

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS (FAE/UEMG)

Thaíres Costa Ferreira

PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS

Belo Horizonte
Novembro de 2022

Thaíres Costa Ferreira

**PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DE CRIANÇAS NEGRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação e Formação Humana, da Universidade do Estado de Minas Gerais, para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Currículos, Memórias e Linguagens em Processos Formativos.

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Belo Horizonte
Novembro de 2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dissertação intitulada **Práticas educativas sobre relações raciais no ensino fundamental e suas contribuições para a construção da identidade de crianças negras**, de autoria da mestranda Thaíres Costa Ferreira, submetida à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito UEMG- MG (Orientador)

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva (UFMG) Titular
Externo

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins (UEMG) Titular
Interno

Prof^a. Dra. Daniela Oliveira Ramos dos Passos (UEMG)

Suplente Interna

Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (UFMG)

Suplente Externo

Belo Horizonte, 11 de novembro de 2022

Agradecimentos

Eu tenho muito o que agradecer. Posso dizer que nas entrelinhas este trabalho foi escrito a várias mãos, principalmente as mãos das crianças que atendo no consultório e convivo na minha família que me contavam histórias da escola quando o assunto era a questão racial ou quando assistiam algum filme com personagens negros e ficavam felizes com a representatividade.

Tem as mãos dos meus pacientes e as suas histórias. Eles são inspiradores! Devo a cada um deles (as) muita gratidão por despertar em mim o desejo de buscar informações que pudessem agregar na nossa caminhada no consultório. E nessa busca, tenho me tornado pesquisadora. Muito obrigada! Quero seguir com vocês, contribuindo com o processo de construção da identidade de cada uma, de cada um. Obrigada aos responsáveis por confiarem em mim suas histórias e afetos, se dispondo a aprender, construir e (des) construir conceitos.

Agradeço muito aos meus amigos do trabalho, que viveram comigo este momento de ser mestranda, trabalhando fora de Belo Horizonte, 40 horas semanais. Que desafio! Vocês são sensacionais. Cobriram as agendas em momentos em que eu precisava estar em aula remota e me incentivaram a não desistir do mestrado.

Agradeço aos meus pais por serem tão queridos e respeitarem minhas ausências e angústias para a finalização deste trabalho. Agradeço às minhas amigas da vida, que comemoraram o meu ingresso no mestrado e o encerramento desta etapa. Vocês são a minha rede de afeto, de apoio e espaço seguro: Sara, Lado B, Tingas, Amigas da escola, Amigas do Rondon e as companheiras de profissão tão queridas que a psicologia me deu.

Agradeço à professora que compartilhou a sua história, contribuindo significativamente com a pesquisa. Você foi essencial. Muito obrigada!

Agradeço ao professor José Eustáquio por compreender a minha dinâmica de trabalho, respeitar minhas limitações e me incentivar a trilhar novos caminhos profissionais.

Agradeço as contribuições e reflexões dos professores Natalino e Francisco desde a qualificação.

Sou muito grata a todas as pessoas que estiveram comigo neste processo de pesquisar e elaborar ideias.

Siglas

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.

LASEB - Pós-graduação Lato Sensu em Educação Básica.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

Resumo

A presente pesquisa buscou compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes da educação básica, relacionadas às questões étnico-raciais, têm contribuído para a formação da identidade de crianças estudantes do ensino fundamental. Para tanto, a proposta consistiu na análise de planos de ação desenvolvidos por professoras egressas do curso de pósgraduação *lato sensu* “Educação e Relações Étnico-Raciais, que integra o Programa de Formação Continuada de Docentes da Educação Básica (Laseb), implementado mediante parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foram analisados 4 (quatro) planos de ação cujas propostas enfatizaram o trabalho com crianças na faixa etária de 9 a 12 anos. A partir da análise dos planos, foi realizada uma entrevista em profundidade com uma professora que desenvolveu um dos planos de ação intitulado “Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino”. Como percurso teórico, discorre-se sobre a formação continuada de docentes da educação básica acerca do ensino das relações étnico raciais, considerando o processo de implementação da Lei 10.639/2003 e as iniciativas de ações na escola voltadas para as questões raciais. Apresentam-se alguns aportes da Teoria Crítica da Raça e o ensino culturalmente relevante proposto pela pesquisadora Gloria Ladson-Billings como possibilidade de se construir processos educativos que busquem a valorização da identidade negra na escola, sobretudo com as crianças. A pesquisa conclui que a formação docente visando à implementação da educação das relações étnico-raciais tem o potencial de desencadear um conjunto de ações no cotidiano da escola de modo a envolver diversos segmentos da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação Continuada de Professores; Práticas Educativas; Identidade Negra; Ensino Fundamental.

Abstract

The present research sought to understand how the pedagogical practices developed by teachers of basic education, related to ethnic-racial issues, have contributed to the formation of the identity of children who are students of elementary school. To this end, the proposal consisted in the analysis of action plans developed by teachers who graduated from the *lato sensu* postgraduate course "Education and Ethnic-Racial Relations, which is part of the Continuing Education Program for Basic Education Teachers (Laseb), implemented through

partnership between the Municipal Department of Education of Belo Horizonte and the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais. Four (4) action plans were analyzed whose proposals emphasized working with children aged between 9 and 12 years. Based on the analysis of the plans, an in-depth interview was carried out with a teacher who developed one of the action plans entitled “Ubuntu: work perspectives with racial relations in two schools in the municipal education network”. As a theoretical path, we discuss the continuing education of basic education teachers about the teaching of ethnic-racial relations, considering the implementation process of Law 10.639/2003 and the initiatives of actions in the school focused on racial issues. Some contributions from the Critical Theory of Race and the culturally relevant teaching proposed by the researcher Gloria Ladson-Billings are presented as a possibility to build educational processes that seek to value black identity at school, especially with children. The research concludes that teacher training aimed at implementing the education of ethnic-racial relations has the potential to trigger a set of actions in the school's daily life in order to involve different segments of the school community.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; Continuing Teacher Training; Educational Practices; Black Identity; Elementary School.

Sumário

Resumo	8
Abstract	9
Introdução	12
1. O curso de formação continuada de docente da educação básica: Educação das relações Étnico-Raciais	16
1.1. As relações raciais no cotidiano escolar: o Laseb como possibilidade de formação de professores sobre a temática racial	19
1.2. O curso do Laseb na prática: estratégias para uma educação antirracista	22
1.3. LASEB e as propostas de uma educação antirracista	23
1.4. Análise dos Planos de Trabalho implementados a partir do curso do Laseb	24
1.4.1 Literatura Afro brasileira e autoestima: ações da biblioteca para a valorização da identidade étnico racial de estudantes do Ensino	

Fundamental	29
1.4.2 Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino	31
1.4.3 Estratégias de autorreconhecimento das identidades de meninas negras em uma escola na periferia de Belo Horizonte	32
1.4.4 Desafios na aplicação da lei 10.639/03 e alternativas para a sua implementação em uma escola municipal de Belo Horizonte	34
2. Racismo: processos históricos e desafios do tempo presente	37
2.1. Mestiçagem e identidade	42
2.2 Identidade negra: construção e processos	45
2.3. A construção da identidade negra	47
3. Relações étnico-raciais e educação	49
3.2 As relações raciais no cotidiano escolar: possibilidades de construção de uma educação antirracista	53
4. O Ensino Culturalmente Relevante	59
4.1 A proposta de um ensino culturalmente relevante	62
4.2.1 A professora	64
4.2.2 O processo de identificação das crianças, das crianças negras com a professora negra.	66
4.3 O curso do Laseb e a conexão com a temática racial	68
4.3.1 As crianças e a proposta curricular orientada a partir das relações étnico-raciais	74
4.4 Contribuições para a construção da identidade das crianças	77
4.4.1 A ancestralidade e o processo de construção da identidade	81
4.5 As atividades realizadas com as crianças e suas contribuições para uma educação antirracista	82
4.6 A percepção das crianças sobre as atividades realizadas	86
4.7 O papel da escola na luta por uma educação que fomente práticas relacionadas às questões raciais	87

Considerações finais	90
Referências	93
Anexos	97
Introdução	

Sou mulher, negra, filha de pais negros e moradora da região de Venda Nova em Belo Horizonte. Desde criança, meus pais acreditavam e me ensinaram a importância do trabalho e dos estudos como ferramenta para alcançar melhores oportunidades no mercado de trabalho. Esta possibilidade de caminho se tornou uma premissa para mim, alinhada ao fato de ser uma mulher negra moradora da periferia.

Meu pai, nascido em Belo Horizonte e filho de pais negros, sempre trabalhou e estudou para ajudar seus pais a cuidarem de seus seis irmãos. Ele cursou o ensino médio e fez curso técnico de mecânica para tornar-se mecânico industrial, trabalhando por anos em sua área. Minha mãe, nascida no interior de Minas Gerais, sempre trabalhou como doméstica desde que se mudou para a capital e estudou até o quarto ano do ensino fundamental. Ambos me incentivaram, desde a pré-escola, a me dedicar aos estudos para construir caminhos diferentes em relação ao que eles trilharam. Junto com meus pais, minha tia materna, falecida em 2018, me apoiava e incentivava para que eu enxergasse na escola e nos estudos uma ferramenta de transformação de realidades.

Por conta desse constante incentivo, estar no ambiente escolar sempre foi algo prazeroso para mim. Gostava de aprender, fazer as atividades extraclasse e me dedicar o quanto fosse necessário para conseguir o reconhecimento dos professores e colegas, principalmente através das boas notas que sempre tirava nas provas e trabalhos. Naquela época, entendia que ser uma boa aluna era tirar boas notas e que eu deveria fazer isto durante toda a minha vida escolar.

Nas escolas que estudei, foram quatro no total, em nenhum momento aprendemos com detalhes sobre a cultura africana e as questões raciais no

Brasil. O que aprendi sobre esta pauta estava relacionado à escravidão, através das aulas de história. Sobre o continente africano, apenas nas aulas de geografia, numa perspectiva de localização física, apenas. Até o quinto ano do ensino fundamental, estudei em escola pública. A partir do sexto ano, até o Ensino Médio, minha mãe conseguiu uma bolsa de estudos para mim em uma escola particular em um bairro próximo à minha casa. Penso que me inserir numa escola particular, compreendida pelos meus pais como uma instituição com um ensino de melhor qualidade em relação ao ensino público, fazia parte da ideia inicial de que eu seguisse estudando e possivelmente entraria para a faculdade com maior facilidade. No que diz respeito às questões raciais, era um ambiente em que não se falava sobre este assunto e eu era a única aluna negra da sala durante muitos anos.

Tanto no contexto de ensino público quanto privado, não me lembro de ter vivenciado nenhuma atividade específica com a temática racial nem mesmo sobre racismo. Neste sentido, cresci sabendo que era uma mulher negra em função da convivência familiar, de muitos negros, embora conversar sobre este assunto era algo raro e pouco explorado na família.

Ingressei na Universidade aos 18 anos, o que foi motivo de muita alegria para os meus familiares. Era a primeira mulher da família a cursar uma graduação. Naquela época, eu tinha pouca dimensão do quanto era significativo para as pessoas próximas a mim a entrada da faculdade. Eu estava “apenas” seguindo a premissa construída pelos meus pais desde a infância de que eu tinha que estudar, e muito, para conquistar meus objetivos.

No curso de Psicologia, passei a ter contato com as discussões raciais numa perspectiva da academia, principalmente nas disciplinas relacionadas à Psicologia Social. Desde então, comecei a repensar meu lugar de mulher negra na sociedade e me apropriar disso, principalmente enquanto sujeito no mundo, para além de uma profissional da psicologia. Depois disso, passei a valorizar o caminho que trilhei até a Universidade por ser uma mulher negra e pobre e o quanto isso é significativo para mim e para os meus. Compreender o significado da dimensão racial na minha vida foi um divisor de águas para mim. A psicologia

não seria apenas a minha profissão, mas também um modo de poder incentivar outras negras e negros a construírem outros caminhos.

Já no cotidiano profissional, atuando enquanto psicóloga social, as questões raciais estavam presentes cotidianamente nos grupos em situação de vulnerabilidade social que sempre atuei. Passou a ser um importante cenário para que eu me envolvesse e compreendesse os processos de exclusão e racismo no Brasil.

Juntamente com a atuação na área social, atuo como psicóloga clínica. E durante este processo, outra inquietação veio à tona: os processos de violência racial vivenciados por crianças negras e como estas questões eram tratadas tanto pela família quanto pela escola. Por vezes, eram tratados como brigas entre crianças, dentre outras justificativas que não levam em consideração a dimensão racial nos discursos, considerando os relatos que os pais traziam para o consultório. Percebi que grande parte das crianças que chegavam para a terapia com problemas de aprendizagem e indisciplina na escola eram crianças negras e que por vezes já tinham sido vítimas de racismo no contexto escolar. Nas entrelinhas dessas demandas de dificuldades de socialização e aprendizagem, estavam as situações de preconceito e exclusão vivenciadas cotidianamente na escola por estas crianças. Os responsáveis relatavam que as queixas da escola com as crianças baseiam-se nas notas baixas e nos “problemas de comportamento” apresentados por elas. Pouco se conversava sobre raça, racismo e suas problemáticas na sociedade brasileira. Esse silêncio de ações por parte da escola em relação à temática que chegou ao consultório me trouxe inquietações. Como é possível que a gestão escolar não perceba as situações de racismo vividas pelos seus alunos negros nas relações vivenciadas cotidianamente na escola? O que faz com que a escola trate o racismo como brincadeira de criança?

Diante deste contexto, considero como importante conhecer e compreender a importância das práticas realizadas por professores que tratam das temáticas raciais na escola. Além disso, buscar através de narrativas construídas por esses profissionais, como eles percebem a interação das crianças com a temática racial.

Tendo em vista esse contexto de formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, a pesquisa identificou um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores egressos do referido curso de pós-graduação, bem como realizou uma entrevista semiestruturada com uma ex-aluna do curso do Laseb. A proposta era conhecer como as participantes da pesquisa abordam as questões raciais no cotidiano escolar com as crianças que convivem cotidianamente. Além disso, compreender em que medida percebem o quanto essas práticas contribuem para a construção da identidade das crianças negras e brancas.

Neste sentido, a pesquisa se propôs a responder às seguintes questões: quais seriam as percepções dos professores sobre como as atividades propostas por eles relacionadas às questões raciais a partir da percepção das crianças? Como tem sido possível, a partir de diferentes atividades e práticas pedagógicas, contribuir para a construção de identidades positivas de crianças negras e brancas?

1. O curso de formação continuada de docente da educação básica: Educação das relações Étnico-Raciais

No primeiro capítulo, será dedicado à abordagem acerca do eixo “Educação e Relações Étnico-Raciais que integra o curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica (Laseb), ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) considerando a sua importância para a formação docente, sobretudo após a implantação da Lei 10.636/2003. A proposta do curso é possibilitar a formação de professores do ensino público de Belo Horizonte sobre as questões raciais¹.

Segundo Brito (2014), o currículo do curso do Laseb para a formação dos professores na temática das relações étnico-raciais foi elaborado com a intenção de indagar os cursistas sobre as pautas que atravessam o cotidiano escolar como estudos sobre o currículo, projeto político pedagógico, direitos humanos, ética, movimentos sociais, literatura, dentre outros, nas relações estabelecidas com a temática racial no cotidiano escolar. No que diz respeito ao plano de ação pedagógica do curso do Laseb, há a intencionalidade de articular as histórias pessoais de cada sujeito que participa do curso com a temática racial, a partir de memoriais e outros trabalhos. São várias as histórias compartilhadas ao longo do curso, sobretudo fazendo referência às questões familiares e no cotidiano de trabalho em que questões raciais estão pautadas.

Com a aprovação da lei 10639/2003 e suas diretrizes, ficou evidente para a gestão escolar a necessidade de ampliar a formação dos professores para o ensino das relações étnico-raciais. Neste sentido, o curso do Laseb surge como uma possibilidade de professores da educação básica se qualificarem na temática das relações étnico-raciais, uma vez que a proposta do curso visa

¹ Este curso encontra-se institucionalizado no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG) desde o ano de 2006. Ele é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

contribuir com a melhora da qualidade da educação nas escolas públicas do país a partir da formação continuada (GOMES et. all., 2017). Neste curso, os

professores são convidados a (re) pensarem suas práticas cotidianas no que diz respeito às temáticas raciais, sobretudo na construção dos currículos escolares.

Ângela Dalben (2017), ao discorrer sobre a base conceitual da formação de professores do Laseb, ressalta que o profissional que se propõe a atuar com as relações humanas deve ampliar seu olhar para compreender as informações e conteúdos educativos que estão envolvidos no processo de construção da identidade de cada sujeito e das representações sociais.

No que diz respeito à docência, a autora assinala que se trata de uma atividade profissional que necessariamente influencia pessoas. Ter a consciência e responsabilidade neste lugar de inspiração para outras pessoas faz com que os profissionais tenham a constante necessidade de se aprimorar profissionalmente, sobretudo no cuidado com o outro e com a relação. Partindo deste pressuposto, identifica-se a influência de Paulo Freire (1999), que reafirma a importância do cuidado nestas relações na medida em que envolvem aspectos da confiança, da lealdade e da amorosidade com os envolvidos. Nessa perspectiva estão centradas as disciplinas do curso do Laseb, provocando os docentes a construir práticas que sejam colaborativas e conectadas com as realidades vivenciadas diariamente.

Sobre a formação do Laseb, a temática das relações raciais esteve presente desde seu início, no ano de 2006. Segundo Miranda e Brito (2017), a proposta é que o curso do Laseb contemplasse metodologias e conteúdo que fossem ao encontro do que está ratificado pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes, que preveem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas. Os autores relatam que a partir da quinta edição do curso, em 2011, o curso que até então era denominado “História da África e Cultura Afro-Brasileira”, passou a ser intitulado “Educação e Relações Étnico-Raciais”, o que fez com que os conteúdos propostos passassem a fomentar as contribuições das culturas africanas na cultura brasileira. Esta reformulação

também contempla a necessidade de enfrentamento do racismo no Brasil, que é de suma importância ser discutido na formação dos professores.

No que diz respeito às questões raciais, o curso do Laseb reforça a importância da dimensão racial não atribuída às questões biológicas. Além disso, os autores reforçam que:

A dimensão cultural subjacente ao conceito de etnia, o qual remete à língua, tradições e território como componentes identitários e nos provoca a refletir sobre a construção social e política das identidades, colabora também para a desnaturalização do termo “raça”. Na concepção aqui expressa, a pertinência do controverso termo “raça” está em combater o silenciamento sobre as desigualdades raciais e o racismo (MIRANDA e BRITO, 2017, p. 263).

Segundo Brito (2014), o currículo do curso do Laseb para a formação dos professores na temática das relações étnico-raciais foi elaborado com a intenção de indagar os cursistas sobre as pautas que atravessam o cotidiano escolar como estudos sobre o currículo, projeto político pedagógico, direitos humanos, ética, movimentos sociais, literatura, dentre outros, nas relações estabelecidas com a temática racial no cotidiano escolar. No que diz respeito ao plano de ação pedagógica do curso do Laseb, há a intencionalidade de articular as histórias pessoais e de atividade profissional de cada sujeito que participa do curso com a temática racial, a partir de memoriais e outros trabalhos. São várias as histórias compartilhadas ao longo do curso, sobretudo fazendo referência às questões familiares e ao cotidiano de trabalho em que as questões raciais estão pautadas.

A elaboração dos planos de ação para o desenvolvimento de atividades voltadas para as relações étnico-raciais, para Brito (2014), é um importante momento em que é possível que os saberes dialoguem, provocando os cursistas a se posicionarem a partir de uma perspectiva crítica frente à temática, possibilitando refletir sobre a sua própria formação identitária, cultivando a diversidade como um valor importante nas relações.

Neste sentido, a partir de uma perspectiva que evidencia a atividade do trabalho docente em suas várias dimensões, o autor reforça a importância da

vivência do trabalho como uma experiência e, a partir dela, ser possível construir novos saberes e modos de atuação no cotidiano escolar e não compreender o trabalho na escola apenas como um experimento, sendo possível discorrer sobre ele sem que faça sentido com suas vivências pessoais.

Ainda Brito (2014) aponta a necessidade de buscar a articulação entre trabalho, educação e as relações raciais, considerando o quanto estas três dimensões se relacionam na perspectiva da formação de currículos escolares em que a educação das relações étnico-raciais tem sido pautada. Para além de reconhecer a relação entre raça, trabalho e educação, essa perspectiva ressalta a necessidade e um cuidado com as questões que emergem destes campos a fim de contribuir com os saberes e práticas docentes neste campo, como por exemplo, considerar a diversidade como uma pauta importante de ser reconhecida e, a partir disso, contribuir com a construção de modos de socialização em que os negros não estejam representados de maneira subalterna em relação aos brancos, bem como as práticas racistas cotidianas.

Compreender a formação dos professores através do Laseb é relevante, pois são as práticas propostas pelos professores através deste curso que serão compartilhadas nesta pesquisa. Desse modo, entender a estrutura do curso e seus processos são fundamentais para conhecer a importância da formação de um professor no que diz respeito às questões raciais e como elas têm sido trabalhadas na escola, considerando o contexto social em que a escola está inserida, bem como as realidades e necessidades dos alunos.

1.1. As relações raciais no cotidiano escolar: o Laseb como possibilidade de formação de professores sobre a temática racial

O passado de escravidão instituído no país desde a sua fundação, e que perdurou por mais de três séculos, imprime marcas profundas em nossa sociedade mesmo após a abolição formal da escravidão. Esse é um tema muito

presente nas análises no campo da história e das ciências sociais que buscam interpretar o processo de formação da sociedade brasileira.

De acordo com o sociólogo Jessé Souza (2017), “a escravidão é nosso berço”, o que significa que “nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão” (SOUZA, 2017, p. 40). Decorre desta interpretação que o racismo se apresenta como um paradigma a estruturar as relações sociais, se manifestando no âmbito das instituições, sobretudo na educação.

O enfrentamento do racismo no contexto da educação tem sido uma das frentes de luta do movimento negro desde a sua constituição. No âmbito da pesquisa em educação, essa demanda emerge de forma institucional a partir da criação do Grupo de Trabalho “Educação e Relações Étnico-Raciais” (GT -21), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no ano de 2001. Na década anterior, porém, a divulgação de pesquisas abordando o tema das relações raciais e educação se fez presente no âmbito da política de educação, como pode ser comprovado a partir da iniciativa do Ministério da Educação da publicação, no ano de 1999, do livro “Superando o racismo na escola”, organizado pelo antropólogo Kabengele Munanga.

A aprovação da Lei 10.639/03, que ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu a obrigatoriedade de abordar, no âmbito da educação básica, conteúdos referentes à História da África e Cultura Afrobrasileira, visa enfrentar o racismo no âmbito da educação de modo a contribuir para uma transformação social em nosso país no que diz respeito às desigualdades raciais.

Com isto, é preciso compreender os elementos que perpassam e perpetuam na construção do que é reconhecer seus traços fenotípicos como, por exemplo, o tom de pele, para estes sujeitos que estão em processo de constituição de si, muito a partir do olhar do outro.

Segundo Rodrigues e Melchiori (2014), durante o período escolar dos 6 aos 11 anos, a criança cresce cognitivamente, sendo possível desenvolver

conceitos mais bem elaborados sobre ela no mundo. Para Vygotsky, segundo os autores Rodrigues e Melchiori (2014), haverá o desenvolvimento humano sempre a partir das interações vivenciadas com a cultura e se apropriando de crenças, valores, desenvolvendo habilidades características do grupo a que ela pertencer. Desse modo, para o autor a aprendizagem antecede o desenvolvimento humano e seus processos de conhecimento sobre si. E para estas crianças, a interação com seus pais, familiares, professores e seus pares (colegas de escola e irmãos por exemplo) orientará seus processos de aprendizagem até que eles sejam assimilados e novos conhecimentos sejam disponibilizados e assimilados por elas. Por este motivo, oferecer às crianças desta faixa etária, dos 9 anos 12 anos, atividades acerca o seu reconhecimento enquanto pertencimento racial é de fundamental importância para contribuir com seus processos interacionais no que diz respeito a conceitos previamente constituídos na sociedade acerca do ser humano e da identidade racial.

Considerando a escola como um importante ator social no que diz respeito à socialização, Gomes (1996) afirma que a escola não se caracteriza como um espaço neutro em que os conflitos raciais e sociais não se apresentem. Pelo contrário, a escola sendo um espaço sociocultural, também irá evidenciar essas questões cotidianamente. Para a autora, as questões raciais podem ser evidenciadas no cotidiano escolar a partir de um discurso de incapacidade intelectual do negro como, por exemplo, quando a professora demonstra surpresa em relação a um bom desempenho intelectual do aluno negro, bem como quando reforça a descrença nas habilidades de um aluno ou colega de trabalho que seja negro.

Estas inquietações perpassam o meu cotidiano enquanto psicóloga e mulher negra, que teve uma trajetória escolar em que a discussão sobre relações raciais esteve ausente dos currículos e das práticas pedagógicas dos professores e escolas que estudei. Entretanto, a partir da alteração promovida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a aprovação da Lei 10.639/2003, verifica-se que o tema tem sido abordado em diversas redes de ensino, em todo território nacional, contribuindo para que a comunidade escolar possa refletir criticamente sobre o racismo, desenvolvendo estratégias para superar esse

desafio em nossa sociedade. Esse desafio tem sido apresentado também para a formação docente, tanto no contexto da trajetória nos cursos de licenciatura, quanto na formação continuada em várias redes de ensino.

Ao longo dos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em convênio estabelecido com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE-UFMG, promove a formação continuada de docentes da Rede na temática da Educação das Relações Étnico Raciais mediante o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB). No decorrer desse curso, os docentes são orientados a propor e desenvolver práticas pedagógicas de combate ao racismo e promoção da igualdade racial em seus respectivos espaços de atuação.²

1.2 O curso do Laseb na prática: estratégias para uma educação antirracista

Neste momento, propõe-se relatar sobre os trabalhos realizados pelos alunos do Laseb que se propuseram a discorrer sobre o tema central deste trabalho. Foi feita a análise documental de um total de 27 trabalhos e, destes, 4 foram selecionados para contribuir com a presente pesquisa. Foram eles: “Literatura Afro brasileira e autoestima: ações da biblioteca para a valorização da identidade étnica racial de estudantes do Ensino Fundamental”; “Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino”; “Estratégias de auto reconhecimento das identidades de meninas negras em uma escola na periferia de Belo Horizonte”; “Desafios na aplicação da lei 10.639/03 e alternativas para a sua implementação em uma escola municipal de Belo Horizonte”.

A escolha por estes quatro trabalhos partiu da necessidade do recorte da pesquisa se direcionar para práticas com estudantes com idades entre 9 e 12

² Sobre essa estratégia de formação visando à implementação de práticas pedagógicas, confira o artigo de Brito (2014), que analisa a relação das práticas pedagógicas com o conteúdo das disciplinas ministradas, bem como com a experiência de trabalho dos docentes proponentes dessas práticas.

anos de idade. Do total de 27 trabalhos, estes que discutiram ações de professoras que construíram estratégias para atuação no campo das relações raciais com crianças dentro deste recorte etário.

Além deste levantamento documental, a proposta da pesquisa seria entrevistar as autoras destes quatro trabalhos, considerando a relevância de conhecer além da proposta, quem são os autores e sua relação com a construção de propostas educacionais que buscam uma atuação antirracista. Entretanto, foi possível realizar a entrevista apenas com a autora do trabalho “Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino”. Isto porque as demais possíveis participantes não deram retorno quanto ao contato realizado para convite a contribuir com esta pesquisa. Para fins de sigilo, a autora do trabalho será apresentada como Kênia³.

1.3 LASEB e as propostas de uma educação antirracista

Considerando o objetivo geral da pesquisa, que consiste em compreender como as práticas docentes relacionadas às questões raciais contribuem para a construção da identidade de crianças negras e brancas a partir da percepção de professoras e professores da rede municipal de Belo Horizonte, a proposta metodológica consistiu em realizar uma investigação a partir de uma abordagem qualitativa, mediante análise documental e realização de entrevista semiestruturada, construindo o diálogo com uma professora que realizou, ao longo de suas práticas cotidianas na escola, atividades que tinham a temática racial como premissa tanto para a construção de referências sobre o continente africano e suas culturas quanto para contribuir com a construção da identidade dos seus alunos.

³ Propõe-se Kênia para se referir a entrevistada pois trata-se de um nome de origem Africana, que significa “montanha brilhante”, uma referência ao Kilimanjaro, ponto mais alto do continente africano. Tem o nome de montanha brilhante porque no verão parte da geleira que encobria a montanha derretia, revelando a rocha vulcânica, que em contraste com a neve resplandecia. É também o nome de um país do continente africano.

Além da entrevista semiestruturada, há a necessidade de compreensão dos planos de ação construídos pelas professoras que participaram do curso do Laseb. Tal proposta tem por objetivo conhecer as atividades propostas pelas

docentes como possibilidade de discussão da temática racial para as crianças com idade entre 9 e 12 anos.

Na pesquisa documental, segundo Gil (1999), trata-se de analisar documentos que contribuem para descrever e interpretar determinados fenômenos. Neste sentido, realizar a análise dos planos de trabalho das professoras cursistas do Laseb contribuiu para a compreensão de como os conceitos de raça e racismo têm sido trabalhados no cotidiano escolar. Além disso, analisar a estrutura curricular deste curso, em específico, visa considerar questões importantes como a formação dos professores da educação básica na temática e uma possibilidade de implementação prática da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme aponta Brito (2014). Para o autor, a partir da lei, tornou-se necessária a formação dos professores nas temáticas raciais além de um olhar crítico para os currículos de ensino na educação básica considerando que, em alguma medida, estes abordavam as temáticas raciais de maneira pouco crítica.

1.4 Análise dos Planos de Trabalho implementados a partir do curso do Laseb

Para a construção da pesquisa sobre práticas educativas sobre relações raciais no Ensino Fundamental e suas contribuições para a construção da identidade de crianças negras com idade entre nove e doze anos, tratou-se de conhecer os trabalhos realizados por docentes no curso do Laseb que se propuseram a abordar a importância de se discutir sobre as temáticas raciais no cotidiano escolar, a fim de contribuir com o processo de formação de identidade das crianças. Neste sentido, iniciei a busca pelos trabalhos realizados e

publicados no site “repositório” da UFMG desde 2015. Tal data foi definida considerando a atualidade das atividades realizadas e compartilhadas pelos cursistas do Laseb em suas pesquisas.

A partir desta busca foram localizados 27 (vinte e sete) monografias em que as discussões sobre a temática foram abordadas pelos cursistas a partir do plano de ensino proposto ao curso do Laseb, alinhado com os interesses pessoais e profissionais do professor, sobretudo em função da implementação da Lei 10639/2003 e a sua aplicabilidade efetiva no cotidiano escolar. Destes vinte e sete trabalhos elencados, onze foram desenvolvidos com crianças do ensino infantil, sobretudo nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)⁴ em diferentes regiões da cidade de Belo Horizonte. Dez trabalhos foram desenvolvidos com alunos do Ensino Fundamental e seis com alunos que cursam o Ensino Médio. Cabe ressaltar que todas as propostas foram realizadas em escolas com profissionais que atuam na rede municipal de ensino, em Belo Horizonte.

Apresenta-se a seguir a compilação do mapeamento realizado dos trabalhos sistematizados por alunos do Laseb acerca da temática racial:

⁴ A sigla EMEI refere-se às Escolas Municipais de Educação Infantil que são as escolas construídas para atender as crianças de 2 a 5 anos de idade.

Quadro 1. Mapeamento dos trabalhos realizados no curso do Laseb com a temática racial entre os anos de 2015 e 2019

Título do trabalho	Autor/autora	Publicação
O papel da escola na formação étnico-raciais dos jovens do ensino fundamental	A.T.S	2015
Educando para além de estereótipos na escola	C.V.A	2015
Desafios e possibilidades no trabalho com a literatura afro-brasileira	E.M.A	2015
A invisibilidade da criança negra no espaço escolar	E.C.V	2015
Educação e diversidade racial: um diálogo possível	J.P.C	2015
As construções das representações sociais de gênero e raça na literatura infantil	L.A.D	2015
Hip hop: uma ferramenta de desenvolvimento crítico da identidade racial e de gênero de jovens da zona leste de belo horizonte	M.A.B	2015
A vivência dos apelidos racistas em uma escola de Belo Horizonte	C.F	2015
A identidade negra entre imagens e textos: quebrando paradigmas e preconceitos	A.P.D	2015
Diversidade racial: como a direção da EMEIs Paraúnas possibilita a discussão sobre o tema étnico-racial afrobrasileiro	G.S.B	2019

Um olhar sob as possibilidades de ações formativas da gestão escolar na perspectiva das relações étnico raciais	H.S.M	Kátia Pedroso Silveira	2019
Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino	N.S.F	Shirley Aparecida de Miranda	2019
Literatura afro-brasileira e a autoestima: ações da biblioteca para a valorização da identidade étnico-racial de estudantes do ensino fundamental	R.R.F	Profa. Dra. Katia Pedroso Silveira	2019
Estratégias de autorreconhecimento das identidades de meninas negras em uma escola na periferia de Belo Horizonte	T.N.S	Shirley Aparecida De Miranda	2019
Desafios na aplicação da lei 10.639/03 e alternativas para a sua implementação em uma escola municipal de Belo Horizonte	J.C.T	Gilmar Moura da Silva	2019
Kizomba: desconstruindo estereótipos e combatendo o racismo	S.S.T	Shirley Aparecida de Miranda	2019
A valorização da identidade negra nas escolas	B.S.D	Conceição Firmina Seixas Silva	2016
A África é aqui: uma análise da simbologia do cabelo na construção da identidade	B.N.S	Juarez Melgaço Valadares	2019
Cinema de animação e diversidade: narrativas sobre gênero e raça no contexto escolar	R.M.A	Dra. Katia Pedroso Silveira	2019
África em mim: histórias que o vovô gosta de ouvir e de contar: histórias que o vovô gosta de ouvir e de contar	A.S.A	Shirley Aparecida de Miranda	2015
“O eu, o outro e o nós” como elemento fundamental para o ensino da história e cultura afro-brasileira.	C.G.F	Juarez Melgaço Valadares	2019

A escola integrada e seu processo transformador na construção identitária de monitores e estudantes do aglomerado da serra	M.G.P	Kátia Pedroso Silveira	2019
Educação infantil e as relações étnico-raciais: estratégias utilizadas pelas professoras que trabalham com crianças de um ano de idade para o desenvolvimento da temática	E.M.S	Cláudio Emanuel dos Santos	2015
Relações étnico-raciais na educação infantil: o que dizem as crianças?	F.C.F	Sandro Vinicius Sales dos Santos	2015
Formando para a diversidade: escola de pais na educação infantil	C.S.L	Juarez Melgaço Valadares	2019
O lúdico e a construção das identidades de crianças afro-brasileiras	L.M.S	José Raimundo Lisboa da Costa	2015
Constituição política e social sobre raça e etnia na perspectiva da educação infantil	G.A.G	Conceição Firmino Seixas	2015

Fonte: Elaborado por: Thaíres Costa Ferreira, janeiro 2022

Considerando o recorte conferido aos sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos do ensino fundamental, foram selecionados quatro trabalhos em que foi possível perceber a construção teórica, metodológica e prática do professor egresso do curso do Laseb em abordar a temática racial de maneira singular para cada turma, considerando as demandas dos alunos, o interesse e a participação deles.

A seguir, será relatada a percepção sobre os quatro trabalhos selecionados, considerando a proposta de atuação dos professores bem como os resultados obtidos. Tal análise compreende-se como fundamental para o processo, considerando que serão as atividades realizadas por estes atores que deram subsídio de informação para a entrevista semiestruturada proposta para a presente pesquisa como modo de detalhar a percepção da professora que participou do curso bem como conhecer sua relação com a temática racial.

1.4.1 Literatura Afro brasileira e autoestima: ações da biblioteca para a valorização da identidade étnico racial de estudantes do Ensino Fundamental

O primeiro trabalho analisado, de título “Literatura Afro-brasileira e autoestima: ações da biblioteca para a valorização da identidade étnico racial de estudantes do Ensino Fundamental”. A autora relata a sua intervenção enquanto bibliotecária na Escola Municipal Presidente Itamar Franco, localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte, com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta do trabalho, segundo a autora, foi a de contribuir com a formação da identidade racial de crianças negras e brancas da escola, isto porque ao longo do seu cotidiano de trabalho, Raimunda percebe o quanto dialogar sobre a temática racial é um desafio entre o corpo docente da escola, mesmo após a promulgação da Lei 10.645/2003. A proposta de seu trabalho consistiu em trazer a temática racial para as crianças através dos livros de literatura, montando uma exposição. Para tanto, ela iniciou o trabalho convidando uma turma de 25 alunos para participar da atividade. Dentre esses alunos, 12 negros (as), 10 pardos(as)

e 3 brancos(as). Foram realizados 6 encontros sendo que do primeiro ao quinto encontros, os alunos eram convidados a escolher apenas os livros expostos pela autora para empréstimos e iniciaram a leitura. Durante alguns encontros, os alunos eram convidados a participar de uma leitura em conjunto para conversarem sobre a história do livro. Nesses momentos, era possível dialogar sobre as personagens negras das histórias, sobretudo porque eram protagonistas, o que por vezes gerou estranhamento na turma pois consideravam “diferente” ter princesa negra na história.

Ao longo das atividades, ela ressaltou a importância da construção da identidade negra nas crianças, considerando que, segundo Munanga (2003) falar sobre identidade racial é discorrer sobre um conceito que traz consigo algumas ideologias, além das relações de poder e dominação.

Neste sentido, a identidade racial de um sujeito não tem relação com as questões biológicas ou genéticas que, em tese, poderiam ter. A partir desse conceito, a autora ressalta que realizar os diálogos com as crianças a fim de construir uma identidade racial negra positiva foi um dos pilares da intervenção. No encontro final, foram relatadas as atividades realizadas com os alunos, em que foram confeccionados colares e pulseiras após a contação da história do livro “Rapunzel e o Quibungo”⁵.

Durante a confecção das bijuterias, os alunos dialogaram sobre a história contada, demonstrando a surpresa ao reconhecerem a protagonista como uma princesa negra. Muitas meninas demonstraram entusiasmo, segundo a autora, em dizer que princesas negras existiam, possivelmente como uma possibilidade de se reconhecerem neste lugar.

⁵ O Livro “Rapunzel e o Quibungo, escrito pela autora Cristina Agostinho, traz em seu enredo a releitura da história da Rapunzel num contexto brasileiro”. A história se passa no estado da Bahia e a famosa bruxa do clássico infantil é substituída pelo “Quibungo”. Um personagem semelhante ao “bicho-papão”, que possui um buraco nas costas para jogar as crianças que ele come. Neste contexto, a história é contada de modo a valorizar a cultura brasileira, a começar pelos personagens negros e o contexto em que se passa a história. O enredo permanece o mesmo da história original: a princesa que será salva por um príncipe.

Diante das questões apresentadas pelo trabalho, é possível perceber o quanto a apresentação de histórias em que negras e negros são protagonistas é importante para contribuir com o processo de construção da identidade racial, sobretudo na infância e no contexto escolar. Além disso, a utilização do livro como estratégia de reconhecimento e apresentação da temática racial às crianças pode ser considerada uma importante ferramenta e proposta metodológica para o diálogo com as crianças sobre as questões raciais.

1.4.2 Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino

O segundo trabalho, “Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino”, na Escola Municipal Hélio Pellegrino e Escola Municipal Tristão da Cunha, localizadas na regional Norte de Belo Horizonte. Ao longo do trabalho, a autora traz alguns aspectos para ressaltar a importância de construir saberes junto a crianças acerca das questões raciais.

A autora relata que na Escola Municipal Tristão da Cunha, as crianças, em sua grande maioria, eram reconhecidas como crianças brancas, enquanto grande parte das crianças da Escola Municipal Hélio Pellegrino eram consideradas majoritariamente negras. Estes pontos são ressaltados pela autora a fim de compreender quem é o público que acessa a escola e que participou das ações propostas. O plano de trabalho desenvolvido teve como objetivo evidenciar saberes africanos que estão presentes no dia a dia de toda a sociedade. Além disso, a partir desses saberes, compreender o quanto a cultura africana faz parte da história e das vivências do brasileiro, contribuindo significativamente para a formação da identidade do povo. Uma outra questão importante abordada no trabalho diz respeito à possibilidade de desconstrução de estereótipos e verdades pré-estabelecidas para as crianças, principalmente, acerca do ser negro e os lugares que ele pode acessar.

A questão central do plano de trabalho abordado pela autora diz respeito à valorização do negro enquanto produtor de saberes acerca de si e de sua história. Neste sentido, ela utilizou uma série de atividades em que os seus alunos conheciam hábitos da cultura africana para desconstruir estereótipos e preconceitos. Outra questão importante abordada pela autora diz respeito à filosofia Ubuntu⁶, que valoriza o trabalho coletivo, o “nós”.

Algumas atividades realizadas neste projeto passaram por autorretrato, visita ao museu de artes e ofícios, documentários em que o saber e a identidade negros eram protagonistas e valorizados, visita à exposição de quilombos urbanos, apresentação de poesias e oficinas práticas de cuidados e penteados com os cabelos crespos e cacheados.

Ao discorrer sobre os resultados da pesquisa, é ressaltado o processo de participação dos alunos como uma questão construída ao longo das atividades. O interesse pela temática entre os alunos foi construído ao longo das ações, sobretudo a curiosidade por conhecer mais sobre a África e a sua história. Além disso, conhecer a cultura afrobrasileira possibilitou construir um processo de autorreconhecimento e pertencimento a esta cultura, de maneira relacional ao que foi aprendido ao longo das atividades oferecidas pela professora.

1.4.3 Estratégias de autorreconhecimento das identidades de meninas negras em uma escola na periferia de Belo Horizonte

O terceiro trabalho analisado foi “Estratégias de autorreconhecimento das identidades de meninas negras em uma escola na periferia de Belo Horizonte”,. Suas intervenções aconteceram com meninas matriculadas na Escola Municipal

⁶ Segundo informações da autora do trabalho, na filosofia Ubuntu nos tornamos uma pessoa a partir do coletivo, do “nós”. Segundo informações da autora, essa filosofia é constituída de princípios que valorizam o coletivo, como a partilha entre todos, cuidado mútuo e solidariedade. Os princípios de partilha, preocupação e cuidados entre todos, além do fomento à solidariedade, são a base filosófica Ubuntu.

Prefeito Oswaldo Pieruccetti, localizada na região noroeste de Belo Horizonte, no bairro Conjunto Jardim Filadélfia.

As atividades propostas por Tatiana enquanto docente da escola foram despertadas a partir do cotidiano em sala de aula, percebendo o quanto as meninas negras, sobretudo de suas turmas de quinto e sexto ano, não se enxergavam bonitas e depreciavam a sua aparência. Ao se deparar com essa realidade, a autora tratou de elaborar seu plano de trabalho ao longo dos estudos no Laseb visando a construir uma proposta para contribuir com o processo de autorreconhecimento dessas crianças, principalmente acerca das questões raciais. Para compreender melhor como poderiam acontecer as atividades que contribuíssem com a construção da identidade negra das meninas, Tatiana aponta que, segundo Nilma Gomes (2003), a instituição escolar não deve ser a única responsável por afirmar a identidade da criança negra. Trata-se de um processo inerente às relações estabelecidas também com outros atores, como a família e a sociedade. Sobretudo na família, tendo em vista como esses contatos iniciais da criança foram estabelecidos no que diz respeito às questões raciais, influenciam em como futuramente a criança se reconhecerá neste aspecto.

Nesta perspectiva, ela desenvolveu um plano de trabalho junto a meninas da escola, convidando-as a participar de algumas oficinas que tinham como foco fomentar a autoestima e a construção da identidade racial. Para tanto, a parceria com instituições e profissionais que pudessem contribuir com ações práticas com as alunas no que diz respeito a valorizar a beleza negra, bem como a cultura africana, foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Assim, foram realizadas atividades como a oficina de autorretrato, em que as meninas foram convidadas a fazer um desenho de si e colorir de acordo com o que julgassem o mais parecido consigo. Neste momento, segundo a autora, era possível perceber o quanto, por vezes, mesmo sendo uma menina de pele negra retinta, o lápis utilizado para colorir o tom da pele era sempre mais claro do que o correspondente à cor de fato. Outra atividade realizada foi a aplicação de um questionário, em que era perguntado às participantes como elas se

autodeclaravam racialmente. Três alunas do grupo se declaram brancas, enquanto poderiam, visivelmente, ser reconhecidas como pardas ou pretas.

Uma importante atividade que contou com parcerias externas foi a oficina de valorização da cultura africana em que as alunas vestiram roupas características das mulheres negras africanas e se maquiaram como elas para um desfile de moda afro realizado com as alunas do projeto.

Nas conclusões da atividade, a autora relata o quanto desenvolver as atividades propostas foi uma tarefa complicada no cotidiano escolar. O pouco apoio por parte dos demais professores e funcionários da escola por vezes dificultava o andamento das atividades. Neste sentido, a autora ressalta o quanto o racismo institucional está intrínseco nas ações, como por exemplo quando o grupo foi autorizado a utilizar a biblioteca da escola para se reunir com a condição de não fazerem barulho. Como seria possível desenvolver atividades em que o diálogo, as trocas eram fundamentais para o processo com a necessidade de mediar a intensidade da voz? Estas e outras ações relatadas ao longo do trabalho discorrem sobre as dificuldades de implementação das ações propostas pela lei 10639/2003 no cotidiano das escolas brasileiras.

1.4.4 Desafios na aplicação da lei 10.639/03 e alternativas para a sua implementação em uma escola municipal de Belo Horizonte

O quarto trabalho analisado, foi “Desafios na aplicação da lei 10.639/03 e alternativas para a sua implementação em uma escola municipal de Belo Horizonte”, ela relata sua experiência de trabalhar com a sua turma de 7º ano aspectos importantes do continente africano, bem como a sua relação com a história e cultura brasileira. A autora não menciona o nome da escola em que o trabalho foi realizado.

As atividades foram realizadas em uma escola localizada no bairro Letícia, pertencente à regional Venda Nova. Inicialmente, a pesquisadora utilizou a aplicação de um questionário para compreender se os professores conheciam a lei 10.639/2003 no cotidiano de suas aulas, bem como se reconheciam a

importância dos estudos sobre a cultura afro brasileira. Além desta metodologia, houve a realização de grupo focal com os professores a fim de que fossem compartilhados desafios e experiências no ensino e valorização da cultura afro brasileira articuladas com as disciplinas de ensino. Tratou de um momento, segundo a autora, formativo também para os participantes, sobretudo para os que não conheciam a lei bem como a sua importância.

Em um segundo momento da pesquisa, foram realizadas atividades com os alunos do 7º ano, da turma 312 da escola, cerca de 25 alunos entre 7 meninos e 18 meninas, na faixa etária de 12 e 13 anos. A autora optou por abordar a história da África pré-colonial, pois, segundo ela, geralmente a história que é contada é sob a perspectiva da escravidão. Abordar a África a partir da época colonial é compreender que se tratou de um povo que teve a sua história negada e, enquanto afrodescendentes, essa história repercute na formação brasileira, fazendo parte de nossa história.

As atividades desenvolvidas com os alunos duraram cerca de dois meses. Inicialmente foi realizada uma conversa sobre o “Projeto África: continente dos grandes reinos e impérios pré-coloniais”, juntamente com o pedido de autorização dos pais para a participação dos alunos nas atividades. Posteriormente os alunos realizaram uma pesquisa sobre a Lei 10.639/03 no laboratório de informática. Em um outro momento a professora explicou sobre a África pré-colonial para os alunos e, a partir do que foi exposto, elaboraram cartazes sobre a temática para exposição na semana da Consciência Negra. Além disso, deveriam elaborar uma apresentação para os demais colegas sobre o Reino de Axum, Império do Zimbábue, os lorubás, bem como a representação do conto africano “O Chefe Serpente”⁷. Todas estas atividades foram previamente trabalhadas com os alunos no cotidiano das aulas. Os grupos tiveram tempo hábil para se organizar para as atividades e, no dia agendado para

⁷ No conto “O chefe serpente” é contada a história de Nandi e sua filha. Ambas buscavam diariamente nas florestas um fruto umdoni, que usavam para consumo próprio e troca por outros alimentos. Em um dia de colheita, Nandi conhece a chefe serpente que pede sua filha como troca para autorizá-la a seguir colhendo os frutos. Durante o conto, é possível, segundo a autora do trabalho, conhecer elementos importantes da cultura africana, através dos personagens e da descrição lugares onde acontecem os fatos.

a realização da atividade, a professora relata o empenho e a disposição de todos os alunos para a participação. Além disso, foi possível, segundo a professora, perceber o quanto novos conceitos e conhecimentos sobre a cultura africana foram aprendidos pelos alunos, preconceitos desmistificados e um novo olhar lançado sobre a África e sua cultura.

Por fim, cabe ressaltar que este é o único trabalho que foi realizado com crianças com idade acima do recorte etário da pesquisa. A importância de se manter o trabalho dentre os analisados, justifica-se pela construção metodológica realizada pela autora em que são utilizados tanto os dados de pesquisa com os professores acerca do conhecimento da Lei 10.639/03, quanto o diálogo com as crianças a partir de metodologias lúdicas e que buscaram agregar na formação dos alunos questões referentes ao continente africano, sua história e valores. Além disso, ao dialogar com a professora, será possível conhecer se esta proposta metodológica contribuiu para a construção identitária negra destes alunos.

2. Racismo: processos históricos e desafios do tempo presente

Segundo Carlos Moore (2007), o mito da democracia racial atuou durante quase um século na sociedade brasileira, garantindo a manutenção de privilégios de uma raça em detrimento a outra. Neste sentido, historicamente, acreditava-se que todas as pessoas são iguais e que não havia discriminação nem a opressão de uma raça sobre a outra. O racismo, para o autor, retira dos sujeitos que o praticam a habilidade de se sensibilizar e perceber o sofrimento do outro, aquele que vivencia a discriminação. O mito da democracia racial, durante um século, impediu que o racismo fosse enfrentado para ser erradicado. Atualmente, a partir do movimento social negro, este cenário tem mudado na medida em que são apresentadas estas questões sob uma outra perspectiva, ressaltando os efeitos nocivos deste mito nos diversos âmbitos da sociedade. Esta mudança, para Moore (2007), não é uma tarefa fácil. Ela faz movimentar algo que estava “estático” no cotidiano social, sobretudo os lugares de privilégios historicamente ocupados por uns em detrimento do reconhecimento de direitos de outros.

Ao longo da construção das sociedades, foram formuladas diferentes teorias acerca do surgimento do racismo e as possíveis ferramentas para o seu enfrentamento. Segundo Moore (2007), inicialmente, aprende-se que o racismo é uma construção ideológica que pode ser enfrentado por um viés religioso e que, por um “abrandamento do coração” ele não existiria mais. Outra possibilidade seria a relação do racismo com a política e a economia, sendo a solução para a sua erradicação, o investimento na educação por exemplo. Neste sentido, o racismo se “resolveria” a partir dessa perspectiva. Entretanto, o autor traz outra possibilidade de compreensão considerando que se trata de um processo histórico e que ele se manifesta nas desigualdades sociais ao longo da história em que há privilégios para uns em detrimento do sofrimento de outros.

Atualmente o racismo é comumente confundido com preconceito e associado a sujeitos que historicamente vivenciam processos de exclusão em seu cotidiano, como mulheres e homossexuais. É importante destacar que práticas preconceituosas não são, necessariamente, racistas. O racismo é quem

gera um dos piores preconceitos, pois trata-se da relação de superioridade de uma raça em relação a outra. Para o autor:

A dinâmica própria do racismo se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, ódios - mesmo quando inconfessos -, infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural (MOORE, 2007, p. 281).

Cabe lembrar, segundo o autor, que o racismo surge da luta por recursos humanos na sociedade. Em tempos da antiguidade, as lutas aconteciam por terras, montanhas, rios etc. Posteriormente, vieram as disputas pela força de trabalho do outro, os escravizados, e pelas riquezas naturais como os minerais, especiarias, madeiras, dentre outros. Nos tempos atuais, o acesso a bens e recursos está relacionado à educação básica, serviços públicos e sociais, emprego e renda, cultura e lazer e na garantia dos direitos humanos. Com o racismo, o acesso a tudo isso está disponível apenas para alguns sujeitos, a partir das suas características fenotípicas. A estes está autorizado o acesso a benefícios e à liberdade de ser e existir conforme desejar.

Ainda segundo Moore (2007), o racismo tem a função de resguardar privilégios de quem os possui majoritariamente na sociedade, a partir de características fenotípicas e, conseqüentemente, inferioriza e exclui quem está fora deste fenótipo. O racismo se fundamenta nesta situação em que uns acessam os direitos e vantagens em detrimento a outros que são excluídos deste acesso.

Na sua origem, o racismo constituiu-se e consolidou-se por intermédio do exercício da agressão, da conquista, da dominação ou do extermínio de qualquer agrupamento humano existente fora dessas redes. Assim, o racismo passa a ser nada menos que uma visão coletiva totalizante, que garante a gestão monopolista e racializada dos recursos, sendo a população-alvo considerada como parte integrante destes recursos (MOORE, 2007, p. 285).

Conforme o autor, a questão não está apenas na superioridade que o racista sente, mas em como suas vivências são opressoras e excludentes em

relação ao negro. Ele (racista) faz uso de seus privilégios econômicos, sociais e simbólicos, que não existem para os negros, o que o faz ainda mais poderoso e dominador. O racismo é uma questão transversal na sociedade: atravessa diferentes segmentos e organizações, desde as religiões, partidos políticos, ideologias, dentre outros. Está intrínseco em todas as camadas sociais e, embora atualmente exista um esforço cultural e moral maior do que há séculos no enfrentamento ao racismo, atrelado aos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento das sociedades humanas, o racismo tem sido vivenciado como algo arraigado na consciência humana e em suas práticas.

Para Carlos Moore (2007), o surgimento do racismo no mundo se constituiu através de três fenômenos. O primeiro, diz respeito a um grupo de pessoas que se assemelham em suas características fenotípicas e usam disso para dominar e explorar outro grupo de pessoas com características diferentes do grupo. Neste caso, seriam as pessoas de pele branca que compreenderam historicamente que esta cor de pele é superior à cor de pele preta e, conseqüentemente, exercem uma função dominante sobre elas. O segundo aspecto diz respeito ao modo de organização social em que um grupo detém os recursos globais, excluindo o outro grupo deste lugar. A divisão destes grupos está relacionada às características fenotípicas. O terceiro está relacionado à construção de estruturas normativas que definem quem são os dominantes e quem são os dominados. Posteriormente, as características destes grupos em que os dominados são sempre inferiorizados e subalternizados em relação aos dominantes que são construídos como supostamente superiores e inquestionáveis.

Para o autor, estas bases sustentam o racismo e, sem elas, ele não existiria. Quaisquer possibilidades de desorganização do racismo precisam estar associadas à desconstrução desses princípios que estão intrínsecos nas sociedades. Ser antirracista, para o autor, está para além de declarações universais e ou moralistas. Ele precisa estar baseado na desconstrução dos lugares historicamente associados para os dominantes (brancos) e os dominados e subalternizados (negros).

Além disso, o conceito de ser negro foi construído pelos europeus, de maneira a reforçar a segregação entre eles e quaisquer outros povos. Segundo Guimarães (2008), a palavra “negro” surgiu entre os europeus para se referir aos povos de pele escura que em geral tiveram maior contato com os africanos. Historicamente, sabe-se que os europeus tiveram contato com os negros depois do século XVI, e a tonalidade escura da pele foi o que mais chamou a atenção. Desde o início desta relação, o sentimento de superioridade em relação aos negros já era evidenciado, atrelado a sentimentos negativos e preconceitos pois, no cristianismo o negro era símbolo de morte e derrota. Já o branco significava sucesso e pureza.

Esta associação entre as cores preta (ruim) e branca (boa) não era premissa em todos os lugares do mundo na época. No continente africano, este conceito era inverso: aos brancos associava-se ao negativo e aos pretos sentimentos bons e positivos.

Segundo o autor, historicamente, os europeus sempre se reconheceram brancos, sobretudo quando passaram a se relacionar com os povos negros, para além do contato geográfico na invasão de suas terras, mas a partir das relações sociais entre estes sujeitos que carregam historicamente suas crenças, valores e processos de dominação, no caso dos europeus. Na construção dessas relações sociais, prioritariamente os europeus estabeleceram uma repulsa pelos povos que tinham a cor diferente da que eles consideravam dentro do padrão estético e os valores construídos pelo seu povo. E esta aversão era a todos os povos considerados por eles “de cor”, os negros. Por exemplo, os ingleses chamavam os africanos subsaarianos de *black negroes* ou *black moors*. Entre os portugueses, até o século XV, o termo negro fazia referência a todas as pessoas com a pele morena com as quais eles se relacionavam. Os africanos eram chamados de etíopes ou gentios e o termo “negro” era dito apenas para se referenciar aos africanos subsaarianos.

Outro ponto importante trazido pelo autor é que a Europa, historicamente, já era uma sociedade marcada pelas hierarquias, práticas de escravidão com povos que eram “conquistados” por eles. Chegando à África, este pensamento colonizador permaneceu, atrelado a justificativas de que as características

fenotípicas dos africanos eram consideradas inferior a deles. Já nos séculos XVIII e XIX, as diferenças físicas entre os seres humanos eram explicadas a partir de características consideradas inatas, como a inteligência, habilidades de socialização, atividades religiosas e características psicológicas. Surgiram nomes científicos para a classificação das raças, como: negroide para negro, mongoloide para amarelo e caucasiano para branco, embora para as pessoas permanecessem os nomes das cores agregados aos seus significados.

Ainda sobre o processo de constituição do racismo, Jessé Souza (2017) afirma que ele pode ser considerado como a separação de humanos entre primeira e segunda classe, sendo possível perceber o quanto ele é segregador das relações humanas, sociais, culturais e econômicas. Além disso, ao longo de seu texto, ele associa o termo “racismo” não apenas com o significado restrito ao preconceito racial, mas também como outros modos de categorizar sujeitos, classes, países etc. Para ele, até 1920, o racismo considerado fenotípico, aquele que está baseado na cor da pele e nos traços de fisionomia, era reconhecido apenas do ponto de vista da ciência, nacional e internacional. Este tipo de racismo explicava a diferença entre os povos pelo mundo. Com o passar do tempo, este racismo foi substituído pelo culturalismo que afirma que não se trata mais de apenas habitar um corpo com certas características fenotípicas socialmente não aceitas que irá explicar o comportamento das pessoas de discriminação, e sim o quanto ela herda de sua cultura.

O culturalismo, segundo Jessé de Souza (2017), é um dos processos de fomento ao racismo no que diz respeito à questão de cor de pele. O culturalismo autoriza que alguns povos e países se sintam superiores e dominadores em relação a outros países. Um exemplo disso são os americanos residentes nos Estados Unidos e os europeus que se sentem superiores aos latino-americanos e aos africanos. Para os sujeitos que se dizem antirracistas, o autor ressalta que há um esforço para serem politicamente corretos quando se referem a um latinoamericano ou africano, de maneira a agregá-lo em sua cultura, como se ele fosse de fato igual a ele. Neste sentido, o próprio esforço já diz de um processo racista pois considera que existem pessoas que são mais valiosas ou mais importantes que outras. Além disso, considerar a superioridade de uns em

detrimento a outros a partir de sua localidade ou país autoriza que os negros americanos, por exemplo, se sintam superiores aos latino-americanos e aos africanos. Este modo de ser racista se mantém a partir da escravização daquele que é oprimido no corpo e no espírito, ou seja, escraviza-se suas ideias, convencendo-os de que suas ideias e modos de vida são melhores e superiores.

Na sociedade brasileira, é possível perceber na prática como nos colocam como escravos em relação aos países americanos e europeus. Para Souza (2017):

Somos escravos de casa, escravos de confiança, daqueles que se candidatam a ser um agregado da família, sonho que nossos intelectuais compartilham com nossa elite e nossa classe média em relação aos EUA. Daí que a elaboração de teorias racistas que nos rebaixam e humilham tenha sido paralela e relativamente independente desse movimento internacional e político mais óbvio, como estratégia americana de dominação política por meio da ciência no pós-guerra (SOUZA, 2017, p.19 e 20).

Outra questão importante trazida pelo autor sobre o processo de escravização do Brasil é como a sociedade brasileira se constituiu ao longo dos séculos em função da escravidão. Os modelos de família, economia, política e justiça, historicamente, se constituíram pela escravidão. Entretanto, a sociedade tenta viver como se esse processo tivesse acontecido no país apenas em um momento histórico determinado, localizado em séculos passados. Acontece que, assim como o autor ressalta, a sociedade atual é fruto de um processo de escravização, e com isto, vivenciamos os seus efeitos nas hierarquias entre brancos e negros até hoje vistas no cotidiano.

2.1. Mestiçagem e identidade

Segundo Munanga (2020) o termo mestiçagem do ponto de vista biológico e raciológico significa basicamente a troca de genes de intensidade com variáveis durações entre populações com características biologicamente diferentes. Para

o autor, a definição de mestiçagem pode ser compreendida sob o ponto de vista ideológico, a partir da reflexão sobre as nossas identidades.

Neste sentido, a mestiçagem ultrapassa a perspectiva biológica e passa a ser percebida a partir dos comportamentos dos sujeitos que vivenciam esse processo. Ela está carregada de ideologias. Para o autor:

A noção da mestiçagem parece mais ligada à percepção de senso comum do que ao substrato genético. Essa percepção é a de uma distância que pode ser biológica, mas que pode também corresponder a uma distância cultural biologizada. (MUNANGA, 2020, p. 24 e 25).

Neste sentido, Munanga ressalta que a mestiçagem tratada pela perspectiva sociológica traz outro olhar para o fenômeno. Como exemplo, ele cita o caso da América Latina em que os países vivenciam a mestiçagem e em geral é possível detalhar este processo. Nos Estados Unidos, a mestiçagem euro-africano não é considerada sendo os habitantes classificados apenas entre brancos e negros. Não existe a nomenclatura de mestiço para definir uma determinada raça no país, pois as classificações raciais concentram-se entre: branco, negro, asiático e ameríndio. Ele ainda vai definir, a partir da análise sociológica da mestiçagem, o mestiço como o sujeito nascido da relação entre uma índia e um branco ou entre um índio e uma mulher branca. Já o mulato, diz do sujeito que nasceu da relação entre um branco e uma negra ou um negro e uma branca.

Mais do que a definição sociológica das miscigenações, é importante salientar os preconceitos atrelados a elas. O termo mulato, segundo o autor, pode ser traduzido no espanhol como mulo, que carrega consigo um significado pejorativo, com referência ao animal mula. Ao longo dos anos, este termo passa a ser visto com uma concepção mais “positiva”, considerando-o como um sujeito fisicamente forte e vigoroso. Para o autor:

É provável que, segundo alguns autores, que essa versão positiva se deva a motivos econômicos e políticos: o mulato livre era um consumidor, além de ajudar na repressão e na captura dos escravos fugitivos (MUNANGA, 2020, p. 27).

Munanga ressalta que a utilização do termo mestiçagem em sua obra é feita de maneira ampla para definir todo caso de miscigenação com característica biologicamente diferente. Isto porque o enfoque está nas análises sociais, psicológicas, ideológicas e econômicas do fenômeno e não nas características biológicas. Pensando a partir desta perspectiva, é importante salientar, segundo Munanga (2020), que as características pejorativas associadas aos sujeitos nascidos das misturas das raças contribuem significativamente para o processo de construção dos preconceitos e segregação entre as raças. Ele ressalta que mesmo sabendo que a estrutura interna do corpo de uma pessoa negra seja semelhante à de uma pessoa branca, o corpo negro está atrelado a características negativas. Logo, os mulatos são considerados uma raça bastarda, por conta do resultado da mistura entre as raças.

Este “produto final” ao longo do tempo transforma as características físicas dos sujeitos e, neste caso, pode “minimizar” as características biológicas dos negros, de maneira a “clarear” os corpos pretos. Esta concepção amplia a perspectiva ideológica e política da mestiçagem uma vez que os mestiços passavam a ser vistos como uma possibilidade de branqueamento da raça negra. Neste sentido, ainda no século XVIII, mesmo com a vinda de mulheres brancas para o Brasil de países como França, Portugal e Espanha, as mulheres negras ainda eram sexualmente exploradas pelos homens brancos. Com as brancas, estes homens se casavam, com as negras eles satisfaziam suas necessidades sexuais.

Conservando uma lei baseada nos romanos, os europeus mantiveram por anos uma lei em que os mulatos provindos de mãe escrava permaneciam escravos com nenhum poder político e econômico nem acesso a emprego. Não tinham acesso livre a locais como teatro, cemitério, igrejas e meios de transporte. Com o ato formal de abolição da escravidão, em 1888, surge uma classe de cidadãos, os ex-escravizados negros. A construção da identidade desses negros escravizados fica marcada pela tentativa de acesso a lugares que historicamente foram construídos para os brancos e a tentativa de passarem a ser vistos não mais como animais e ou força de trabalho. Para o autor:

“O negro era o componente de uma raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço não deixa de ser raça superior, aristocrática. O próprio índio que ele ressaltava, não tinha a capacidade de se afeiçoar às mais simples concepções de um mundo mental superior. Quanto ao africano, não há esforços que consigam aproximá-lo sequer do nível intelectual do indoeuropeu.” (MUNANGA, 2020, p. 63).

O autor ressalta que uma das principais diferenças do processo de mestiçagem entre o Brasil e os Estados Unidos está no lugar do mulato. No Brasil, ele foi aceito com um lugar diferenciado, do branco e do negro, sendo visto como um não negro e autorizado a estar em locais em que socialmente não eram permitidos a negros. Na teoria racial dos Estados Unidos, estes mulatos não acessavam nenhum privilégio branco: as pessoas são classificadas apenas como negras e brancas.

Este processo, no Brasil, contribuiu significativamente para o surgimento do mito da democracia racial. Para Guimarães (2006), este “mito” passou a ser visto como fato verídico em meados dos anos 1980, quando surgiram ataques de ativista negros à democracia racial que não deve ser interpretado como inexistente pois é atrás dele que estão escondidos os preconceitos raciais mais cotidianos.

Por fim, pensar esses processos de mestiçagem e identidade é de suma importância para a construção de ações, sobretudo no campo da educação, que fomentem os processos identitários no que dizem respeito à raça.

2.2 Identidade negra: construção e processos

Segundo Munanga (2012) nossa identidade é atravessada por diferentes fatores. Para além da ideia de que a população tem a identidade brasileira, é preciso considerar outros modos de se reconhecer através dos processos de construção de identidades a partir da classe social, raça, idade, gênero, dentre outras. Neste ponto, dizer sobre a identidade negra e seus processos diz também

de uma construção sócio-histórica e não biológica, sobretudo a partir da necessidade de reconhecimentos destes outros modos de se constituir uma identidade.

Do ponto de vista da Psicologia, existem algumas abordagens que buscam conceituar a palavra identidade. Segundo os interacionistas, a identidade é constituída a partir das relações sociais e culturais que ele estabelece. Neste sentido, um sujeito tem uma essência interna e essa se transforma a partir das interações estabelecidas ao longo da vida.

Na perspectiva da psicologia sócia histórica, a identidade é compreendida como um processo de interação entre o que está interno e o que é externo ao sujeito. E o resultado desta relação irá constituir o que se considera identidade de maneira singular a cada um. (Silvia, 2009). Ainda nesta perspectiva, Ferreira e Pinto (2014) ressaltam que a identidade pode ser considerada um ato político, pois ela se manifesta como uma questão de produção coletiva que irá permitir o ser humano a transformar realidades e as condições que acontecem em sua vida. Estas transformações constituem o sujeito humano e sua identidade que não é vista como estática e pronta e sim em constante movimento.

Segundo Silva (2009) o conceito de identidade refere-se à constituição do eu de modo dinâmico. Para ele, esta perspectiva de identidade substitui o conceito de personalidade, compreendido a partir de um eu estático, sem possibilidades de transformação. Para Silva, existe um importante componente que contribui significativamente no processo de construção da identidade: o meio social. O local em que o sujeito se insere bem como suas interações fazem com que a identidade se torne um processo em constante movimento e transformação.

Neste sentido, Silva e Vieira (2018) compreendem o processo de construção da identidade como a junção de elementos psicológicos, biológicos e sociais do sujeito, partindo de uma perspectiva sócio-histórica. E para compreender a categoria identidade, é necessário entender como o sujeito considera sua maneira de existir no mundo. As autoras apontam ainda que o processo de formação de identidade se constitui a partir das relações sociais e

somente assumem sua própria identidade quando ela é internalizada e o sujeito se identifica com ela.

Partindo deste conceito de identidade, Castell (1999), identifica três tipos de identidade que são formadas de modo coletivo, conforme apontado anteriormente. A primeira identidade é a legitimadora: aquela que é introduzida pelas instituições socialmente dominantes a fim de expandir seu processo de dominação. A segunda é a identidade de resistência, construída a partir dos sujeitos que questionam a dominação vigente e criam resistências com princípios opostos à sociedade. A terceira é a identidade de projeto que é quando os sujeitos criam uma identidade a fim de dar outra definição para o seu lugar atual na sociedade.

Neste sentido, compreender a identidade de um sujeito é entender o seu modo de existir no mundo, a partir de suas interações sociais. Nessa pesquisa, pretendeu-se compreender o conceito de identidade a partir da perspectiva sócio-histórica da Psicologia, considerando que a construção de identidade está sempre em processo. Do ponto de vista da psicologia, opta-se por compreender que o conceito de identidade discorrido pela psicologia sócio-histórica melhor se adequa a esta pesquisa e será abordado neste capítulo.

2.3. A construção da identidade negra

No que diz respeito ao processo de construção da identidade negra, é importante ressaltar a negação da mestiçagem como um fato na sociedade brasileira, bem como que não há um discurso fundamentado sobre a formação da identidade branca ou amarela. Essas duas questões são abordadas por Munanga, considerando a relevância de se refletir sobre a construção da identidade negra no Brasil. Para abordar desta questão, o autor resalta que o dizer sobre identidade negra significa que existem outras identidades no país. Logo, o Brasil pode ser considerado como um país multicultural e multirracial. Para o autor, este multiculturalismo diz respeito à existência em uma mesma sociedade de várias culturas e que dentre elas, uma se sobrepõe às outras, o

que faz com que possivelmente algumas culturas sejam negadas em relação à que irá se sobressair. Neste sentido, o autor afirma que:

Esta negação de outras comunidades e suas culturas pode engendrar conflitos culturais ou identitários, chegando, em alguns países, a provocar processos de separação ou de autonomias políticas dentro de um mesmo Estado Federativo. Em outras sociedades, a exemplo do Brasil, as comunidades, embora não reivindiquem a separação e a autonomia política, querem que suas culturas, histórias e visões do mundo sejam reconhecidas publicamente e integradas à história nacional e ao processo educacional nacional (MUNANGA, 2012, p. 3).

Ao partir para uma definição de identidade com algo fluido, ela passa a estar em constante movimento e em constante construção. No que diz respeito à construção da identidade racial, o autor afirma que:

Nesse sentido, identidade racial pode ser descrita como esse movimento em prol da construção da identidade de pessoas negras, sendo esse um “empreendimento identitário” necessário para o fortalecimento do coletivo negro (JÚLIO, 2010. p.78).

Ainda segundo Júlio (2010), ele aponta que, para além de uma contribuição coletiva, a construção da identidade negra é importante para que o sujeito negro se fortaleça enquanto um sujeito de direitos na sociedade brasileira. Isto acontece porque é a partir da ordem coletiva que o sujeito apresenta o seu grupo de pertencimento que, neste caso, estamos tratando das questões raciais. No caso dos sujeitos brancos, não há a necessidade de se constituir enquanto coletivo para se considerar um sujeito de direitos, isso porque, historicamente, brancos sempre tiveram o status de sujeito único ou cidadão.

3. Relações étnico-raciais e educação

Considerando que a proposta desta pesquisa é compreender o processo de construção da identidade racial na perspectiva da educação, faz-se necessário refletir sobre questões que a área de Educação vem construindo acerca da temática racial.

Inicialmente, é importante ressaltar a aprovação da Lei 10.639/2003 como um marco neste processo, pois, a partir dela, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional foi alterada, obrigando que fosse incorporado nos currículos escolares o ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras e africanas, tanto nas escolas públicas quanto privadas. A partir desta lei, novos desafios na formação docente se instauram, uma vez que passa a ser necessário incorporar no cotidiano escolar conteúdos referentes à história da África e da sua relação como território brasileiro.

Neste sentido, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) a reparação histórica no Brasil no que diz respeito aos negros é uma demanda emergente e necessária há anos. Todo o processo de negligência a direitos básicos, danos materiais, sociais e psicológicos por conta da escravidão em detrimento aos privilégios vivenciados pelos brancos no mesmo período, precisam ser ressarcidos ao povo negro. Nas diretrizes, estão as orientações para o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, visando estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar. Ao Estado fica a tarefa de garantir por meio da educação, o acesso a conteúdos de conhecimento da cultura afro-brasileira e sobre o racismo, reconhecendo lugares e sujeitos historicamente privilegiados em detrimento aos que sempre foram oprimidos em função da tonalidade da cor de pele preta.

Cabe ressaltar que o conhecimento de vivências e práticas pedagógicas orientadas por essas questões apresentam possibilidades de construção de atividades que buscam contribuir com a construção da identidade racial das crianças a partir do diálogo com a professora que foi entrevistada na pesquisa. Neste sentido, serão refletidas neste capítulo questões acerca da educação das relações étnico-raciais na tentativa de construir elementos que contribuam para o diálogo com as professoras e suas práticas na escola acerca da temática racial.

Ao discorrer sobre raça e o processo histórico de construção dos conceitos que perpassam esta temática, faz-se necessária uma reflexão no campo da educação. Trata-se de um campo que, ao longo dos anos tem se construído resignificando o processo de repensar a história contada sobre os negros, reforçando os momentos históricos de muita luta e construção de novos modos de ser negro, principalmente no Brasil. Segundo Brito (2011), nas últimas

décadas é possível perceber no Brasil um constante esforço na academia de propor pesquisas no campo da educação com a temática racial. Isto é um importante avanço para a discussão das relações étnico-raciais que contribui para a construção de novas identidades e vivências do “ser negro”, além de contribuir para o enfrentamento das desigualdades historicamente entre a população negra e branca no acesso a direitos.

Para o autor, a lei 10.639/2003 ampliou a concepção da educação das relações étnico-raciais, principalmente de que ela faz parte da sociedade brasileira e por isso precisa ser vivenciada no cotidiano escolar e não estar apenas na bandeira de luta do Movimento Negro. Neste sentido, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) a reparação histórica no Brasil no que diz respeito aos negros é uma demanda emergente e necessária há anos. Todo o processo de negligência a direitos básicos, danos materiais, sociais e psicológicos por conta da escravidão em detrimento aos privilégios vivenciados pelos brancos no mesmo período, precisam ser ressarcidos ao povo negro. Nas diretrizes, estão as orientações para o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, visando estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar.

Tais premissas, propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), estão baseadas na necessidade de fomentar a diversidade no contexto escolar. Para tanto, é necessário reconhecer a necessidade de se questionar o ensino das relações étnico raciais, que partem de premissas preconceituosas que tendem a desqualificar o negro e a sua história, destacando os estereótipos depreciativos, atitudes e palavras que são ditas de modo a violentar a população negra e demonstram superioridade em relação ao povo negro. As diretrizes também salientam que o processo de reconhecimento diz respeito a valorizar, respeitar, bem como divulgar as vivências do povo negro desde a época da escravização dos africanos no Brasil. Além disso, é importante que se

valorize e respeitem as pessoas negras, a sua história de luta e se sensibilizar com o quanto a história do povo negro foi subjugada e silenciada.

Neste sentido, as diretrizes apontam que:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12).

Para que as políticas públicas de Estado tenham êxito neste processo, cabe a elas investir no ensino da cultura negra valorizando identidade, sua história e cultura. E esta prática precisa ser para alunos negros e não negros. É importante salientar que a preparação do corpo docente para a execução desta política é de suma importância a fim de promover a reeducação das relações étnico raciais, definidas no documento como a relação entre negros e brancos.

O termo raça, ainda segundo as diretrizes, ganhou novos significados a partir do Movimento Negro que o utiliza como um ato político além de valorizar o que foi deixado no Brasil pelos africanos. As diretrizes reforçam que

[...] se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais nas escolas, as diretrizes recomendam que eles sigam algumas orientações no cotidiano escolar:

- Possibilite o rompimento com imagens dos negros e indígenas que sejam negativas;
- Esclareça sobre os equívocos de se ensinar sobre a existência de apenas uma identidade humana;
- Enfrente a questão da violação de direitos;
- Amplie o acesso à informação sobre a diversidade de identidades existentes no Brasil a partir das relações étnico raciais;
- Possibilite a formação e instrução em todos os espaços escolares, sobretudo os que estão inseridos em periferias e áreas rurais;

Para os conteúdos, estão previstos nas diretrizes que:

- As atividades escolares, que façam referência às relações étnico raciais, estejam atreladas à realidade dos alunos e professores, para que a apreensão do conteúdo faça sentido;
- Os professores e coordenadores façam críticas à maneira como os negros são representados, historicamente, nos livros didáticos e em outros espaços educativos;
- Haja a valorização da arte e da dança;
- Seja abordado o ensino patrimonial e aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro para que ele seja difundido;
- Valorize a história e a participação do Movimento Social Negro.

No que diz respeito aos conteúdos com foco nas relações étnico-raciais, a diretriz prevê, dentre outras exigências, que os conteúdos tenham:

[...]as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 22).

Logo, cabe ressaltar que embora as diretrizes sejam normativas, elas não têm por função formatar apenas um modo de execução do conteúdo a que elas se propõem. Elas são orientadoras do conteúdo a ser apresentado, mas que devem ser implementadas a partir dos contextos e realidades sociais em que a escola esteja inserida. Os conteúdos a serem apresentados devem, necessariamente, fazer sentido com os interlocutores, a fim de que eles vivenciem o processo de conhecimento acerca da cultura afro-brasileira e não apenas conheçam a temática.

3.2 As relações raciais no cotidiano escolar: possibilidades de construção de uma educação antirracista

No Livro “Superando o racismo na escola”, organizado por Kabengele Munanga em 1999, e republicado no ano de 2005, é possível compreender algumas questões relevantes acerca das vivências sobre raça e discriminação no cotidiano escolar. O segundo prefácio do livro foi escrito pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que ressalta que a história do nosso país é marcada pela convivência com diferentes etnias e culturas, além de uma constante ignorância quanto ao que de fato aconteceu durante o período de escravidão e o quanto a população africana marcou a cultura brasileira. Por estes e outros motivos, Cardoso (2005) compreende que é essencial que os currículos e livros utilizados nas escolas não tenham conteúdos de cunho racista e/ou de intolerância. Além disso, é necessário reconhecer a importância da cultura africana para a formação da cultura brasileira e, quando não há esse reconhecimento, configura-se também uma forma de discriminar. E a educação é um dos importantes espaços para se conversar sobre estas questões.

Na apresentação do livro, Munanga (2005) afirma que a educação pode ser capaz de municiar jovens e adultos a se questionarem e a desconstruir mitos e verdades socialmente construídos acerca da suposta inferioridade dos negros em relação aos brancos, que foi introjetada nas pessoas negras a partir do

racismo em que estamos inseridos. Isto não isenta a luta racial de ser complexa. Por isto, iniciar o processo de discussão sobre a temática a partir dos professores é de suma importância. A formação de educadores, que se preocupam em ampliar os conhecimentos dos seus alunos sobre a temática racial, fomentando uma educação antirracista, contribui com a construção de uma democracia brasileira capaz de valorizar grupos historicamente excluídos. Além disso, Munanga (2005) reforça que a proposta do livro não é construir um manual de como superar o racismo no cotidiano escolar nem que através do documento é possível “resolver” as questões raciais no país: a proposta é, a partir do diálogo e da troca de experiências entre os educadores que estão comprometidos com o tema, mostrar modos de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar. Além disso, o livro reflete sobre o racismo como um problema da nossa sociedade a fim de unir forças para combatê-lo no cotidiano. Para o autor,

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 18 e 19).

Munanga (2005) ainda ressalta que os autores que se propuseram a discorrer sobre suas práticas, neste livro, não têm como objetivo a elaboração de um livro de receitas sobre como superar o racismo na escola e sim uma proposta de estímulo aos educadores para construir novos modos de educação a partir de uma perspectiva antirracista.

Neste sentido, para Andrade (2005), é a falta de referências positivas na história das crianças com a família, na escola, nos livros didáticos, dentre outros espaços de interação que contribui para a fragmentação da identidade negra. Neste sentido, a criança pode chegar à fase adulta rejeitando suas

características negras, influenciando no processo de reconhecimento de si, de suas origens e de seu pertencimento racial. Por isto, para a autora, fomentar práticas em que o negro está representado de maneira positiva é essencial para as crianças e foi o que a fez construir uma proposta prática de fomento à construção da identidade racial de crianças e jovens negros. Ela propôs em escolas públicas da periferia do Estado de Pernambuco, uma oficina de leitura infanto – juvenil promovida em escolas públicas e espaços comunitários das comunidades. Inicialmente a autora contextualiza que se trata de escolas em que a maioria das crianças e adolescentes são negras e negros. Neste contexto, ela compreendeu que a leitura poderia ser um mecanismo de reflexão para os alunos, o que poderia contribuir na construção da identidade negra destes alunos. A escolha dos livros foi feita de acordo com a idade do grupo, a fim de facilitar o interesse pelo livro. A leitura é feita de maneira individual ou coletiva, a partir do interesse do grupo. Posteriormente à leitura, é solicitado a cada um do grupo que expresse seus sentimentos em relação à leitura realizada, da maneira que os participantes se sintam mais à vontade: pode ser por desenhos, falas ou mesmo com o silêncio, conforme aconteceu em algumas leituras.

Esta atividade, para Andrade (2005), pode ser um modo de contribuição na construção da identidade de crianças e jovens negras e negros de maneira positiva. Para a autora, estas atividades podem proporcionar:

(...) refazer a história individual na história coletiva então desprovida, na maioria das vezes, de referências encobertas na memória. Positivar o lado negro de cada criança, positivar o passado escravo, através das histórias de resistências ou de simples amostras de ilustrações de personagens negras. Nisto consiste a Oficina de Identidade Racial (ANDRADE, 2005, p.120).

A autora ainda reforça que essa metodologia não é uma receita a ser seguida. E apenas uma oficina não é suficiente para que crianças negras e brancas se reconheçam de maneira diferente de como se reconheciam. Trata-se de um processo.

Neste mesmo livro, “Superando o racismo na escola”, Gomes (2005) aborda a importância de a escola construir ferramentas para que as diversidades étnico-raciais sejam pautadas no cotidiano das salas de aula. Ela afirma ser de suma importância a escola repensar suas práticas que por vezes acabam por potencializar o racismo entre os alunos, como, por exemplo, quando a punição dos alunos por qualquer desobediência, seja ela sentar-se ao lado de um aluno negro ou quando o aluno negro dança na festa da escola com o cabo de vassoura porque ninguém quer dançar com ele. A autora ainda aponta que existem muitas atividades sendo construídas no cotidiano escolar em que a pauta racial está presente. É preciso que elas sejam divulgadas e conhecidas pelos educadores para fomentar a prática de uma educação antirracista. Os educadores precisam compreender que o processo educacional é atravessado pelas dimensões éticas, identitárias, sexuais, culturais, relações raciais, dentre outras. Não se trata de trabalhar estas questões como transversais ao processo educacional, mas de terem a sensibilidade para perceber como estas dimensões estão e são vivenciadas no cotidiano da escola e nas vivências pessoais de cada educador. E pensar que a escola está a serviço da sociedade.

Gomes (2005) aponta que compreender o que é o racismo e como os negros o vivenciam é um caminho para a construção de estratégias de combate a ele na educação. Isto porque muitos professores ainda acreditam que o racismo é uma realidade norte americana, compreendendo que processos históricos como o *Apartheid* na África do Sul e o nazismo de Hitler são expressões exclusivas do racismo. Essa tem sido uma referência que muitas vezes é utilizada para justificar uma possível inexistência de racismo no Brasil. Essa atitude demonstra um possível desconhecimento sobre a questão, bem como o quanto o mito da democracia racial está arraigado na sociedade brasileira, que difunde a crença de que os brasileiros são iguais, independentemente do tom da pele, conforme refletido por Brito (2014). Neste sentido, saber o que é discriminação racial, preconceito pode auxiliar os educadores a compreender as nuances e especificidades do racismo a fim de identificar no cotidiano da escola a ocorrência dessas situações. Esta é uma pauta importantíssima na formação dos professores.

Além disso, é importante que se tenham ações concretas no cotidiano escolar, para além das discussões teóricas. A construção de experiências de formação em que os professores sejam convidados a vivenciar e analisar estratégias de intervenção que valorizem a cultura negra, bem como o enfrentamento às práticas racistas como ponto principal. Assim, a importância de compreender os conceitos fica atrelada a experiências reais, sendo possível a construção de novas propostas sobre esta pauta. O convívio com a comunidade negra, como por exemplo grupos culturais e religiosos, é importante para a conexão com novas realidades, conceitos e possibilitar a mudança de valores.

Uma questão importante levantada por Lopes (2005) diz respeito à pouca preparação dos professores para lidar com a temática das relações raciais. Neste sentido, é de suma importância auxiliá-los neste processo de formação uma vez que o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação na escola deve valorizar as pessoas em suas mais diferentes formas e histórias. A autora ainda ressalta que o racismo não é algo herdado de maneira genética: a ideia do racismo, o sentimento de preconceito e como a discriminação acontece surgem a partir das relações entre pares, como na família, amigos, trabalho, grupos religiosos, dentre outros espaços de interações. Portanto, aprende-se a ser ou tornar-se preconceituoso em relações estabelecidas com o outro.

A autora ainda define o preconceito racial como uma ideia que se concebe previamente, de intransigência de um grupo racial sobre outro, sem qualquer razão concreta. Em geral, esse comportamento acontece seguido de atitudes discriminatórias. A discriminação racial significa ter um comportamento ou ato de diferenciar e separar raças a partir de um pensamento preconceituoso. A partir da discriminação, há uma valorização exacerbada de uma cultura em detrimento a inferiorização de outra. Conseqüentemente, quem domina e discrimina assume o lugar de superior e ao discriminado cabe o lugar e o sentimento de desvalorização. Neste processo, ao discriminado caberá uma luta constante para a construção de sua autoestima enquanto o discriminador se considera superior e capaz do que quiser. A construção da sua autoestima foi a partir da opressão da autoestima de outra pessoa.

Para estas questões, a escola tem um papel fundamental no combate às ações preconceituosas e discriminatórias na sociedade e promoção da valorização da diversidade racial. É na interação e na relação professor e aluno que ambos aprendem, desconstróem preconceitos e constroem possibilidades de uma educação que se ocupe em enriquecer o seu processo a partir da desmistificação de ideias pré-concebidas a partir de uma temática, aprendendo juntos.

4. O Ensino Culturalmente Relevante

Ao longo do presente texto, é possível perceber o quanto que historicamente o povo negro se vê excluído em diversas esferas da sociedade, sobretudo na educação. Ela sempre foi restrita ao negro e, por vezes, reforçou o seu lugar de exclusão. A autora do livro “Os Guardiões de Sonhos”, Gloria Ladson Billings, é uma mulher negra, professora de Educação na Universidade de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos. Durante muitos anos foi consultora da rede pública de ensino na cidade de Filadélfia. Em suas pesquisas e na atividade de formação de professores, ela problematiza aspectos do que ela denomina “ensino culturalmente relevante”, cujas práticas são implementadas junto a crianças e jovens inseridos em comunidades subalternizadas nos Estados Unidos, com destaque para a população afrodescendente.

Ao longo do seu livro, ela discorre sobre a sua pesquisa com professores do ensino público acerca de suas práticas sobre relações étnico-raciais na sala de aula, em uma escola americana periférica. A pesquisa teve início com a seleção de oito professores e consistiu na realização de entrevistas, observação e gravação de vídeos do cotidiano da sala de aula destes professores, interpretação e análise destes conteúdos articulando com o conceito de ensino culturalmente relevante, proposto pela autora, que será apresentado a seguir.

Os professores foram selecionados a partir do conhecimento de suas práticas pela secretaria de educação, que indicou os possíveis participantes. Cabe ressaltar neste momento que a pesquisadora buscou relatar a história de interações de cada docente com a temática das relações raciais. Para alguns era algo vivenciado cotidianamente, por serem negros e negras. Para os professores brancos, a vivência com a temática acontecia sob uma outra perspectiva, sendo possível perceber essa diferença a partir da análise de práticas propostas em sala de aula.

Um dado importante diz respeito ao distrito em que a pesquisa foi realizada: grande parte dos habitantes da cidade são negros e carregam consigo uma história de luta por acesso a direitos básicos, sobretudo de uma educação de qualidade comprometida com o ensino e aprendizagem dos alunos. Alguns

dos professores da pesquisa residem próximos às escolas em que lecionam. Eles cuidam diariamente para que seus alunos aprendam de maneira reflexiva, e que seus conteúdos estejam conectados com as realidades das crianças e da comunidade em que vivem, fomentando que os alunos aprendam a sonhar, criticar e se apoiarem num aprendizado mútuo.

Estes elementos que contribuem para um processo educativo diferente do convencional praticado em escolas para negros nos Estados Unidos que a autora nomeia como “ensino culturalmente relevante”. Sobre esse ensino, ela destaca algumas características essenciais que diferenciam esta prática das demais que historicamente conferem ao aluno negro o lugar de inferioridade e com dificuldades de aprender e conviver. São elas:

- Preserva a cultura do aluno, valoriza seus interesses e habilidades aprendidas fora da escola;
- Propõe ações para o aluno negro conhecer sua ancestralidade e valorizar a história do seu povo;
- Fomenta a relação ensino/aprendizagem de maneira colaborativa entre alunos, escola, comunidade;
- Os professores acreditam que todos os alunos podem ser bem-sucedidos. E eles contribuem para o sucesso de cada um;
- Reconhecem que as relações comunitárias como parte importante no processo de aprendizagem dos alunos: saber da história da comunidade em que a escola está inserida revela quem são os alunos. Isto é essencial para o desenvolvimento de atividades culturalmente relevantes.
- Enxerga o conhecimento de maneira crítica e fomenta os alunos a questionarem sobre diferentes questões historicamente dadas como “prontas” aos alunos.

No que diz respeito à escola, espaço de socialização e trocas, conversar sobre racismo é essencial, principalmente de maneira a fomentar a reflexão dos alunos, brancos e negros, sobre o assunto e suas consequências para além dos muros da escola. E as ações práticas para convidar os alunos para este processo

de aprendizagem acontecem a partir da localidade onde a escola encontra-se inserida, os alunos que majoritariamente a frequentam, a relação dos pais com a escola e como os professores abordam a questão com os alunos.

Uma questão de suma importância abordada pela autora é sobre a Teoria Crítica da Raça⁸. Ela faz uma reflexão acerca das histórias que são sempre contadas em que uns são privilegiados em detrimento a outros, reforçando que existem outras histórias a serem contadas. Sua base está no resgate à história e em memórias que estão opostas ao que tradicionalmente é dito como verdade única. Outra questão importante abordada na Teoria Crítica da Raça diz respeito à constituição do direito à propriedade nos Estados Unidos considerando uma sociedade capitalista. Nesse sentido, a autora afirma que:

“ Uma das coisas absurdas que aconteceu na história dos Estados Unidos é que seres humanos foram transformados em propriedade. Depois disso, o que ocorreu foi a transmutação de propriedade para cidadão. Essa não foi uma transição suave e contínua, ainda há muita tensão envolvida: Quem é o outro? De que maneira esse outro passou a ter algum direito como cidadão? Isso sintetiza as intenções e os questionamentos dessa teoria (LADSON-BILLINGS, 2002, p. 276 e 277).”

Esta teoria surge também a partir da junção de diversas disciplinas e não apenas no direito, o que pode ampliar olhares e reflexões acerca de uma questão, como no caso a educação, em que outras áreas do conhecimento como a antropologia, a sociologia e a psicologia, por exemplo, contribuem com a educação a partir de uma perspectiva crítica sobre as suas questões. Refletir sobre os currículos escolares é de suma importância, sobretudo em escolas periféricas, em que são acolhidas crianças pobres e em sua maioria negras, sendo necessária a problematização sobre as questões raciais.

⁸ A Teoria Crítica da Raça surge nos Estados Unidos na década de 1970 quando uma série de advogados, ativistas e acadêmicos do Direito percebeu que os avanços da época dos direitos civis, na década de 1960, haviam estagnado e, sob muitos aspectos, passavam por um retrocesso. Percebendo que novas teorias e estratégias eram necessárias para combater formas mais sutis de racismo que ganhavam terreno, escritores pioneiros como Derrick Bell, Alan Freeman e Richard Delgado colocaram suas mentes a serviço dessa tarefa. Cf. Delgado & STEFANCIC, 2021.

Em geral, segundo Ladson-Billings (2002), estas crianças encontram um currículo construído sem avaliar as suas realidades, sendo impostas as propostas de maneira arbitrária na tentativa de dominar as crianças e mantê-las quietas. Neste sentido, a categoria raça na educação é vista como uma ferramenta de análise crítica no que diz respeito às desigualdades, além de viver um momento de recuperação na busca pelo que de fato se quer evidenciar quando se ressalta a categoria raça, reforçando que não se trata de excluir outras categorias, como classe e gênero, e sim agregá-las de maneira transversal, que é o ponto de partida na teoria racial crítica. Para a autora:

“A noção de raça tem que ser, no entanto, complexificada. Classes sociais são reais no sentido de que podemos encaixar as pessoas na hierarquia econômica. Gênero é real no sentido de que podemos pelo menos falar um pouco a respeito de biologia, de sexualidade. Mas a raça é um alvo móvel. O que é branco neste lugar não o é naquele. Isto acontece mesmo nos Estados Unidos (LADSON-BILLINGS, 2002, p. 280).”

Por fim, considerar a perspectiva crítica da raça para a presente pesquisa contribui para o aprofundamento da reflexão sobre o sentido e alcance das práticas educativas desenvolvidas no contexto das atividades propostas pelas docentes egressas do Laseb e como essas práticas repercutem nas crianças, sobretudo na temática de raça, contribuindo para uma educação que se ocupa de construir novos olhares para as relações étnico-raciais na escola.

4.1 A proposta de um ensino culturalmente relevante

Neste momento, será relatado o conteúdo da entrevista semiestruturada realizada para tratar as questões apresentadas ao longo da interlocução que compõe as ações realizadas na pesquisa. Cabe relatar aqui que, inicialmente, a pesquisa foi desenhada para ser feita diretamente com as crianças que participaram das atividades propostas pelos professores que participaram do

curso do Laseb. Entretanto, em função da pandemia do COVID 19 e os protocolos de segurança, a pesquisa passou por este redesenho. Compreendese que segue sendo relevante conhecer os processos vivenciados pelos professores para construção das práticas, bem como seu olhar sobre a percepção dos alunos frente às ações desenvolvidas. Em alguma medida, é também culturalmente relevante conhecer o percurso profissional e pessoal de professores que se dedicaram a contribuir com uma educação antirracista nas suas práticas escolares.

A escolha metodológica para a compreensão dos relatos da entrevista foi da análise de conteúdo. Segundo Gomes (2016), este método de avaliação, surge no século XX, e amplia a possibilidade de análise de pesquisas qualitativas. Para ele, trata-se de um método em que é possível fazer inferências partindo da descrição dos conteúdos explícitos ao longo da conversa. Através desta análise, é possível perceber e descobrir conteúdos que estão nas entrelinhas, indo além do que foi dito. Dentro da análise de conteúdo, os procedimentos utilizáveis para a pesquisa, destacam-se os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação. Uma estratégia comumente utilizada pelos pesquisadores, segundo o autor, é destrinchar estes procedimentos nas seguintes possibilidades: dividir o material coletado em partes menores, distribuir em categorias estas partes, descrever os resultados a partir de uma categorização, fazer inferências sobre os resultados obtidos e fazer inferências a partir dos resultados obtidos segundo a teoria adotada para realização da pesquisa. Cabe ressaltar que estes procedimentos não são, necessariamente todos utilizados e nem na ordem apresentada pelo autor. O caminho a ser seguido é de escolha do pesquisador. Por isto, adota-se na presente pesquisa, analisar o conteúdo da entrevista realizada com a professora que desenvolveu o plano de ensino no curso do Laseb, bem como categorizouse o conteúdo apresentado pela mesma, partindo das principais questões que apontam as premissas norteadoras da pesquisa.

Será relatada a seguir a categorização da entrevista realizada com a professora Kênia acerca de suas vivências enquanto educadora da Rede Municipal de Belo Horizonte e aluna do Laseb. A proposta foi categorizar as

informações trazidas no diálogo partindo dos conteúdos percorridos por ela. Antes, porém, é necessário fazer um alerta: inspirada na metodologia adotada por Gloria Ladson-Billings em sua pesquisa, a interlocução com a entrevistada me remeteu a situações vividas por mim ao longo de minha trajetória de formação escolar. Por essa razão, fragmentos da entrevista com a professora Kênia serão atravessados por narrativas autobiográficas da pesquisadora de modo a estabelecer um diálogo em torno de experiências comuns.

4.1.1 A professora

Inicialmente, Kênia relata sobre sua história enquanto mulher negra e como o ingresso no curso de Pedagogia marca a sua trajetória e impulsiona o seu desejo de contribuir para uma educação menos embranquecida e que valorizasse a cultura e a realidade do aluno. Neste sentido, ela relata que:

“Eu formei no ano de 2006 com o compromisso de assumir uma docência que fosse em escolas públicas. Eu não me vejo trabalhando, eu não me via trabalhando em contexto de escola particular. Que a minha formação toda foi em escola pública. Então, sentia muito a necessidade de retribuir. (entrevistada Kênia, 2022)”

Conforme aponta a entrevistada, a trajetória de um professor que busca contribuir com uma educação antirracista não está relacionada apenas com o seu ofício e sim com a sua trajetória de vida. A entrevistada relata que seu percurso inicial partiu das questões relacionadas à inclusão, sobretudo pelo fato de que, durante a graduação, pouco tenha estudado sobre as relações étnicas raciais em seu curso. Para ela:

“ E segui minha formação muito voltada para o olhar da inclusão. É, digamos assim, que a minha formação, ela me sensibilizou para as questões da educação inclusiva, porque eu achava que era impossível e à medida que eu fui estudando eu fui compreendendo um pouco mais e entendendo os desafios e já mudando a minha concepção para a compreensão do quanto é necessário. Eu gosto de falar dessa questão da inclusão, porque foi a primeira forma que eu encontrei de sistematizar algum tipo de conhecimento que olhasse para o estudante, para além daquilo que é o estudante ideal que está nas páginas dos livros. (entrevistada Kênia, 2022)”

Neste processo, Kênia já aponta o quanto a formação de um professor para as questões relacionadas a uma educação antirracista é importante. É neste processo formativo que possivelmente lacunas abertas sobre a construção de um profissional que se ocupe de construir práticas inclusivas direcionadas para as questões raciais pode fazer a diferença diária no cotidiano dos alunos, crianças negras e brancas.

“Então, em 2012, eu assumi meu cargo. E cheguei na escola, encontrei uma escola muito parecida com a escola que eu havia concluído meu processo de alfabetização. Em dada medida. Isso me causou estranhamento porque... Em que medida eu digo que era uma escola parecida com a minha escola do processo de alfabetização? É claro que é uma escola muito mais colorida, é muito mais viva. Porém, a escola continua embranquecida. Eu entrei na sala dos professores, tinha mais 2 ou 3 colegas negras... E a as demais colegas majoritariamente brancas. As fotos ao redor da escola, os cartazes, crianças brancas. Eu fui chegando devagarzinho nesse espaço e eu olhava para os estudantes e via muitos como eu. Eu falando... Nossa, gente! Eles estão passando por algo muito parecido com que eu passei. De não se ver nesse espaço. (entrevistada Kênia, 2022)”

Sobre a pesquisadora:

Eu sempre gostei muito de estar no espaço escolar. Gostava de aprender, estar com meus amigos e fazer as tarefas de casa. A escola que estudei no ensino fundamental nos anos de 1990 também não tinha cor. Em minhas memórias, sempre me vêm os desenhos que eram afixados nos cartazes da escola de figuras em que a menina e o menino tinham cabelos longos e lisos. Eram magros, o nariz pequeno e bem redondinho no centro do rosto. Não me lembro de nenhuma dessas imagens terem a cor de pele negra, retinta, assim como a minha. Do primeiro ao quinto ano, estudei em uma escola municipal na região de Venda Nova, em um bairro próximo do que eu morava. Meus pais sempre diziam que esta escola era melhor do que a que se localizava a três quarteirões da minha casa. Nunca questionei os motivos dessa escolha. Mas me incomodava não estar próxima dos meus amigos fora do período da escola. Sempre tinha notícias que eles se encontraram à tarde para brincar, os meninos jogavam bola depois da aula e formavam um time de futebol. Aos finais de semana eles se encontravam na missa da igreja próxima à escola e eu não fazia parte dessas atividades extra- escola. Nossa turma era grande. Mais ou menos uns 30 alunos em sua maioria pretos ou pardos. As poucas alunas brancas eram consideradas as mais inteligentes e mais bonitas pelos meninos. Todos queriam interagir com elas. E eu também. (Thaíres Costa)

Segundo Jango (2017), o cotidiano escolar ainda é marcado pelo pouco conhecimento sobre as questões raciais, bem como instrumentos que facilitem a discussão sobre raça, classe, diversidade e gênero. Essa situação faz com que a educação siga legitimando e reproduzindo a história colonizadora que não valoriza as questões raciais.

Neste sentido, a implementação da lei 10.639/2003, sancionada pelo presidente da época Luís Inácio Lula da Silva e a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial no mesmo ano, são estratégias de contribuição para a construção de novos caminhos para a educação brasileira que se ocupe de racializar o processo educativo no cotidiano escolar. Passar a ser obrigatória a discussão sobre raça nas escolas é uma estratégia para minimizar os impactos sofridos pela população negra ao longo do século no que diz respeito ao acesso a direitos, sobretudo na educação.

Além da implementação dessa lei, no ano de 2010, tramitou no congresso nacional a lei que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que foi aprovado pelo senado. Este projeto tem como proposta a promoção de políticas públicas de combate à discriminação e igualdade de oportunidades, bem como a criação de políticas afirmativas para a população negra. A criação destes espaços dedicados às questões raciais é fruto de uma necessidade histórica de enfrentamento ao racismo no país. Sabe-se que desde a abolição da escravatura até os dias de hoje, muito se tem avançado em termos de aparato legislativo que possibilite mudanças nas condições de vida social e econômica dos negros no Brasil. Neste contexto, é importante ressaltar o papel do Movimento Negro, dos profissionais da educação e cidadãos que necessitam contar com essas leis necessárias para a luta contra a desigualdade racial cotidiana, embora, há que se reconhecer que muito ainda precisa ser feito para garantir a efetividade dessas leis, sobretudo no contexto escolar.

4.1.2 O processo de identificação das crianças, das crianças negras com a professora negra.

“ Eu fui chegando devagarzinho nesse espaço e eu olhava para os estudantes e via muitos como eu. Eu falando nó gente, eles estão passando por algo muito parecido que eu passei. De não se ver nesse espaço. E aí o meu primeiro ano, eu não tinha contato nenhum com o campo das relações raciais, mas comecei a perceber que para as crianças negras e... a minha referência como professora, era diferente. As crianças se aproximavam. Tinha um grupo de meninas lá que eram mais desafiadoras e elas se aproximaram de mim e não tinha uma barreira entre nós. A gente foi se conquistando. E com o passar do tempo, eu fui percebendo que isso era muito mais vinculado à mulher que eu sou do que com a professora. (entrevistada Kênia, 2022)”

Sobre a pesquisadora:

Ao longo dos meus anos de estudo no ensino fundamental tive uma professora negra. Era de Português. Ela demonstrava gostar muito da matéria e sempre apresentava atividades diferentes para a turma. Era uma turma majoritariamente de crianças brancas e pardas. Eu era a única menina negra da turma. Não me lembro de termos construído uma relação de afeto mais próxima, entretanto, ela sempre elogiava para toda a turma as minhas entregas durante os trabalhos da turma. Isso contribuiu, penso hoje, para que meus colegas me enxergassem como uma aluna inteligente. Sempre tirei boas notas e fazia os trabalhos de maneira impecável. Eu precisava sobreviver naquele espaço. Era aluna bolsista da escola e não podia legitimar aquilo que a diretora da escola falou com a minha mãe no primeiro dia de aula: nós vamos avaliando a sua filha durante as atividades em sala de aula para saber se ela pode ser aluna da sexta série ou se ela vai precisar voltar para a quinta. Afinal de contas ela veio de uma escola pública e pode não acompanhar o ritmo dos outros alunos. A minha mãe respondeu: fiquem tranquilos, ela dá conta sim. E eu dei conta. (Thaíres Costa

Ladson-Billings (2002) traz como possibilidade de se pensar a construção das relações entre professor e aluno o conceito da pedagogia culturalmente relevante para o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Para a autora, a grande questão é que não há sentido em apenas enviar os alunos para a escola sem que eles aprendam a refletir sobre seu cotidiano e suas relações fora do espaço escolar. Neste sentido, na pedagogia culturalmente relevante, não se faz presente apenas a necessidade do aluno de aprender apenas os conteúdos programáticos do currículo escolar daquela disciplina e sim refletir sobre como esses conteúdos fazem parte do cotidiano de vida daquele aluno. Quando a figura do professor é capaz de representar para além do conteúdo programático e gerar reflexão e sentido no aluno, o ensino se torna culturalmente relevante para aquele sujeito.

“ E aí tinha um estudante lá, o Douglas. Ele era muito, muito levado, muito levado. E o Douglas por cargas d’água, no meu segundo ano foi ser meu aluno e eu achei interessante que no primeiro dia de aula aquele monte de criança no auditório ele veio. A criança de 8 para 9 anos chegou para perto de mim e falou assim: Oi, qual é o seu nome? Eu falei Kênia. Ele estendeu sua mãozinha e disse: prazer! Eu sou o Douglas. Eu falei muito prazer. Eu falei, gente, o menino, um dos meninos mais levados da escola, para ser apresentado para mim. Vamos ver o que vai dar nisso. E dito e feito na hora que fez a lista, na hora que chamou que eu fiz a lista, ele era da minha turma. Mas a gente desenvolveu uma relação de afeto. Então é ... as questões disciplinares diminuíram bastante com esse nosso vínculo, pois eu conversava muito com ele. E aí eu comecei a entender que as coisas não podiam mais ficar assim no meu diálogo com as meninas da minha sala, no meu diálogo com o Douglas. Eu fui entendendo que aquilo fazia diferença. (entrevistada Kênia, 2022)”

Segundo Freire (1996), a formação de um aluno é uma tarefa complexa. Ao professor, cabe se conscientizar do seu papel nesse processo e construir diferentes estratégias que proporcionem a aprendizagem do aluno. Para isto, é necessário estar aberto às novas experiências, compreendendo a realidade dos alunos, buscando uma relação que valorize os sentimentos e afetos dos alunos, suas necessidades e realidades (FREIRE, 1996).

É de fundamental importância fazer com que os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem reconheçam que não se trata de uma tarefa individual, mas sim coletiva, onde o conhecimento é o fruto das relações humanas e das atividades desenvolvidas pelos seus agentes, podendo trazer influências sociais e culturais ao longo de seu processo de aquisição. Neste sentido, quando Kênia percebe o quanto o processo de ensino e aprendizagem está relacionado aos afetos construídos na relação entre professor e aluno, a experiência cotidiana se transforma e, por consequência o processo de aprendizagem também.

4.2 O curso do Laseb e a conexão com a temática racial

“ Então eu comecei a perceber que tinha essa aproximação principalmente das crianças negras, principalmente as meninas. E aí comecei a entrar em contato com uma professora também negra, que fez uma pós-graduação também. Não sei se na época era o Laseb. Eu acho que foi a primeira turma do Laseb, que foi história e cultura africana. E aí ela começou a me passar algumas informações e meu olhar foi ampliando. E aquela hipótese que eu tinha alguma coisa

diferente com a minha presença, ela foi confirmando. (entrevistada Kênia, 2022)”

Segundo Brito (2014) com a implementação da Lei 10639/03, passou a se evidenciar uma preocupação com a necessidade de formação dos professores no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais. Neste sentido, julgouse necessário construir estratégias de formação para contribuir com a atuação destes professores no contexto da educação básica no município de Belo Horizonte, surgindo o Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais. A proposta curricular foi construída considerando a necessidade de se ampliar e problematizar a formação de um professor passando pelo projeto político pedagógico da escola, a literatura, as disciplinas a serem lecionadas, as questões éticas e de direitos humanos. Foi proposto dialogar sobre os movimentos sociais, sobretudo o movimento social negro, sobre as religiões de matrizes africanas, bem como a história do continente africano. Essa proposta de problematizar o currículo pode ser vista a partir das disciplinas que compuseram o curso e foram citadas pelo autor. Algumas delas são:

- Educação, sociedade e cultura
- Ética e educação
- Educação, ações coletivas e direitos humanos
- Educação, desigualdades sociais e raciais
- Pesquisa e intervenção na escola
- História da África I: introdução
- Construção do Projeto Político Pedagógico da escola e educação étnicoracial
- Currículo: teoria e prática
- História da África II: questões contemporâneas
- A resistência negra no Brasil
- Literaturas africanas e afro-brasileiras

No que diz respeito à experiência, compreende-se o curso do Laseb e a sua estrutura como um organizador do processo de conhecimento acerca das questões raciais. Ao se deparar com as possibilidades de (des) construções oferecidas pelo curso, Kênia relata que:

“ Quando cheguei no Laseb, eu fui apresentada a uma turma muito potente. Com pessoas de atuação em campos diversos, e isso pode ajudar muito a entender o meu olhar e o acesso também a formalização do conhecimento das bibliografias. Eu dizia assim: gente, como que eu vivi tanto tempo sem saber de tudo isso? Por quê? Os livros davam nome a tudo aquilo que eu sentia e tudo aquilo que eu pensava quando eu lia. As ideias contidas nos textos da Nilma, eu falava assim: gente parece que ela colocou uma coisa na minha história e foi formalizando... (entrevistada Kênia, 2022)”

Além disso, ao se construir conhecimento acerca das relações étnico raciais, pode ser possível considerar que há produção de conhecimento que se conecta com a história de vida negra. As informações descritas em teoria podem ser visualizadas no cotidiano enquanto negra e enquanto professora.

“ E aí eu fui compreendendo que a minha história não é única. Que a gente compartilha de vivências muito semelhantes, não é cada uma com sua singularidade, mas em algum momento essas histórias se cruzam. Então, essa é a minha chegada no Laseb e que representa para mim esse divisor de águas. (entrevistada Kênia, 2022)”

A proposta curricular do curso é que ao final das disciplinas os alunos busquem elaborar um plano de ação para a atuação da temática das relações étnico-raciais em seu cotidiano escolar. Para Brito (2014), tal proposta tem como intenção possibilitar que as histórias de interações dos professores descritas em um memorial se conectem com proposta de ação a ser realizada na escola. Possibilitar que a ação faça sentido não apenas para os alunos, mas para quem irá propor. Considerando tal questão, foi disponibilizado o memorial elaborado por Kênia durante seu processo de estudos no Laseb. Nele, ela traz relatos significativos acerca deste processo, como:

“ A música, a dança, o samba e o pagode eram os tipos mais comuns de lazer aos finais de semana. Tinha uma pracinha onde grupos do bairro tocavam e outras vezes esse movimento acontecia no quintal da minha casa, com os amigos de meus pais. Os primeiros contatos com a Umbanda e o Candomblé são heranças paternas, e ainda tinham as histórias que minha mãe contava dos festejos de Catopê da região de Montes Claros, sua cidade natal. Estudei em escolas públicas, onde minhas vivências eram marginalizadas no contexto escolar, e embora gostasse tanto de estudar, lá me sentia apenas uma remanescente da

escravidão. (memorial apresentado por Kênia durante a sua formação no Laseb). (entrevistada Kênia, 2022)”

Neste sentido, as experiências de vida dos cursistas e os conteúdos propostos para estudos se somam como referência para a construção dos planos de ação, a fim de que estes conhecimentos não sejam hierarquizados e sim integrados ao processo formativo. O plano de ação se torna um espaço de articulação entre saberes, cabendo ao aluno elaborar uma proposta partindo da premissa de que existe uma importante necessidade de construir processos de formação da identidade racial no país, sob uma perspectiva crítica e que considere a diversidade como um valor a ser cultivado, de acordo com Brito (2014).

Ainda sobre o plano de ação, construir uma proposta curricular em que a premissa seja trabalhar as questões raciais de modo transversal, em que para todas as ações desenvolvidas na escola e disciplinas pode-se construir uma narrativa marcada pelas questões étnico-raciais, pode ser considerada uma proposta em que sua premissa se concentra nos processos raciais. Para Ladson-Billings (2002), construir um currículo escolar em que as questões raciais são transversalmente priorizadas significa localizar os sujeitos afrobrasileiros e suas histórias como protagonistas desse processo, ressaltando o conceito da teoria crítica da raça. Neste sentido, compreende-se que os processos raciais perpassam o cotidiano das relações, sobretudo no contexto escolar.

Nesse sentido, a entrevistada compreendeu que o mais importante para ela com o plano de ação era ser capaz de problematizar a realidade na qual estava se inserindo:

“ É, eu falei bom, então eu tenho que problematizar, não é? E aí eu pensei, olha. O que eu quero na verdade? Provar que é possível a gente desenvolver um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais, do início ao final do ano. E que esse trabalho penetre o currículo. Que ele esteja dentro do currículo que não seja assim: Hoje nós vamos estudar Clementina de Jesus. Aí fala um monte de coisa da Clementina de Jesus e acabou. Então aqui gente matemática. 10 + 10. Não. Eu quero uma coisa que seja costurada. E aí, eu propus ações mais gerais que, não sei se você lembra do meu plano. Tem o quadro lá com as ações pontuais, então as ações pontuais seriam as ações maiores. As ações maiores estariam ligadas aos eventos que já

aconteciam na escola. Então, por exemplo, há a Festa Junina. Eu me perguntei: qual é a pegada de africanidade que tem na Festa Junina? OK, tem A ação Pelegrino, a Mostra Cultural, então nós vamos trazer neste momento os trabalhos que a gente desenvolver com literatura no decorrer do ano. (entrevistada Kênia, 2022)”

No que diz respeito ao Ensino Culturalmente Relevante, Ladson-Billings (2002) propõe pensá-lo como um tripé ou um triângulo, para escapar da ideia de hierarquia. No primeiro vértice, tem-se o desempenho escolar: cuidar para que os conteúdos sejam apreendidos de maneira reflexiva, ou seja, que as crianças aprendam a desenvolver críticas acerca do que lhe é ensinado e não apenas receba as informações relacionadas às matérias, como matemática, história e português. As crianças se tornam autoras do seu processo de aprendizagem. Neste sentido, perguntas como “Por qual motivo é dessa maneira?”. Esse processo de refletir sobre o que lhe é ensinado torna-se essencial para que a construção do conhecimento faça sentido e que a escola não se torne um espaço em que o aluno apenas passe horas do seu dia, sem aprender algo que de fato seja interessante a ele. No segundo vértice, propõe a competência cultural, que diz respeito à habilidade da criança de compreender quem ela é, de onde ela vem e os motivos de entender sobre estas coisas são necessárias e importantes para auxiliar no processo de aprendizagem. A autora entende que:

“[...] E isto nada tem a ver com um professor que diz: “Tudo bem, vamos afixar pôsteres de Michael Jordan ou vamos escutar músicas do Ricky Martin”. Esta é uma abordagem muito superficial – um dos meus alunos chamava isso de ‘rapinagem cultural’: “Vou pegar só um pouquinho de tuas coisas e colocar aqui”. Isto, na verdade, não serve para nada. Ou, pior, no caso das crianças negras, traz um perigo muito grande que é tornar a cultura dos rapazes negros em uma mercadoria incrível. Não há lugar neste mundo, praticamente, em que não se escute música rap. Não há lugar, praticamente, em que não vemos roupas e posturas da cultura dos rapazes negros. Está nos filmes, nos vídeos. Entretanto, isto não é exatamente cultura negra, é cultura jovem; todo grupo de jovens cria sua própria cultura (LADSON-BILLINGS, 2002, p. 282).

A competência cultural também está relacionada ao processo de identificação dos estudantes com a cultura afro-americana e o quanto ela está relacionada com a educação. Trata-se de um processo de fazer aflorar elementos da cultura afro, validando sua importância para a sociedade. Esse pode ser um caminho interessante para que as crianças e adolescentes na escola não tenham que escolher entre ser o mais inteligente da classe, pois

estuda muito e não se relaciona com as atividades da minha comunidade ou ser o bagunceiro, que participa ativamente das atividades da comunidade e pouco se interessa pelos conteúdos escolares. Quando o conceito de competência cultural é vivenciado no cotidiano escolar, tanto os alunos quanto os professores se misturam entre esses dois modos de se relacionar com o cotidiano escolar.

O terceiro vértice é a consciência sociopolítica. É construir com os alunos que, o que é apreendido no cotidiano escolar, tem uma função social para além dos muros da escola. Se eles vivenciam espaços culturalmente relevantes, tornam-se culturalmente seguros e são capazes de questionar os padrões de desempenho escolar ou os motivos que levam a grande maioria dos alunos de cor negra abandonar precocemente os estudos. E se preocupar não apenas com seu próprio desempenho escolar e sim com o bem comum para a sociedade. Neste vértice, há uma semelhança com o que Paulo Freire diz de uma educação libertadora, em que se é possível pensar no coletivo e não apenas em si e nos seus desejos (FREIRE, 1996).

Realizar uma proposta curricular que faça sentido para o aluno e suas vivências não é uma tarefa fácil. É uma mudança de postura frente ao processo de ensino e aprendizagem, em que o que se leva em consideração é contribuir para que o sujeito pense sobre a ação ao longo do processo. Não apenas no resultado. Quando Kênia questiona sua aluna a refletir sobre a construção das histórias das princesas brancas que sempre são contadas sem qualquer crítica acerca da desconexão com a realidade, ela faz com que ela pense e reflita sobre os motivos de questionar certas histórias em detrimento a outras.

Sobre a pesquisadora:

Nas escolas em que estudei quase não ouvi sobre a história e cultura africana. O ensino sobre o continente africano se resumia a entender seu lugar geograficamente e historicamente o espaço de onde vieram os escravos que “trabalhariam” no Brasil. Sim, a ideia de que a escravidão era um trabalho se sustentava durante as aulas de história no início dos anos 2000. Além disso, não tínhamos atividades que fossem transversais a todas as matérias e que fosse possível perceber as aulas articuladas umas com as outras. Assim, nas aulas de matemática, aprendíamos sobre contas e como se chegar a determinados

resultados numéricos. Em história, aprendíamos sobre a história do Brasil e do mundo, sem conexão com o nosso cotidiano. (Thaíres Costa)

4.2.1 As crianças e a proposta curricular orientada a partir das relações étnico-raciais

No que diz respeito à compreensão da entrevistada acerca da recepção das crianças em relação a temas que fazem referência às relações raciais, ela relata que se tratou de um processo construído junto com os alunos e com as demandas deles acerca das questões raciais. A sua proposta de plano de ação surgiu de constantes vivências com os alunos no cotidiano da escola, que apresentavam a ela a necessidade de dialogar sobre a temática racial. Kênia conta sobre uma situação relatada por uma turma de alunos, majoritariamente negra, que encontra nela esse lugar de apoio para dialogar sobre suas insatisfações com a outra professora que lecionava para a classe. Eles relataram questões como:

“ Professora, olha na nossa sala aqui. A professora de matemática só dá atenção para aquela fila. Quando eu olhei, a fila só tinha adolescentes branco. Quando eu pergunto, ela nem olha para minha cara, e aí começou a pular, as queixas eram todos de estudantes negros. Fiquei com coração apertado. (entrevistada Kênia, 2022)”

Essas e outras vivências despertaram na entrevistada a necessidade da construção do plano de ação que pautasse o diálogo acerca das relações étnico raciais, a história do negro para além do pouco que foi abordado até o momento. Existia a necessidade de explorar o universo afro-brasileiro, sobre as suas riquezas culturais e construir memórias no processo escolar que vão para além do negro escravizado. Tratar a temática desse modo é valorizar a história do povo negro, propondo ao aluno construir referências positivas sobre a negritude para além do que foi explorado até o momento.

Ao propor o conceito de ensino culturalmente relevante, Gloria LadsonBillings (2002) ressalta essa construção de novos olhares sobre o negro,

a fim de que o aluno seja autorizado a conhecer sua própria ancestralidade e valorizar a história do seu povo de maneira reflexiva e crítica.

Ao relatar sobre uma das atividades que consta em seu plano de ação, Kênia conta uma situação em que estava realizando uma contação de histórias e uma aluna constantemente a interrompia, com críticas sobre o conteúdo da história, como se não fosse possível a existência daquela narrativa. Tratava-se de uma história em que a personagem principal era negra. A construção de um novo olhar proposto por Kênia durante a intervenção, foi:

“ Por exemplo, um dia eu fui fazer uma contação de histórias. E aí, uma menina branca dizia a todo momento. Vou chamá-la aqui de Gabi. “Mas...é... Estrela, não fala”. “Gigante não existe!” Ela desqualificava a narrativa a todo momento. Aí, terminei de ler a história e os meninos já ficaram bravos porque ela ficava interrompendo a história para falar que não existe. Eu falei: ok, existe alguém que tem o cabelo que vai do alto de um prédio até o chão? Não, professora? Pois é... Existe alguém que tem o cabelo que vai do alto do prédio até o chão, que alguém pode subir nesse cabelo sem machucar a pessoa? Não. Eu falei: mas essa é a história da Rapunzel. Por que você não questiona a história da Rapunzel? Você come uma maçã, dorme, vem alguém que você não conhece, te beija e você casa fica feliz para sempre. Como é que essa história de bruxa vocês se atravessam a rua encontra uma bruxa, aí ela vira uma madrasta, como é que é isso? “Ah... mas é fantasia professora!”. Mas não pode haver outras narrativas? Além dessas que você conhece? Aí eu fui mostrando para ela que da mesma forma que ela aceitava esses elementos, que não são elementos plausíveis, palpáveis, como naturais, as narrativas eurocêntricas, as narrativas africanas, indígenas também têm esses elementos mágicos. Precisava ali abrir um espaço na mente dela para conhecer, apreciar e respeitar. (entrevistada Kênia, 2022)”

Uma informação trazida por Kênia durante a entrevista diz respeito à organização da execução do projeto. Ele foi desenvolvido em duas escolas. Na escola em que ela desenvolve atividades no turno da manhã, eram as crianças do quarto ano do ensino fundamental. Essa turma era majoritariamente parda, porém, lida socialmente como negra, uma vez que apresentava em sua maioria fenótipos negroides. A segunda turma, do período da tarde, eles se reconheciam como pardos e não eram lidos socialmente como negros.

Esta questão é importante, quando se conversa sobre o processo de construção de identidade. De acordo com o conceito de identidade que

fundamenta a pesquisa, trata-se de compreendê-la como dinâmica e em constante movimento. E no que diz respeito à compreensão da entrevistada a partir do projeto, a maneira como as crianças se reconhecem, como brancos, pretos e pardos, parte de suas vivências em casa e no olhar do outro. Kênia relata que em uma das conversas com as crianças sobre esse processo, eles relatam:

“ Você pergunta, se para elas, identificam-se como pardo? O meu pai é negro, a minha mãe é branca. Eu sou assim, eles começaram a olhar, né? Eu sou assim, professora. E eu fui entendendo também que, nesse processo, a construção da identidade, é para a vida toda. Então, aquilo ali foi uma janelinha que eles tiveram, não é meu desejo maior que a escola assuma esse lugar, que ela tem um papel importante na construção identitária do sujeito, não é? E para isso, ela precisa se descolonizar. (entrevistada Kênia, 2022)”

Ladson-Billings (2002) traz uma proposta para se pensar as questões raciais, que é a Teoria Crítica de Raça. Ela faz uma reflexão acerca das histórias que são sempre contadas, em que uns são privilegiados em detrimento a outros, reforçando que existem outras histórias a serem contadas. Sua base está no resgate à história e em memórias que estão opostas ao que tradicionalmente é dito como verdade única. Nessa abordagem teórica, uma questão posta como importante acerca da sua constituição enquanto princípio, diz respeito à constituição do direito à propriedade nos Estados Unidos, considerando que se trata de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, a autora afirma que:

“ Uma das coisas absurdas que aconteceu na história dos Estados Unidos é que seres humanos foram transformados em propriedade. Depois disso, o que ocorreu foi a transmutação de propriedade para cidadão. Essa não foi uma transição suave e contínua, ainda há muita tensão envolvida: Quem é o outro? De que maneira esse outro passou a ter algum direito como cidadão? Isso sintetiza as intenções e os questionamentos dessa teoria (LADSON-BILLINGS, 2002, p. 276 e 277). (entrevistada Kênia, 2022)”

Essa teoria surge também a partir da junção de diversas disciplinas e não apenas no direito, o que pode ampliar olhares e reflexões acerca de uma questão, como no caso a educação, em que outras áreas do conhecimento como

a antropologia, a sociologia e a psicologia, por exemplo, contribuem com a educação a partir de uma perspectiva crítica sobre as suas questões. Refletir sobre os currículos escolares é de suma importância, sobretudo em escolas periféricas, em que são acolhidas crianças pobres e em sua maioria negras, sendo necessária a problematização sobre as questões raciais.

Outra questão importante, acerca da Teoria Crítica da Raça é o quanto ao longo do tempo os estudos sobre raça estiveram relacionados a questões de classe e gênero. A Teoria Crítica da Raça compreende o componente racial como um importante marcador na construção de estratégias antirracistas e ponto inicial de análise para as diversas questões da sociedade. Isso não exclui o gênero e a classe, pois essas dimensões encontram-se interligadas. Porém, a leitura inicial acerca do fenômeno, do processo, está relacionada às questões raciais. É importante ter este ponto de partida. (Billings, 2002)

Considerando a análise da presente entrevista, compreende-se como fundamental as contribuições da Teoria Crítica da Raça para se construir ferramentas de atuação cotidiana nas escolas que buscam se alinhar a uma educação antirracista. Essa perspectiva nos convida a oferecer oportunidades aos alunos de interagir com outras histórias acerca do continente africano para além do que já foi contado. Kênia relata ao longo da entrevista sobre esta questão:

“ Uma das coisas que eu fui explicando muito para eles se referia à história de meus ancestrais que vieram para cá. Ninguém veio de excursão. Vieram no processo de violência, mas tinham vida própria lá. Tinham os problemas deles lá. Não vou dizer que era essa ideia também da África tudo lindo, maravilhoso. Existiam os problemas deles, as dificuldades deles, os conhecimentos deles. Eles vieram para cá por isso. Por saberem muito. Não foi porque era forte, braçal, que isso sempre me incomodou. São os nossos saberes que estavam à frente. E para não nos legitimar com os produtores de conhecimento, tentaram nos animalizar. Ela foi entendendo essa coisa. (entrevistada Kênia, 2022)”

4.3 Contribuições para a construção da identidade das crianças

Na presente pesquisa, optou-se por compreender a identidade como a constituição do eu de modo dinâmico. Esta perspectiva de identidade substitui o conceito de personalidade, compreendido a partir de um eu estático, sem possibilidades de transformação (SILVA, 2009).

Durante a execução do projeto, a Professora Kênia relata que buscava sempre em suas narrativas com as crianças construir significados que ressaltassem o negro sob outro ponto de vista que não estivesse relacionado à escravidão. Para isso, foram desenvolvidas ações capazes de ressaltar os traços negros das crianças a partir do ponto de vista da ancestralidade, e o quanto de beleza pode ser destacado de modo a construir outras narrativas sobre o sentido da beleza. Kênia relata uma das atividades realizadas no projeto:

“ Por exemplo, na turma da manhã tinha uma estudante que era bem pra frente. E mais: dado o contexto de vida dela, se ela não tivesse essa postura, ela seria engolida. [...]. Primeira oportunidade que eu fiz de um autorretrato. Eles iam fazer um autorretrato e colocar uma frase que expressasse a luta contra o racismo, porque a gente ressignificou o Treze de Maio. De acordo com o movimento negro esse dia passa a ser de luta contra o racismo. Ela vai fazer um autorretrato, me coloca uma coroa! Mandeí plastificar, coloquei lá. As professoras não comentaram nada, mas comentaram dela. Mas viram audácia de fulana de tal que vocês já se acharam demais? Agora tem até coroa! Eu dizendo assim, ela descobriu que ela tem coroa, isso é muito bom. (entrevistada Kênia, 2022)”

A identidade compreendida como em constante movimento e inacabada, abre espaço para estar em constante construção. No que diz respeito à identidade racial, ela está relacionada ao processo identitário de pessoas negras, que se reconhecem neste lugar, fortalecendo todo o coletivo de negros. Além disso, existe o processo de reconhecimento de sujeitos negros enquanto sujeitos de direito na sociedade brasileira.

“ Existem, segundo nosso entendimento, duas ordens de constituição de sujeito. Uma, que seria a ordem individual, da singularidade, abrangendo o potencial de capacidades assim como as limitações de cada um (a); a segunda, que não elimina e nem se contrapõe à primeira, mas a completa, é a de ordem coletiva, que demarca esse sujeito enquanto ao seu grupo de pertença (aqui, neste caso, racial) (JÚLIO, 2009. p. 78). (entrevistada Kênia, 2022)”

Ainda sobre o processo de construção de identidade, quando se trata desse processo para pessoas brancas, há a ideia de constituição de indivíduo, mesmo que de maneira subjetiva. Ao dizer algo sobre a pessoa branca, não há uma referência a um coletivo de pessoas brancas. Entretanto, quando se trata de pessoas pretas, pode-se ter essa referência de “coletivo negro” e não há a referência de um sujeito apenas e sim de todo o coletivo. Esta diferenciação pode ser considerada histórica, uma vez que ao longo tempo pessoas brancas sempre tiveram o lugar de indivíduo singular e cidadão, enquanto aos negros são atribuídos títulos de coletivo de negros, o que descaracteriza sua singularidade. Estas questões são significativas no processo de construção das identidades negras uma vez que evidencia o processo de pertencimento à sociedade como sujeito atuante nela e em constante movimento.

Durante a entrevista, Kênia relata o quanto para ela é significativo o lugar da escola e seu, enquanto professora, na contribuição com a construção da identidade dos alunos. Além disso, ressalta a importância de outros educadores agregarem em suas práticas atividades que contribuam para que as crianças negras vivenciem narrativas positivas acerca da negritude, contribuindo para o seu processo de construção da identidade. Ela relata:

“ Eu fui entendendo também que nesse processo a construção da identidade é para a vida toda. Então, aquilo ali foi uma janelinha que eles tiveram. Meu desejo maior é que a escola assuma mesmo esse lugar. Que ela tem um papel importante na construção identitária do sujeito. E, para isso, ela precisa se descolonizar. Porque aí o que acontece, ela formata o sujeito para que ele seja um homem universal, branco, heteronormativo etc., etc. Então é o que eu busco fazer e cada dia mais; eu tenho que baixar a bola, entender que é um passinho após o outro. É que eles vão ter uma oportunidade comigo. Adoraria que eles tivessem com outra colega para experimentar outras coisas, rumos distintos. Porque, para as crianças negras, quando se diz a palavra racismo, você não tem que explicar. Às vezes é até mais profundo quando diz negro, eles já associam com a ideia de racismo. As coisas estão coladas, e aí é um trabalho grande. (entrevistada Kênia, 2022)”

Sobre a pesquisadora:

Durante minhas vivências no ensino fundamental, nunca me foi contada uma história em que a protagonista era negra ou que o local onde ela morasse tivesse qualquer semelhança com o bairro de periferia em que era localizada tanto a escola quanto a maioria das residências dos alunos. As histórias sempre se passavam em lugares distantes e pouco se conectavam com a gente, com a nossa realidade. Isso não contribuiu para o meu processo de reconhecimento enquanto negra. Eu sempre soube que era, na minha família isso era dito, porém nada discutido quanto aos impactos e significados de ser negra em uma sociedade racista. Fui nomear as violências raciais que vivi ao longo da minha trajetória escolar quando estava no curso de Psicologia, em que foi possível nomear situações vividas como racismo. (Thaíres Costa)

Durante o desenvolvimento das atividades propostas no plano de ação, a Professora Kênia relata como as crianças perceberam questões cotidianas vividas na escola que se tratava de ações racistas e que, antes do plano, não eram percebidas como racismo. Segundo ela:

“As crianças começam a perceber também quando elas são tratadas de modo desigual. Esse foi um dos problemas que a gente teve no turno da manhã. Porque aí eu dividia a turma com uma colega. As aulas dessa colega eram muito difíceis, e eles começaram a perceber quem ela pedia para apagar o quadro, quem que podia estar próximo dela, quem ela dava atenção, quem ela não dava e eles começaram a nomear. E só que é interessante que não era, eles não diziam assim: “professora, você está sendo racista!” É o efeito da bola, você joga uma bola na parede, ela volta para você. Então na mesma intensidade que vinha a postura de discriminação, vinha a resposta. Qual era a resposta deles: desinteresse, bagunça. Eles estavam fazendo a coisa acontecer, de graça não estava ficando, então isso gerou um desgaste. Então, ela falava assim: “chega na aula da professora x, aí fica tudo fazendo cara de santo. Na minha aula... vocês estão me adoecendo”. Eles começaram a trazer isso para mim, então de manhã foi muito tenso. (entrevistada Kênia, 2022)”

Segundo Bento (2012) uma questão importante precisa ser considerada no que diz respeito ao processo de construção da identidade na infância. Por vezes, no contexto escolar, as crianças negras vivenciam processos de desigualdade no tratamento dos professores por serem negras. Essas crianças,

ao se conectarem com o outro nas relações, sobretudo com o outro racialmente diferente, passam a se apropriar de elementos que demonstram essa diferença. Neste sentido, a autora afirma que:

Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem. Ou seja, crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, a partir das conversas dos adultos que as cercam (BENTO, 2012, p. 102).

Considerando tais questões, o modo como a escola e os demais espaços de interação das crianças tratam a dimensão racial no cotidiano das suas relações influencia significativamente no processo de formação da identidade das crianças, sobretudo das crianças negras. Além disso, considerar a formação da identidade como fluída e em constante transformação, abre espaço para que as crianças possam construir novos significados acerca dos processos raciais à medida que interagem com novos conceitos e modos de enxergar e contar suas vivências enquanto negras e negros ao longo da vida (BENTO, 2012).

4.3.1 A ancestralidade e o processo de construção da identidade

O legado deixado pelos antepassados segue presente no cotidiano e, em cada um, ele se apresenta de um modo. Para o povo negro, muito desse legado está relacionado ao processo de escravização vivido no Brasil, sendo este um dos motivos de ser importante construir novas narrativas acerca das vivências do povo negro para as novas gerações.

Segundo Munanga (1986) a construção da identidade racial é um modo de se afirmar culturalmente, uma vez que a cultura retrata a herança que um povo construiu. E essa herança é transmitida por gerações e pelos sujeitos moradores dessa sociedade considerando as histórias de interação de cada um com a sua comunidade. Por isto, as vivências históricas, linguísticas e psicológicas também compõem a construção de uma identidade racial. Este processo pode ser vivenciado pela entrevistada quando ela afirma:

“ À tarde foi um negócio assim de se descobrir. Ó professora, então olha essa coisa de você, ancestralidade, está no corpo da gente. Eu expliquei para eles que eu tenho o hábito de ficar de cócoras. Aí, um

día, uma amiga minha disse assim: “mas essa sua miscigenação, ela é muito cruzada!” É isso. Ela estava fazendo galinhada para a gente. Eu de cócoras lá, conversando com ela um tempão. É indígena que faz isso aí. Eu fui sacar a gente. A minha avó, mãe da minha mãe, foi uma mulher indígena. Eu convivi com a minha avó? Não. Mas desde criança, sempre gostei de ficar de cócoras. É um negócio que está na gente. E aí eles começaram a descobrir isso de conversar com as famílias. E a reconhecer os casos. Um dia, eu fui à padaria com a minha avó, chegou nossa vez e a gente demorou para ser atendidas. E aí eu fui perceber, professora, é porque a minha avó é negra. As pessoas brancas que chegaram depois da gente foram atendidas. Aí eu contei para a minha avó que aquele dia foi racismo. E aí eu acho bacana esse movimento de conseguir nomear, não ficar preso. Eu acho que a nossa grande luta é isso. A gente não pode ficar preso a essa circunstância e preso nem só de viver para poder identificar o que é e o que não é racismo. Porque isso é uma outra prisão. Mas também a gente não pode ser alienada a ponto de não reconhecer e aceitar.

Então, é uma linha muito tênue que a gente acaba transitando. (entrevistada Kênia, 2022)”

O processo de reconhecimento acerca do seu lugar no mundo provocado pelas atividades na escola se torna relevante para as crianças à medida em que ela conecta com suas vivências e interesses. E isso também é construir sua identidade. É se conectar com aquilo que, naquele momento, faz sentido e remete a situações já vividas. Nomear como racismo situações em que o negro é inferiorizado em relação a pessoas brancas é um avanço e contribui para essa construção identitária que é mutável, sendo capaz de agregar diversos significados ao longo da vida.

4.4. As atividades realizadas com as crianças e suas contribuições para uma educação antirracista

Para o processo de enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, é importante que os diversos espaços da escola estejam engajados nesta tarefa. Além da responsabilidade de garantir que as interações aconteçam de forma respeitosa e positiva nos aspectos relacionados à diversidade, cabe à escola preparar seu espaço físico, materiais didáticos, educadores e funcionários com estratégias que possibilitem um olhar acerca das questões raciais que seja inclusivo e desconstrutivo de verdades que não protagonizam o povo negro. Contar com o engajamento dos diversos atores da escola contribui

significativamente com o êxito da atividade, bem como possibilita que aconteçam as interações sobre a temática racial de maneira contributiva entre os envolvidos.

Durante o relato da Professora Kênia, foi possível identificar as diferenças quando essas interações aconteciam e quando não era possível a mobilização de outros membros da escola nas atividades. Segundo ela, com a turma da manhã, ela não houve nenhuma parceria com professores ou demais funcionários da escola que contribuísse com o cotidiano das atividades sobre negritude que ela desenvolvia. Já com a turma da tarde, foi possível construir junto com outra professora, que acolheu a proposta do projeto e contribuiu com o desenvolvimento das atividades. A entrevistada relata que:

“ À tarde, eu tive parceria de uma outra professora. Na verdade, o terceiro ano todo adotou o projeto. Mas no dia a dia da sala de aula acontecia na minha turma e na turma da professora que é a minha grande amiga. Então, a gente juntava as turmas para poder fazer contação de história. A gente juntava as turmas para fazer as brincadeiras de origem africana. A gente fazia jogos, a gente fazia exibição de filmes, discussão. Então, a ponto de as crianças, mas assim, quem é sua professora Kênia e Isadora⁹. Eles tinham tanto trânsito na minha turma quanto na dela. Sim, isso era muito, muito bacana. Então foi essa a minha ideia. (entrevistada Kênia, 2022)”

Sobre as atividades realizadas, a proposta de estarem articuladas às demais atividades foi um exercício constante durante a construção e a execução do plano de ação. O exercício era pensar as ações a serem desenvolvidas a partir do que emergia da interação entre as crianças. A entrevistada ressalta essa proposta em afirmações durante a entrevista, como:

“ Olha, a gente tem uma filosofia, que se chama Ubuntu. Expliquei para eles o que é filosofia: é uma forma de pensar o mundo, as relações. E que, nessa filosofia, a minha vida só faz sentido porque a vida do outro também faz. Então, eu sou porque nós somos e eu não estou longe da natureza, eu faço parte da natureza, eu sou natureza e aquele papo. E aí, as crianças que foram todos atrasados estão me ouvindo bem? É, eles, não, professora. Eu falei: ah, então tem um problema. Como é que nós vamos resolver? Aí eles ficaram assim... saiu da organização, fizeram uma fileira. Eu falei, ok! Mas eu vou continuar conversando, quem está na ponta vai estar ouvindo quem está na ponta. Eu estou

⁹ Nome fictício dado para dizer o nome da professora colaboradora das atividades propostas no Plano de Ação no curso do Laseb por Kênia.

olhando para essas pessoas de frente. Então, falei: agora a gente tem um desafio. Como que a gente vai se organizar aqui de modo que a gente possa se olhar nos olhos uns dos outros, se ouvir? E ter um espaço que seja aproximadamente o mesmo para todo o mundo? Eles arrumaram um burburinho até que chegaram no círculo. Eu pensei: Parabéns, é isso aí! Ubuntu é filosofia circular. Não existe de primeiro, de segundo de último, quando o círculo ele é feito perfeito. Você sabe onde ele começa e onde ele termina. Então, por exemplo, quando um colega brigava com outros, olha só, fulano não está sendo Ubuntu, não quer me ajudar a fazer a atividade? Então eles iam devolver essas pequenas ações. (entrevistada Kênia, 2022)”

Uma premissa que foi considerada ao longo da realização da atividade pela professora foi a flexibilidade do currículo para que ele pudesse incorporar ações que emergem do cotidiano. E estar com o olhar atento para perceber o

que é possível levar das interações individuais para o coletivo é uma estratégia que pode facilitar as interações entre as crianças e promover reflexões. A entrevistada conta que estava interagindo com uma ex-aluna da escola que foi morar um tempo na Angola. Ao conversar com ela e escutar as histórias de sua experiência em um país africano, ela construiu uma proposta em que essa aluna, que aqui será nomeada de Dandara, pudesse relatar para os colegas da escola suas experiências e impressões de morar em outro país, na África. Para Kênia, as vivências de Dandara, relatadas por ela aos colegas, poderiam gerar novas reflexões nos alunos acerca da temática racial. Segundo ela:

“ Já pensou que coisa legal, uma criança, falando para outras crianças como que foi a experiência dela que eu tenho interesse muito grande, que eles compreendem que a África é um continente? Então, ela vai falar, vai dar nome, onde ela estava, qual era a cidade, o bairro, o que ela fazia, o que ela viu de diferente, o que ela viu de semelhante. Aí perguntei se ela queria ter essa oportunidade de compartilhar a viagem dela com as crianças do terceiro ano. Ela falou que gostaria. Então, pedi o contato da mãe dela; não me dê seu caderno, eu vou mandar um bilhete para sua mãe, vou dar meu contato para ela poder mandar mensagem para mim. Conversei com a mãe, a mãe autorizou. Eu mandei e-mail. Você tem que ver que coisa mais linda! Ela preparou uma palestra. Eu fiquei muito emocionada ao ver uma menina de 12 anos falando para um auditório com 100 crianças. (entrevistada Kênia, 2022)”

Kênia, ao longo da entrevista, relata que foi conversar com as crianças sobre a palavra racismo, seus significados e vivências cotidianas. Segundo ela, tratar dessa temática era importante para que elas compreendessem o conceito e como ele acontece no dia a dia. Inicialmente, não foi uma tarefa acolhida pela turma. Então, ela provocou a turma dizendo que todos possivelmente já deveriam saber:

“ E eu também fazia muitos enfrentamentos com isso assim. Ter essa parte que é muito bonita, do empoderamento, mas tem uma parte que a gente precisa falar, que é onde está o racismo nosso de cada dia. Então, quando chegou mais para o finalzinho do ano, em outubro, mais ou menos, falei que estava tudo muito lindo, tudo muito maravilhoso. Aprendemos um monte de coisa, mas se levanta a mão aqui pra mim. Quem já foi racista? Agora você já sabe o que é. Ninguém levantou a mão. Eu perguntei: acabou essa história do Ubuntu? Eu peço desculpas a vocês que eu estou ensinando o que vocês já sabem. Então, não tem sentido isso tudo que eu fiz. (entrevistada Kênia, 2022)”

Após esta fala, ela propôs um momento de reflexão aos alunos para que pudessem lembrar de momentos racistas que tiveram ao longo das suas interações, considerando tudo o que aprenderam ao longo do projeto. Inicialmente, os alunos demonstraram certa insatisfação com a atividade. Entretanto, se propuseram a fazer o exercício. A proposta era que pensassem em uma situação em que foram racistas e escrever sobre ela. Após isto, iam ler para toda a turma. Uma questão importante é que Kênia deixou evidente que a proposta não era julgar o que aconteceu e sim refletir sobre o fato.

“ Eu lembro de uma das situações, é dessa estudante, a Gabi, que era muito participativa. Ela chegou e falou. Eu tenho muita vergonha, porque quando eu tinha 6 anos, eu tinha uma colega que era negra e eu não me sentava perto dela por causa da cor dela. Alice, é muito grave. Isso é muito sério mesmo. Mas e hoje? Como você age, como você pensa, como você sente quando você está próxima de pessoas negras? “Uai, professora, o meu pai me contou que ele é negro. Ela convivia com o pai e não com as questões do projeto. Ela ia levar as atividades, conversando. Então, o pai dela, sendo um homem negro... Eu perguntei: o amor pelo seu pai aumentou? Ele continua sendo o meu pai? E ela não é uma menina negra? E agora, como você vai fazer? “Não, professora, agora não é. Eu não faço isso mais não. Eu entendi que todo mundo é ser humano”. Eu falei, Ok! Então, você entendeu que pode ter pessoas negras muito bacanas. Tem de entender também que pode ter pessoas negras chatas. Porque são pessoas... (entrevistada Kênia, 2022)”

Sobre a pesquisadora:

Durante a minha história no espaço escolar, nunca conversamos diretamente sobre racismo. Hoje me pergunto os motivos disso não ter acontecido. Falta de informação dos professores? A Lei 10639/2003 ainda não havia sido implantada? Ou seria porque, na escola particular, eu e um colega que dividíamos a categoria negros do espaço, somados aos funcionários da escola: uma professora do ensino fundamental, uma da educação infantil e todas as faxineiras da escola? Erámos minoria, mas a demanda existia. O pouco que era dito sobre as questões raciais se resumia a “somos todos iguais” e precisamos nos respeitar. Existia muito mais que isso. O fato de que eu, para ser vista e reconhecida como aluna pelos professores e colegas precisa estudar muito, tirar uma das melhores notas da sala, entregar além do que era proposto na atividade, é uma informação importante. Tirar nota baixa para mim era extremamente frustrante. E isso aconteceu poucas vezes. Ao meu colega negro, cabia ser o engraçado da turma. As piadas para dispersar a turma sempre começavam por ele, que se sentava no fundo da sala. E eu, na frente. Nós pouco nos aproximamos. Por mais que tínhamos algo em comum, talvez a prioridade ali era sobreviver. E cada um seguiu a estratégia que deu conta. (Thaíres Costa)

4.6 A percepção das crianças sobre as atividades realizadas

No que diz respeito ao modo como as atividades realizadas ao longo do projeto foram recebidas pelos alunos, Kênia ressalta que, com elas, o processo de avaliação não acontece de forma sistematizada. Para ela:

“ Às vezes tinham devolutivas, mas tinham mais expressamente, como a dos meninos menores, quando eles se abraçavam. E se fossem maiores, diziam, “a gente é preto, nós somos pretos. A gente é muito esperto”. Então, eu avalio que é sim uma resposta ao processo positivo. (entrevistada Kênia, 2022)”

Outro exemplo importante relatado pela entrevistada foi quando ela realizou uma atividade chamada autorretrato. Ela contou com o apoio da professora de artes para as crianças se desenharem.

“ À medida que as ações do projeto iam acontecendo, aí tem uma segunda leva de autorretrato, porque, na aula de artes, eles foram aprendendo como se desenha um rosto. Os tipos de cabelos, tipos de nariz, tipo de olho. À tarde, a professora de artes fez esse trabalho. E de manhã eu fiz em parceria com uma professora que é de artes também, mas estava fora da sala de aula. E aí, à medida que passa, o desenho já muda e aí, é interessante que não só das crianças negras, como das crianças brancas também. E quanto mais eles vão sabendo da potencialidade da negritude, aí o indígena já se torna pardo. A criança que se identifica como parda se reconhece como negra, como preto. A essa altura do campeonato, já mais no finalzinho, eles entendem que eles, para o IBGE, quem é a população negra no Brasil, é o conjunto de pretos e pardos. (entrevistada Kênia, 2022)”

E seguindo esta proposta de construção do autorretrato, Kênia propôs à turma:

“ E falei que a gente ia fazer um passeio. E que eu ia apresentar uma pessoa muito importante para eles, mas que eles tinham que estar preparados, porque eles tinham que olhar com olhos de amor, mas com todo o amor que existia dentro deles. E na escola tinha bebedouro e no lugar para lavar a mão, tinha espelho. Aí eu fui tirando um por um da sala de aula e levando em frente ao espelho. A pessoa maravilhosa que eu tenho para te apresentar. Aí eles olhavam assim, aí eu falei: não, não é para mim não é para lá. Eles diziam: Eu? É... (entrevistada Kênia, 2022)”

Este processo foi importante para construir com as crianças a autoimagem. Kênia compartilhou algumas percepções importantes durante a atividade verbalizadas pelas crianças:

“ E para alguns eu perguntava: o que você está vendo? Aí eles me respondiam. Eu lembro que tinha um menino que disse: eu to vendo um menino muito bonito. O que você tem para dizer para este menino? Aí ele olhou e olho, e o sonho dele é ser jogador de futebol. Ele disse: você é um campeão. Agora você vai lá e mostra para o papel esse menino bonito, esse campeão. (entrevistada Kênia, 2022)”

4.7 O papel da escola na luta por uma educação que fomente práticas relacionadas às questões raciais

A educação pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento de cada sujeito, que acontece de maneira dinâmica e está em constante atualização e transformação. Neste sentido, um modelo de educação aberto tem como pressuposto que as mudanças sociais refletem no cotidiano escolar de maneira agregadora (LOPES, 2005).

No que diz respeito ao modo como a escola percebeu as práticas executadas por Kênia, ela relata:

“ Na escola da tarde, a experiência é positiva. Eu avalio assim porque a gente acaba conversando. Principalmente no momento do café, a gente fica muito empolgada. Então, a gente tem uma colega que em dado momento disse assim: “gente, olha só, eu peguei um livro lá na biblioteca, aí eu contei uma história para os meninos, eu mostrei as imagens, aí eles falaram, aí alguém diz que a avó sofreu racismo”. Então eu senti que tocou, provocou um pequeno deslocamento. De tanto ouvir, de tanto participar das conversas, ela teve a iniciativa de procurar. Foi uma mediação nota 1000. Mas foi um movimento e hoje eu percebo que se passaram 3 anos e esse movimento continua. Que seja pela literatura ou na produção de imagens. Ano passado, a gente trabalhou no mesmo grupo. E eu já percebia quando ela mandava imagens, ela mandava de crianças negras, crianças brancas pelas atividades. Então, você já vê que é muito bacana. E na escola da manhã foi a questão que incomodou um pouco foi perceber e ver que a turma sofria a violência racial mesmo. (entrevistada Kênia, 2022)”

Trata-se de um trabalho, portanto, contínuo e cotidiano. Ele sempre precisa ser pautado, nas micro ações, desde utilizar imagens que tenham crianças negras, contar histórias que sejam protagonizadas por pessoas negras, por exemplo.

Pensar um modelo educação em que as ações antirracistas estejam em seu cotidiano é considerar que a instituição escola está em constante processo de aprendizagem, assim como os alunos. Neste modelo escolar, o conhecimento nunca está acabado e que não é apenas na escola que se aprende. Nos mais diversos espaços de interações sociais é possível aprender através do diálogo.

Além disso, não é o professor que detém todo o conhecimento e transmite ao aluno. Ele deve ser o centro de todo o processo educativo, para que se torne um sujeito de conhecimento construído e produzido, com o apoio do professor e não apenas porque é o professor que detém todo o conhecimento e transmitiu a ele. Uma sociedade multirracial, que se engana acreditando que o racismo, a discriminação e o preconceito não existem, revela de maneira velada e/ou aberta o racismo cotidiano. Para que a escola produza um outro discurso, é essencial que ela esteja em um constante diálogo com o cotidiano e realidade dos alunos, buscando um processo de aprendizagem que seja contextualizado com a sociedade e suas mudanças, considerando o quanto as múltiplas culturas e etnias são importantes para as vivências humanas.

É importante que o aluno se reconheça como parte da sociedade e, conseqüentemente, responsável por contribuir com as transformações dela.

Para a autora, a escola precisa:

(...) desenvolver programas que, reconhecendo as diferenças e respeitando-as, promovam a igualdade de oportunidades para todos, o que se traduz pela oferta de escola de qualidade. Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir (LOPES, 2005, p. 187).

Portanto, construir uma escola com premissas antirracistas é um trabalho para além do professor. A importância da formação para a escola como um todo pode ser um caminho para que a linguagem e as propostas se alinhem com todo o corpo docente, funcionários e direção. É se tornar tarefa cotidiana na escola, contribuir nas micro ações que as relações étnico raciais na escola sejam prioritariamente pautadas nas diversas ações.

Considerações finais

Construir estratégias para o enfrentamento do racismo na sociedade tem sido um desafio vivenciado no cotidiano escolar, sobretudo após a implementação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre as relações étnico raciais nas escolas. Entretanto, após a realização da pesquisa, foi possível perceber que há possibilidades que podem ser consideradas estratégias e capazes de fomentar nos alunos e professores novos modos de pensar as questões raciais na escola, contribuindo para uma educação antirracista de qualidade.

Quando a escola assume seu papel de espaço socializador, ela passa a enfrentar o desafio de lidar com o diferente, com aquilo que incomoda. Socializar é também agregar as diferenças e construir novos modos de lidar com as questões que emergem do cotidiano da socialização. Neste sentido, a pauta racial que aparece nas relações escolares, seja entre os alunos, entre professores e ou demais funcionários da escola precisam ser cuidadas e conversadas para a ampliação do conhecimento e das experiências sobre o tema. Compartilhar as práticas relatadas pela entrevistada para outros colegas e em espaços relacionados ao contexto educacional, por exemplo, pode ser uma proposta para se construir práticas que fomentem a construção de uma escola que seja capaz de discutir e enfrentar situações racistas entre seus membros.

Falar sobre racismo incomoda e desloca sujeitos, sobretudo aqueles que vivenciam cotidianamente processos de exclusão por conta do tom da sua pele. O que foi relatado sobre a execução das atividades propostas no plano de ação elaborado durante o curso do Laseb reflete um conjunto de práticas localizadas em um contexto específico, fruto do plano de trabalho solicitado pelo curso do Laseb e construído a partir do olhar de uma educadora. Ela buscou potencializar seu lugar enquanto mulher negra e profissional da educação, mobilizando referências sobre as relações étnico raciais alinhadas com a sua história de vida, mostrando possibilidades de construir processos de aprendizagem no cotidiano escolar que estão baseados em estratégias antirracistas e que estejam alinhados com a realidade vivida pelos alunos. Esta é a estratégia proposta por Glória

Ladson-Billings, que se tornou uma inspiração para a realização desta pesquisa. Para ela, para construir espaços em que seja possível dialogar sobre as relações étnico raciais, é necessário partir das realidades dos sujeitos que chegam ao espaço escolar e se ampliam à medida que se tornam coletivas, uma vez que todos, inevitavelmente, são afetados pelas situações e histórias em que o racismo é o protagonista. Para o racismo sair da cena principal, é preciso que a escola (considerando o corpo docente, funcionários e os responsáveis dos alunos) esteja pautada na premissa de que o componente racial atravessa as relações humanas, antecedendo as dimensões de classe e gênero. Partir desse pressuposto é uma escolha, por vezes, em reconhecer o quanto no dia a dia o racismo afeta diariamente todos os que o vivenciam, sobretudo as crianças que prioritariamente na escola buscam se preparar para enfrentar os desafios que acontecem ali e na sociedade como um todo.

Sobre a organização das atividades, é importante perceber o quanto o trabalho coletivo agrega nas práticas dos professores. Além disso, auxilia na construção de um novo olhar acerca da história do negro, que precisa ir muito além do processo de escravização vivido no Brasil. Esse modo de compreender a história precisa ser transformado a partir de ações como estas propostas no plano de ensino do Laseb, respeitando o cotidiano da escola, a história de interações dos professores com o tema, bem como as potencialidades e as necessidades de avanço da instituição escolar e os próprios alunos, negros ou brancos.

O investimento na formação de professores sobre as relações étnico raciais é uma forma de potencializar uma escola a contribuir com o que se propõe a Teoria Crítica da Raça. E um processo formativo que tenha como princípio a reflexão sobre o profissional enquanto sujeito no mundo é um diferencial agregador quando são construídas tanto as ações a serem desenvolvidas na sala de aula, quanto os projetos políticos pedagógicos das escolas.

O contexto tratado na presente pesquisa fez um recorte para a implementação da educação das relações étnico-raciais em escolas públicas. Pode-se entender que a maior parte das crianças negras frequenta essas escolas. Investir no processo formativo dos profissionais destas escolas é uma

prioridade, como o atesta o curso do Laseb. São eles que lidam diariamente e diretamente com estas crianças, suas histórias atravessadas de racismos e negligências quanto a essa pauta.

De todo modo, cabe ressaltar que a lei 10.639/2003 deve ser implementada em todo o contexto escolar, público ou particular. Evidencia-se, então, a necessidade de conhecer como as escolas privadas dialogam com as pautas raciais e fomentam espaços que sejam antirracistas.

O diálogo com as questões raciais não é uma tarefa fácil. É constante o processo de novas conexões e (des) construções sobre o tema e o quanto ele ainda precisa ser discutido e difundido na sociedade brasileira. Enquanto profissional negra e pesquisadora, tratar as questões raciais como pauta prioritária se torna premissa ao longo das minhas práticas profissionais e vivências pessoais.

Referências

ANDRADE, Inaldete. Construindo a Autoestima da Criança Negra. In: In: MUNANGA, kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação / Secad, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 15/12/2020.

ABRAMOWICZ, Anete, et.al. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. A Identidade racial em crianças pequenas. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BILLINGS, Gloria Ladson. **Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD, 2004.

BRITO, José E. **Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente**. In: Educação em Foco. Belo Horizonte, ano 14, nº. 18, p. 57 – 74. dez., 2011.

BRITO, J. E. de. Trabalho, educação e relações raciais: diálogos pertinentes a partir da atividade docente. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 17, n. 24, p. 71–92, 2014. DOI: 10.24934/eef.v17i24.578. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/578>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio à segunda impressão. In: MUNANGA, kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação / Secad, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 15/12/2020.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Dalben, Ângela Imaculada de Freitas. Centralidade da ACCP na formação de professores: dimensões conceituais e normativas. In: **Formação continuada de docentes na educação básica: construindo e reconstruindo conceitos na prática pedagógica (Laseb)**. Elza Vidal de Castro, organizadora. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELGADO, Richard & STEFANCIC, Jean. **Teoria Crítica da Raça: uma Introdução**. São Paulo: Contracorrente, 2021

FERREIRA, Ricardo Franklin Ferreira; PINTO, Márcia Cristina Costa. **Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra**. Pesquisa e Prática Psicossociais, São João Del Rei, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v9n2/11.pdf>. Acesso em 09/04/2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília de Souza Minayo (org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 167-182, junho, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 out, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação, In: MUNANGA, kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação / Secad, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 15/12/2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu, vol. 6-7, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acessado em: 6 ago, 2021.

GUIMARÃES, Antônio S. **Depois da democracia racial**. Tempo soc. [online]. 2006, vol.18, n.2, pp. 269-287. ISSN 01032070. <http://dx.doi.org/10.1590/S010320702006000200014>. Acesso em 15/05/2022.

GUIMARÃES, Antônio S. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. Coleção Preconceitos. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart; SILVA Tadeu T. S; LOURO, Guacira L. (Trad.); **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 11º ed. D P e A editora, Rio de Janeiro, 2011.

JANGO, Caroline F. **Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JÚLIO, Ana Lucia dos Santos. **Sobre o sentimento de pertença: um passeio pela negra identidade**. Revista Identidade, São Leopoldo, RS v. 15, n. 2, jul. dez.2010. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/78>. Acesso em 18 de maio. de 2022.

JÚLIO, Ana Luíza. **Sobre o sentimento de pertença: um passeio pela negra identidade**. In: Identidade. vol. 15, nº 2, maio de 2021, p. 77-87, https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/163. Acesso em 15/05/2022.

LOPES, Vera Neusa. **Racismo Preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação / Secad, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 15/12/2020.

MIRANDA, Shirley e BRITO, José Eustáquio. **Formação continuada de docentes da educação básica: contribuições da formação por área de concentração (LASEB)**. [1. ed.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MUNANGA, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)**. UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34.

MUNANGA, K. Introdução do Livro. In: MUNANGA, kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação / Secad, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 15/12/2020.

MUNANGA, K. (2006). **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, (68), 46-57. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>. Acesso em 06/04/2022

MUNANGA, K. (2012). **Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN, 4(8). Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2210272-negritude-e-identidade-negra-ouafrodescendente-um-racismo-ao-avesso. Acesso em 08/04/2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.
MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, D. P. A.; ROSA, M.; VIANA, M. da C. V. **Pedagogia culturalmente relevante e fundos de conhecimento em aulas de matemática**. Zetetike, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 329–346, 2016. DOI: 10.20396/zet.v23i44.8646542. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646542>. Acesso em: 10 abr. 2022

RODRIGUES, O. M.P. R; MELCHIORI, L.E. **Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência**. Acervo digital UNESP, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338>. Acesso: 05 fev., 2021.

SILVA, Flávia Gonçalves da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Psicol. educ., São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752009000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08/06/2022.

SILVA, N. B.; VIEIRA, R. F. **Além da cor da pele: uma análise psicossocial acerca da formação da identidade negra no Brasil**. Pretextos – Revista Graduada em Psicologia da Puc Minas, v.3, nº 6, p. 259-278, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15999>. Acesso em 18/05/2022.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

Anexos

Roteiro de Entrevista

1. Conte-me um pouco sobre você e a sua trajetória como professora ou professor.
2. Conte-me em momento da sua carreira enquanto professor passou a se interessar pelas questões raciais no cotidiano escolar;

3. Como foi participar do curso do Laseb?
4. Como você chegou a na proposta de trabalho apresentada no curso do Laseb?
5. Como você construiu a (s) atividade (s)? Quais foram as principais motivações?
6. Quais foram as principais reações e comentários das crianças sobre as propostas de atividades apresentadas?
7. Qual a sua percepção quanto a recepção das crianças em relação à temática das questões raciais e proposta desenvolvida?
8. Como você avalia a percepção das crianças sobre as atividades e em que medida elas contribuíram para o processo de construção da identidade dessas crianças?
9. Como você avalia a participação da escola (direção e ou demais envolvidos) na execução das atividades?
10. Houve contribuições do curso do Laseb para a sua formação enquanto profissional da educação, sobretudo no que diz respeito às questões raciais?
11. Qual a sua percepção quanto as contribuições das atividades realizadas para a formação das crianças quanto às temáticas raciais?

UNIVERSIDADE DO ESTADO MINAS GERAS UEMG

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

mim, descrevendo o estudo " Práticas Educativas sobre relações raciais no Ensino Fundamenta e suas contribuições para a construção da identidade de crianças negras com idade entre nove e 11 anos", com o objetivo compreender como as práticas

docentes relacionadas às questões raciais contribuem para a construção da identidade de crianças negras e de pat Gd gel cepyau Ge «professora» ua leue municipal ue Dtao riu' IL011te.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com a

Acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas: pesquisadora Thaíres Costa Ferreira, responsável pelo mesmo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer 1110111e11W, Ou uul U mesmo, sem penanuaue, pteju•zu ou petua ue qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo: Nesir Freitas da Silva
Endereço: Rua Guilherme Soares, 255 — Aarão Reis. BH/MG

RG: MG 8.800-491
Fone: (031) 99835-9809
Email: nesirf@gmail.com

Belo Horizonte, 24 de Junho de 2022..


Assinatura do voluntário

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: Thaíres Costa Ferreira
Endereço: Rua Ajair de Almeida Costa, 730. Mantiqueira, BH

RG: MG10828983XXXXXXXXX
Fone: (31) 98660-3253
Email: thairescostaf@gmail.com

Assinatura do pesquisador

Belo Horizonte, 24 de Junho de 2022..

COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG

