMUC e demais profissionais foram muito importantes nesta pesquisa, visto que facilitaram nosso diálogo, mobilizaram lembranças que nos ajudaram neste emaranhado, cederam os documentos da escola sem restrições, teceram comentários informais sobre como caminha hoje o debate étnico-racial na escola, o que nos permitiu algo que não esperávamos: avançar com nossa análise para além de 2017 e trazer dados de 2018 e 2019.

Fizemos uma descrição do projeto Africanidades a fim de apresentar as perspectivas e objetivos sobre os quais ele foi pensado, entre estes estavam romper com as violências simbólicas e estruturais às quais os estudantes eram submetidos devido ao silenciamento de práticas racistas e apontar ainda o compromisso com a implementação de leis antirracistas, de modo especial a Lei 10.639-03 e suas diretrizes. As principais ações do projeto foram apresentadas para contribuir na sustentação de nossas análises, o que permite-nos dizer que as práticas educacionais foram incorporadas na escola de forma a atender os docentes em sua formação, os discentes nas dinâmicas do trabalho pedagógico e a gestão no que diz respeito aos resultados das avaliações sistêmicas, o avanço na qualidade da educação e nas relações interpessoais, principalmente com a redução da violência.

Em relação à política de formação da SMED- PBH destacou-se o Núcleo das Relações Étnico-raciais, que faz um trabalho permanente nas nove regionais, e o LASEB, uma parceria com a UFMG. Contudo, o número de vagas e incentivo à formação é ínfimo perto da demanda da RME-BH.

A pesquisa revela que, apesar dos investimentos feitos no trato desta temática seria importante que a secretaria fosse propositiva na busca de soluções para o baixo alcance da formação continuada do Núcleo de Diversidades Étnico-racial, principalmente com o segmento do terceiro ciclo, fato que a nosso ver merece estudo mais detalhado, mas pode estar relacionado ao conflito gerado quando um colega se ausenta da escola e não tem outro para substituí-lo, ou mesmo à falta de incentivo para esse tipo de formação, uma vez que neste aspecto a carreira na RME-BH só valoriza os cursos de formação *lato sensu* ou *stricto-sensu*. A formação ofertada pelo núcleo se trata da modalidade “continuada”. Importante destacar que em outros municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, como Betim e Contagem, existem política de

valorização desse tempo de formação, com cargas horárias menores, no Plano de Cargos Carreira e Vencimento (PCCV) dos (as) servidores (as) municipais.

Na análise sobre a interdisciplinaridade, destaca-se o fortalecimento do trabalho coletivo docente, o aumento da socialização entre os (as) docentes, a melhora na integração do grupo e a criação de sentimentos de afeto. Os trabalhos aqui analisados, apontam que no mito da democracia racial se encontra o predomínio do discurso de igualdade, que encobre a existência das diferenças, alimentando assim este mito. Entretanto, ressaltamos que na EMUC o projeto Africanidades elabora atividades que visam reeducar o olhar sobre a importância e reconhecimento das diferenças, da igualdade nas diversidades, para assim desconstruir a ideia de uma igualdade generalizada.

Por último, abordamos o conceito de interseccionalidade, buscando hipóteses sobre hierarquizações e desigualdades pautadas nas diferenças. O cruzamento das opressões foi o que nos levou a ter esse olhar interseccional. Através da análise dos dados percebe-se que as estudantes, principalmente negras, estão em desvantagens em relação aos demais estudantes. Percebe-se que por traz de referências como: “escondidinhas”, “barraqueiras” ou “periquetes”, existia sempre uma menina negra. Seria por que a maioria das estudantes era negra? Ou por que quando se tratava destas a questão ficava mais em evidência? Não temos como saber, no momento.

Acreditamos que para argumentações mais concretas sobre a interseccionalidade na EMUC seriam necessários novos estudos. Contudo, pode-se perceber que as “explosões” feitas pelas meninas negras era algo recorrente. Sobre esse fato os relatos de Cabinda, Benguela e Quiloa apresentados no decorrer da pesquisa demonstraram o quanto essa dor marca a trajetória das estudantes negras. Pelo menos em quatro momentos das narrativas de Cabinda, destacam-se o olhar e sensibilidade da docente para perceber a dor das crianças, adolescentes e jovens negras. Ela deixa isso em evidência, por exemplo, quando narra a história da estagiária da Escola Integrada “ela aprendeu com a mãe que preto (a) tinha que ter a hora certa e jeito certo pra falar, se sentindo massacrada pela condição de ser mulher e negra”.

Outro ensejo ocorre quando narra a história da estudante do 8º ano, que num momento de fúria rasgou todos os cartazes dos (as) estudantes da escola Integrada, porque achou que estes tinham conotações racistas. Houve ainda a passagem da menina que queria se lavar porque odiava a sua cor e da adolescente que pediu para sair da

escola porque estava cansada de ser chamada de “macaca”. Nota-se que nos poucos casos registrados com clareza sobre injúria racial ou racismo, foram protagonistas as estudantes negras. Não menos importante o fato de que todas viviam em vila ou em situações periféricas de extrema pobreza.

Por fim, procuramos perceber as repercussões do trabalho docente analisando as relações sociais na escola. Percebe-se que apesar de não estar livre da lógica das disciplinas gradeadas, as práticas educacionais procuram, em determinados momentos, questionar a validade da aplicação desta prática, por exemplo, quando o coletivo se une para fazer um trabalho interdisciplinar e afirma o sucesso deste para construção de aprendizagens mais significativas e melhoria das relações interpessoais.

As narrativas, registros fotográficos e escritos sobre o projeto Africanidades revelaram que os conhecimentos produzidos pelos docentes preocuparam-se com a construção de valores fundamentais para uma sociedade democrática, valores que vão além do poder do capital. Ao que tudo indica ao positivar as diferenças raciais nas diversas atividades, docentes e discentes conseguiram afinar os ouvidos ficando atentos(as) à semânticas das palavras que, por vezes, são carregadas de sentidos discriminatórios e pejorativos

Em relação aos documentos analisados podemos dizer que ainda falta coragem para denunciar de forma mais categórica o racismo na escola. Os documentos são omissos quanto aos termos “racismo”, “injúria racial”, ou “preconceito racial”. Em nossa análise documental percebemos que o termo racismo fica generalizado no meio das diversas violências como bullying, gordofobia, homofobia, pobreza, exclusão e tantas outras. O termo que a escola usa em seus registros, ou traz em seus documentos, é sempre “preconceito”. Esse fato pode prejudicar nossas pesquisas visto que são inúmeros os tipos de preconceitos. Em nosso caso, foi possível compreender que aquele “preconceito” se tratava de racismo devido ao cruzamento com as entrevistas narrativas e com a análise da fala de alguns estudantes registradas no diário de campo. Nos documentos em que as opções eram para se marcar um x, nenhuma delas tinha relação direta com o preconceito racial ou mesmo de gênero. Fica aqui um alerta para que as escolas possam tratar de forma propositiva e esclarecedora os seus registros.

Outro alerta é sobre a possibilidade de se posicionar com os movimentos da comunidade local, que conforme as DCNERER podem colaborar com o processo educacional dos(as) estudantes, talvez essa seja uma das fragilidades do projeto. Mesmo

com todas as práticas pedagógicas desenvolvidas há indícios de que a comunidade interna não conseguiu estabelecer relações com o entorno sociocultural da escola, seja na Vila Corumbiara ou no bairro Industrial Cardoso, comunidade escolar externa a qual serve, conforme proposto nas diretrizes.

Outro elemento importante indicado em todas as entrevistas e comentado nas conversas informais com outros (as) docentes da escola, também mencionado como fator fundamental para o sucesso do projeto é o fato de se garantir um (a) docente que seja referência. Apesar de demonstrarem conhecimento de que o projeto não pertence a um idealizador, de que os conteúdos não devem ser desenvolvidos em uma única área, mas em consonância com os diferentes componentes curriculares, na avaliação dos (as) docentes a falta de um (a) professor (a) referência prejudica o desenvolvimento do projeto. Neste diálogo essa preocupação foi recorrente, e já havia aparecido em todas as entrevistas. Acredita-se que para manutenção de um projeto tão grande e que envolve mudanças de práticas arraigadas em nossas entranhas, é preciso ter um (a) referência, um (a) docente que consiga através do afeto, termo tão recorrente nas falas, estimular o coletivo a se comprometer com esta questão. Ao que tudo indica essa é hoje também uma das fragilidades do projeto: a falta de um (a) referência para coordenar, como declarou Quiloa “[...]é preciso ter um (a) referência, ter alguém que puxe, alguém que articule com os (as) docentes, discentes, coordenação e gestão”.

Importante salientar sobre como eles (as) narraram esse fato:

Para Angola “[...] A referência conduzia esse processo praticamente sem depender ou sobrecarregar a coordenação geral, porque tinha competência e habilidades para isso”.

Benguela disse que “[...] A chegada e presença da referência fortaleceu o grupo, porque falava abertamente para nós e para os estudantes. Trouxe conhecimento, fortaleceu o grupo (...) conseguia falar do racismo sem ofender (...) a ausência de uma pessoa assim deixa o projeto sem ação, (...) alguém com competência pra falar abertamente”.

O pronunciamento de Congo foi enfático: “[...] Fundamental a presença de uma liderança, nesse caso ela não se incomodou de incomodar a direção, (...) duvido que o Africanidades teria existido sem uma referência, mesmo sendo docentes e estudantes 80% de negros naquela escola, o projeto não teria existido sem uma coordenação, (...)”

tinha respeito e respaldo de quem puxava, (...) fez com que a direção da escola se tornasse mais pedagógica, (...) sem um referência com competência teórica vamos ter que rebolar”.

Essas narrativas docentes nos pareceram uma preocupação com fins de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como na continuada de professores (as), fossem abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Por isso este estudo recomenda às instituições escolares uma atenção especial a essa situação, caso fique comprovado que a ausência de um (a) referência impossibilita um trabalho mais efetivo, colocando em risco a implementação da LDBEN, atendida na Lei 10.639/03 esse fato deverá ser comunicado a outros órgãos competentes de gestão como secretarias de educação, fóruns de debate, sindicatos dos (as) docentes, etc. Acredita-se que assim novos enfoques para políticas públicas de implementação da igualdade racial possam surgir, bem como outras análises e pontos de vista sobre esse prisma que ainda é polêmico entre os(as) estudiosos.

Se, por um lado, esse fato se tornou um incômodo e dúvida se o projeto continuaria sendo desenvolvido após 2017 com a saída do professor referência, por outro, conseguimos perceber que a seu modo muitas práticas se perpetuaram. Mais ainda, pelas narrativas docentes percebe-se que o Africanidades marcou a vida e o trabalho daqueles (as) docentes e, provavelmente, por isso a escola segue desenvolvendo suas ações. Importante lembrar que a queda nos recursos financeiros também tem influenciado a diminuição de ações.

Outro elemento não menos importante que o estudo revelou é a dificuldade que os (as) docentes possuem em participar das formações fora do horário de trabalho. Problemas relacionados ao tempo foram os mais mencionados, os (as) docentes alegam que a dupla jornada impacta diretamente no tempo que poderia ser dedicado à formação, lembrando que o magistério é formado majoritariamente por mulheres, com jornada tripla devido aos resquícios de uma sociedade cisheteropatriarcal.

Por fim este estudo indica que os cortes em verbas da educação impactaram o projeto Africanidades a partir de 2017. Esse fato problematiza o desenvolvimento de ações pautadas no debate étnico-racial à necessidade de verbas específicas destinadas exclusivamente à implementação das leis antirracistas, conforme orientam as DCNERER em seu parágrafo primeiro.

Em suma, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com o debate que vem sendo feito no campo da pedagogia das diversidades. Que os pontos aqui problematizados possam contribuir no exercício de se pensar formas de resistência na luta contra-hegemônica de uma educação escolar, que ainda hoje traz em seu currículo práticas pedagógicas pautadas no eurocentrismo exacerbado sustentado pelo mito da democracia racial.

Acreditamos que projetos, como o Africanidades, desenvolvidos hoje no interior de nossas escolas trazem uma grande contribuição na luta antirracista e emancipatória. Eles ajudam-nos a reeducar nosso olhar, a ter uma visão diaspórica, compreendendo que o problema racial não é algo apenas local, não somos apenas nós, o povo brasileiro, que somos vítimas do epistemicídio, capitalismo, patriarcado e da negação de nossas identidades ancestrais. Estes projetos apontam caminhos que ousam dizer decoloniais, porque indagam todas as opressões que nos são sobrepostas, deixando o racismo em evidência e junto dele todas as estruturas que insistem em aprisionar nossas negras experiências de conhecimento, política e poder, com a única intenção de desumanizar mulheres e homens negros (as). Queremos que este estudo sirva como um aliado de escolas que estão à procura de caminhos para implementação da Lei 10.639/03, 11.645/08 e suas diretrizes.

REFERÊNCIAS

AFRICANIDADES. **Projeto Africanidades**: ressignificando as relações étnicos raciais e de gênero na EMUC. 2014. Arquivo da escola EMUC.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** [Entrevista concedida a] Carla Gisele Batista. A coluna Mulheres em Movimento, 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>>. Acesso em 08 de maio 2019.

_____, Carla. **Interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a autoestima da criança negra. In: Munanga, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117 – 122.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. v. 20, n. 68, p. 4-162, 1999.

_____, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes Limitada, 2017.

_____, Miguel. G. **Currículo Território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

APPOLINÁRIO, Fábio. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. In: **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. 2009.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental**: Introdução a uma Ideia. Tradução: NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo J. D. CARMO, Aline. Ensaios Filosóficos, Volume XIV. dez. 2016. Disponível em: <http://ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo14/02_ASANTE_Ensaios_Filosoficos_Volume_XIV.pdf>. Acesso em 19 de maio 2020.

_____. Kate. **Afrocentricity: The Theory of social change**. Buffalo, NY: Amulefi, 1980.

_____. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31. mai-out. 2019, p. 136-148.

BARBOSA, Valdete dos Reis. **A dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da resolução 02/2015 do conselho nacional de educação**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica de Minas Gerais). CEFET MG, Belo Horizonte, 2016.

BARROS, Zelinda dos Santos. **Interseccionalidade**. Posfácio. In: AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando 2018.

BELO HORIZONTE, Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. SOARES, Claudia Caldeira; ALVES, Eduardo Resende; SOUZA, Magner Miranda (coord). 2015. Disponível em:
<<https://www.pucminas.br/pos/psicologia/DocumentosGerais/Publicacoes/cadernos-das-diretrizes-de-genero.pdf>>. Acesso em 26 de dez. 2019.

_____. Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social. Parecer CME/BH 052/2002. **Normatização da GESTÃO DEMOCRÁTICA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no que trata da Eleição de Direção, de Colegiado e de Assembleia Escolar as opiniões, os desejos, os olhares de cada Comunidade Escolar foram debatidos**. Disponível:
<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=899478>>. Acesso em 20 jan. 2020.

_____. Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social. **Resolução CME/BH nº 003 de 20 de novembro de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <
<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=927547>>. Acesso em 26 de dez. 2019.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Autêntica, 2018.

BITTENCOURT, Rafael. **Cidadania autoconstruída: o ciclo de lutas sociais das ocupações urbanas na RMBH (2006-2015)**. Dissertação (Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BORGES, C. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BOY, Lídia Campos Gomes. **Trabalho coletivo entre docentes em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: Concepções, permanências e rupturas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 de dez. 2019.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 123.

_____. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 7 out. 2018.

_____. Lei n. 10.639/03, de 20 de dezembro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 01 de ago. 2017.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 01 de ago. 2017.

_____. Lei nº 11.340/03. **Dispões de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 03 de dez. 2019.

BRITO, José Eustáquio; MIRANDA, Shirley Aparecida. **Educação das relações étnico-raciais e saberes emergentes na formação docentes**. Org: CASTO, Elza Vidal. Formação continuada de docentes da educação básica: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica (LASEB). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**: Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “**Ideias-Força**” do **Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural**. Educação em Revista, 2016, 32.1.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo**: o pensamento de Lélia Gonzalez. Rev. Estud. Fem. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, 2014.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Mazza edições, 2002.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos avançados, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

CARNEIRO, Suelli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRARA, Sergio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (orgs). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASTO, Elza Vidal (org). **Formação continuada de docentes da educação básica**: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica (LASEB). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARTA CAPITAL. **Bolsonaro em 25 frases polêmicas**. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>>. Acesso em 10 de fev. 2020.

CASSINELA, Osvaldo Israel Salumbongo. **Panorama do sistema educacional dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) desde suas independências. 2016**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane Dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação) Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo.

CAVALEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord). **Saberes e fazeres**: modo de ver. v. 1, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p. 87 – 96.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978. Tradução Renato da Silveira.

CHIZIANE, Paulina. **O canto dos escravos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Braga: **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**. 10.1: 2002, p. 171-188.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. v. 3, n. 8, p. 134-150, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina. ed. 1, São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DIOP, Cheikh Anta. **Origem dos antigos egípcios**. História, 1955.

_____. **Precolonial Black Africa**. Chicago Review Press, 1988. Tradução HAROLD J. SALEMSON. Disponível em: <<https://estahorareall.files.wordpress.com/2015/07/cheikh-anta-diop-e28094-africa-preta-prc3a9-colonial.pdf>>. Acesso em 06 de maio 2020.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **INEP**: Brasília, out. 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnicoraciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>>. Acesso em: 04 de jan. 2020.

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em 26 de dez. 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. SILVEIRA, Renato da. 1. ed. EDUFBA, 2008.

_____. **Pele negra, máscaras negras**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

FERREIRA, Diego Vales Deslandes; JAYME, Juliana Gonzaga. As interações entre movimentos sociais e as ocupações informais de moradia na região do Barreiro em Belo Horizonte: a ocupação Eliana Silva. In: 39º Encontro Anual da Anpocs GT 10 Democracia e Desigualdades. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2015, p.2.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução, COSTA, Joice Elias. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n.1, p. 41-62, 2008.

GASTALDO, Denise. Prefácio. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 142 – 154.

GOMES, Nilma Lino. Por uma cidadania multicultural. **Presença Pedagógica**, v. 14, n. 84, nov. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 5, p. 55-62, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2012, p. 98 – 109.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1. ed. 2006.

GOMES, Nilma Lino; DE JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. n. 74, p. 19 – 33, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau-1ª a 4ª série)**. 1985. Dissertação (Faculdade de Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 1985

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. Estado**: Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**. 3.2, 1995. p. 464.

IBGE. **Em 2018, mulher recebia 79,5% do rendimento do homem**. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>>. Acesso em 05 de mar. 2020.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. Heróis Anônimos de Nossa História. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Modos De Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Cap. 4, p. 55.

II SEMINÁRIO NACIONAL AFIRMAÇÃO DAS DIVERSIDADES: **Relações étnico-raciais, gênero, juventude e inclusão de PNE'S na sociedade brasileira**. Belo Horizonte: CEFET-MG-Campus I, 2006. Disponível em: <<http://www.diversidades.cefetmg.br/apresentacao-afirmacao-2016/>>. Acesso em 26 de dez. 2019.

JOVCHELOVICH S, Bauer MW. Entrevista Narrativa. In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: **Vozes**; 2002, p. 90-113.

JORNAL DE DEBATES. **O 'discurso africanista' dos 'especialistas'**. Por Túlio Muniz, ed. 835, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/_ed835_o_discurso_africanista_dos_especialistas/>. Acesso em 10 de fev. 2020.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. A Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, 2019.

LODY, Raul. Beleza e identidade Sobre os patrimônios afrodescendentes. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord). Saberes e fazeres. Modos de Ver/A cor da cultura. v.1, Rio de Janeiro: **Fundação Roberto Marinho**, 2006, p. 63 – 69.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Antônio Herculano. **Diversidade cultural**: o que fazer. In: LOPES, A. calabre, I. (Org). Diversidade cultural brasileira. Rio de Janeiro: Fund. Casa de Rui Barbosa, 2005. p. 25–46.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARICATO, Ermínia. MetrÓpole, legislação e desigualdade. **Estudos avançados**, v. 17, n. 48, p. 151-166, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Marta Lança. Antígona, 2014, 306 p.

_____. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura Souza. Epistemologias do Sul. **Revista Lusófona de Educação**. n.13, 2009, p.183-189.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial**. Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. v. 5. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010. Coleção Prensando África.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele. org. **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20-31, 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **Teatro experimental do negro**: trajetória e reflexões. Estudos Avançados. São Paulo. v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em. 03 dez. 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho**. 2010. Publicado originalmente no jornal Última Hora, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1976.

Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra-no-mercado-de-trabalho-por-beatriz-nascimento/>>. Acesso em 05 de mar. 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade** – Uma abordagem epistemológica inovadora. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.

_____. Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra. Petrópolis: **Vozes**, 1981.

NOGUERA, Renato Dos Santos Junior. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Rev. África e Africanidades**, ano. 3. n. 11, nov. 2010.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 26 de dez. 2019.

BRITO, José Eustáquio, OLEIVEIRA, Elânia De. SILVA, Natalino Neves da. Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (org). **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003**. 1. ed. Brasília: MEC, Unesco, 2012.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Vidas e lutas na diáspora africana nas Américas**. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/vidas-e-lutas-na-diaspora-africana-nas-americas/>>. Acesso em set. de 2019.

PLANO DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR. Arquivo da Escola Municipal União Comunitária, 2016.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)**. Dissertação (Programa da pós graduação em História - Área de concentração: História Cultural). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005.

RIBEIRO, Djamila. Prefácio à edição brasileira. In: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina. 1ª ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. ed. 3. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SANTANA, Patrícia. **Ebulição, 2008**. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul21/fai_amarelo2.html>. Acesso em 11 maio 2020.

SANTOS, Boaventura De Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. MARTINS, B. S. O Pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade. 1ª ed., Belo Horizonte: **Autêntica**, 2019.

_____. **Boaventura traz metáfora do sofrimento e exclusão dos povos**, 2010. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-informe/site/materia/detalhe/22407>>. Acesso em: 30 de jan. 2020

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, 2002, n. 63, p. 237-280.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007, 25-28.

SANTANA, Patrícia Maria. A experiência de Belo Horizonte na promoção da igualdade racial na educação. Paidéia: **Univ. Fumec** Belo Horizonte, ano 8, n. 11, 2011, p. 127 – 149.

SARAIVA, Robertson. Raça e cor nos resultados do avalia BH: **O desempenho dos estudantes e as políticas de equidade racial na rede municipal de educação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/02/ROBERTSON-SARAIVA.pdf>>. Acesso em 03 de jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. Salvador: Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**. v. 10, n. 1, p. 72 – 83, 2018

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, V; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis (RJ): Vozes; 2010. p. 211-22

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2, ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Carla. **Formação profissional, estágio e gênero: aspectos da questão**. 2017. Disponível em: <http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg7/artigos/C/Carla_Silva_58.pdf>. Acesso em: 02 de jan. 2020.

SILVA, Luiz Fernando. **Gestão escolar e o programa BH Metas e Resultados: há espaços para participação escolar?** Tese (Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

SILVA, Paulo Vinícios Baptista; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida. (org). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p.660.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanizantes brasileiras. In: Munanga, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155 – 170.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. (org). **Igualdade das Relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. 1ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2007. 93 p.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. A qualidade da escola pública: As condições de trabalho e a condição docente (Reverberação do pensar). In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda, et al. (coord). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

TEIXEIRA, Inês. Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: **Anais...** do II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. 2006.

TORRES, Nelson Maldonado. Da colonialidade dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. **Introdução: O pluriverso dos Direitos Humanos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2019. cap. 3. p. 110.

UFMG. **UFMG e Prefeitura firmam parceria para formação continuada de professores da rede municipal**. Disponível em:

<<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-e-pbh-firmam-parceria-para-formacao-continuada-de-professores-da-rede-municipal>>. Acesso em 11 maio 2020.

VAN DIJK, Teuna. **Análise crítica do discurso multidisciplinar: um apelo em favor da diversidade**. Tradução e organização, Medeiros, Breno Wilson Leite. ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. *Linha D'Água*. n, 26 (2), 2013, p. 351-381. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v26i2p351-381>>. Acesso em 04 de fev. 2020.

_____. **Discurso e poder**. HOFFNAGEL, Judith. FALCONE, Karina, (org). 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, p. 2005, 2005.

APÊNDICE

Programa de Pós-graduação em Educação – UEMG

Pesquisa: Equidade étnico-racial e de gênero: possíveis caminhos para o trabalho coletivo e uma educação afrocentrada

Pesquisadora: Vanderléia Reis de Assis

Orientador: Professor Dr. José de Sousa Miguel Lopes

Entrevista Narrativa

Questão Gerativa

Conte-me sobre como você percebe a importância da inclusão do projeto Africanidades na E. M. União Comunitária, começando pelo início do seu envolvimento no projeto, descrevendo as principais ações desenvolvidas na escola, comentando as dificuldades encontradas e se o projeto faz a diferença na sua prática docente e na vida dos(as) estudantes. Por fim, solicito que expresse seu sentimentos e expectativas, relacionados ao futuro do projeto.

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de compromisso 1

TERMO DE COMPROMISSO	
<p>Visando cumprir as exigências impostas pela Lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 12, inciso VII, artigo 5 e artigo 129, inciso V, convocamos os responsáveis abaixo discriminados com o propósito de mantê-los cientes da situação escolar de seu filho _____, cuja conduta tem prejudicado e comprometido seu rendimento escolar uma vez que insiste em romper com as normas da instituição. São os seguintes os problemas apresentados:</p>	
<p> <input checked="" type="checkbox"/> Indisciplina <input checked="" type="checkbox"/> Atraso <input checked="" type="checkbox"/> Falta de compromisso com as atividades propostas <input type="checkbox"/> Ausência de sala sem permissão do professor <input type="checkbox"/> Desrespeito a colegas e profissionais da instituição <input type="checkbox"/> Circular pelos corredores da instituição com o intuito de perturbar a regência de outras turmas <input type="checkbox"/> Induzir outros alunos a praticar indisciplina ou desrespeitar as normas da instituição <input checked="" type="checkbox"/> Outros <u>o filho tem se envolvido em conflitos através de fofocas.</u> </p>	
<p>Diante de tais evidências e considerando todo o esforço empreendido pelos professores e coordenadores da escola em orientar o discente sobre sua postura, nos vemos forçados a estabelecer este termo de compromisso com os pais do aprendiz. Em conversa com os responsáveis, firmamos o seguinte acordo:</p>	
<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>Esclarecemos que tal medida se deve ao nosso compromisso em manter o bom funcionamento da instituição, zelando e garantindo o direito de todos os seus discentes a uma educação plena, conforme prevista em lei.</p>	
<p>Belo Horizonte, <u>02</u> de <u>maio</u> de <u>2017</u>.</p>	
<p>_____</p> <p>Direção</p>	<p>_____</p> <p>Responsável pelo aluno: Grau de parentesco:</p>
<p>_____</p> <p>Coordenação de Turno</p>	

Fonte: Arquivo da escola EMUC.

ANEXO 2 – Termo de compromisso 2



Av. Dep. Antônio Lunardi, s/nº - Brasil Industrial - BH - MG
 Fone: (31) 3277-9124 Fax: (31) 3277-9125
emuc@pbh.gov.br

TERMO DE COMPROMISSO

Eu _____, responsável pelo
 aluno(a) _____, turma 09
 turno M, reconheço que estou ciente da situação escolar que meu (minha) filho(a)
 se encontra, e que esta tem prejudicado e comprometido seu bom rendimento na
 escola.

Problemas que meu filho(a) tem apresentado:

- () Indisciplina
- () Atraso
- () Não faz atividades em sala
- () não faz deveres de casa
- () Não vem de uniforme
- () Não respeita os colegas
- () Não respeita os professores
- () Não respeita as normas da escola

(X) Outros A aluna tem ficado pelos corredores com colegas de
outras turmas e não se trata na escola e foi informada.

Comprometo-me com a escola, diante de tais evidências a tomar providências para
 que esta situação se modifique em prol de sua melhoria, a partir desta data.

Belo Horizonte, _____, de junho de 2017

Assinatura: _____

Grau de parentesco com o aluno(a): _____

ANEXO 3 - Registro de atendimento – coordenação

 Escola Municipal União Comunitária
REGISTRO DE ATENDIMENTO - COORDENAÇÃO

Estudante: _____
SALA: 10 TURNO: _____ PROFESSOR(A): _____
ANO: 20 CICLO: _____

DATA: 16 10 117

A mãe do estudante foi convocada devido ao desempenho que ele mantém com os professores. O aluno desenvolve interação com professores e funcionários constantemente. Não apresenta sinais, ou de falta ou de presença, não realiza atividades.

Fonte: Arquivo da escola EMUC

ANEXO 6 – Questionário para alunos: conhecendo os alunos da EMUC.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EMUC
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS Nº 01 - CONHECENDO OS ALUNOS DA EMUC

1) COMO VOCÊ SE SENTE NA SUA ESCOLA?    

2) VOCÊ SE SENTE RESPEITADO PELAS PESSOAS? (Escreva na frente de cada segmento: SEMPRE, ÀS VEZES, NUNCA)

A) COLEGAS: _____

B) FUNCIONÁRIOS: _____

C) COORDENADORES: _____

D) DIREÇÃO: _____

E) MONITORES: _____

F) PROFESSORES: _____

3) VOCÊ TRATA AS PESSOAS COM RESPEITO? (Escreva: SEMPRE, ÀS VEZES, NUNCA)

A) COLEGAS: _____

B) FUNCIONÁRIOS: _____

C) COORDENADORES: _____

D) DIREÇÃO: _____

E) MONITORES: _____

F) PROFESSORES: _____

4) AS PESSOAS NA SUA ESCOLA SÃO PRECONCEITUOSAS? () SIM () NÃO () ÀS VEZES

5) VOCÊ ACREDITA QUE AS PESSOAS DA ESCOLA CONTRIBUEM PARA O SEU APRENDIZADO? (Escreva na frente de cada segmento: MUITO, POUCO, NADA)

A) COLEGAS: _____

B) FUNCIONÁRIOS: _____

C) COORDENADORES: _____

D) DIREÇÃO: _____

E) MONITORES: _____

F) PROFESSORES: _____

6) NA SUA OPINIÃO, ESTUDAR É IMPORTANTE PARA: (Assinale quantas alternativas quiser)

A) EU SER UMA PESSOA MELHOR

B) FICAR MAIS INTELIGENTE

C) ME PREPARAR PARA O TRABALHO

D) ME AJUDAR A SER ALGUÉM

E) TER UM BOM SALÁRIO NO FUTURO

F) ENTENDER MELHOR O MUNDO

7) VOCE GOSTA DE FICAR NA SALA DE AULA? POR QUÊ? _____

8) NA SUA OPINIÃO, O QUE TEM IMPEDIDO OU ATRAPALHADO A SUA APRENDIZAGEM NA ESCOLA? (Assinale quantas alternativas quiser)

A) POUCO INTERESSE PELOS ESTUDOS

B) AULAS DESINTERESSANTES

C) INDISCIPLINA NA SUA SALA

D) POUCA ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES

E) RELACIONAMENTO RUIM COM OS COLEGAS

F) RELACIONAMENTO RUIM COM OS PROFESSORES

FONTE: Arquivo da escola EMUC