



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado

Luciana Ribeiro de Oliveira

***“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”*: DIÁLOGOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E
DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.**

RIO DE JANEIRO

Maio/2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado

Luciana Ribeiro de Oliveira

**“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”: DIÁLOGOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E
DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA CULTURA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu (Mestrado Acadêmico), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, a partir da linha de pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

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

RIO DE JANEIRO

Maio/2017

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

R148 Ribeiro de Oliveira, Luciana
NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA: DIÁLOGOS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
CRÍTICA E DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO A COR DA
CULTURA. / Luciana Ribeiro de Oliveira. -- Rio de
Janeiro, 2017.
187 f.

Orientadora: Maria Elena Viana Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2017.

1. Projeto A Cor da Cultura . 2. Educação
intercultural crítica. 3. Decolonialidade. I. Souza,
Maria Elena Viana, orient. II. Título.



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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciana Ribeiro de Oliveira

**“NÃO SOU NEGRO DE ALMA BRANCA”: DIÁLOGOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA E
DECOLONIAL POR MEIO DO PROJETO ‘A COR DA CULTURA’”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza
(orientadora)

Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior
(avaliador externo)

Prof. Dr. Ricardo Augusto dos Santos
(avaliador externo)

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Miranda
(avaliadora interna)

Dedico esta pesquisa ao meu pai, Airton de Oliveira por seus ensinamentos, sua intelectualidade, sua militância e resistência. Por ele e para continuar seus passos na luta para a valorização da nossa história negra, enegreci, me fortaleci e hoje sou uma pessoa muito mais forte e orgulhosa de ter muitas gotas de sangue negro. Pai, a sua luta hoje também é minha!

AGRADECIMENTOS

“Sozinhas chegamos mais rápido, juntas chegamos mais longe!” Essa frase me define. Foi a sombra dela que caminhei até aqui e busquei forças para continuar. Não fiz nada sozinha toda essa minha trajetória foi influenciada por algum malungo ou malunga que me fizeram alcançar esse tão sonhado objetivo. Não estou falando só dos amigos e amigas que estão aqui nessa fase terrena refiro-me também aos meus ancestrais. Cheguei aqui apoiada em seus ensinamentos, vitórias, derrotas e muita, muita resistência. Então, a eles eu dedico meu primeiro agradecimento.

Agradeço a minha orientadora, prof^a Dr^a Maria Elena Viana Souza, que me acolheu e acreditou no projeto e no meu potencial em fazê-lo chegar até aqui. Ela, que com seu jeito doce, generoso e com muita sabedoria soube controlar minha ansiedade e insegurança sempre com palavras de força e incentivo, nunca deixando que meu caminho ficasse mais pesado. A ela devo parte de minha maturidade intelectual. Ela, muito sabiamente, não pescou por mim e sim, me ensinou a pescar. Meu muito obrigada!

Ao programa de pós-graduação da UNIRIO que me deu suporte nos momentos que precisei e pela acolhida durante esses dois anos. Tenho muito orgulho de ser parte desse programa.

Aos professores, Doutores dessa banca, que aceitaram meu convite para me avaliarem e me ajudarem a construir essa pesquisa com suas contribuições riquíssimas desde a qualificação até esse momento. Pensei em cada um de vocês no primeiro ano do mestrado. Para mim é uma honra tê-los comigo. Gratidão!

Às mulheres guerreiras do meu grupo de pesquisa, o GEPEER que trouxe muitas contribuições para as aflições teóricas que trazia e pelo ensinamento de vida, de experiência e compromisso. Pretas, gratidão por vocês existirem. Estarei sempre na luta com vocês!

Às professoras entrevistadas que me encheram de esperança com suas experiências exitosas e suas militâncias. Vocês me fizeram acreditar em um amanhã muito melhor. Gratidão!

À minha filha, minha grande incentivadora que me apoiou nas horas mais difíceis dessa caminhada suportando minhas ausências, meus choros que, em algumas vezes, numa verdadeira troca de papéis fez o papel de mãe e me acolheu em seu colo doce. Obrigada por ser minha parceira, e por acreditar em mim. Não teria chegado aqui sem você. Mamãe te ama!

Às minhas amigas, umas de uma vida inteira, outras que fui fazendo no caminho. Esse projeto também foi construído por meio de nossas conversas e trocas. Vocês fizeram a diferença. Ajudaram a me preparar para entrevista do mestrado, leram meu pré-projeto, me deram força na hora da espera do resultado e vibraram com cada passo dado. Obrigada pelo incentivo!

À minha família por me apoiarem em todos os momentos.

Ao meu grande amigo de toda vida, Carlos Henry. Aquele que dividiu comigo toda a ansiedade ao decidir fazer o concurso, que me deixou estudar para a prova reservando momentos de silêncio para isso e comemorou a cada vitória alcançada. Nossas vidas, nesse momento, estão separadas mas nossos corações estão juntos para sempre. Muito obrigada por tudo!

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar os materiais pedagógicos do Projeto *A Cor da Cultura* e observar as possíveis contribuições das práticas pedagógicas utilizadas por duas professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e História do ensino fundamental II, de uma escola municipal localizada no município de Japeri no Rio de Janeiro que utilizam os materiais do projeto como um recurso para uma educação intercultural crítica e decolonial sob a luz do que prevê a lei 10639/03, conquistada após anos de lutas, embates e resistência das organizações do movimento negro brasileiro. Para além dessas ações, foram realizadas entrevistas com pessoas que participaram da construção inicial do projeto a fim de que um breve histórico do mesmo pudesse ser analisado. A investigação tomou como base estudos sobre decolonialidade e interculturalidade crítica buscando entender de que maneira os materiais do projeto e a forma como as professoras se apropriam deste conteúdo podem contribuir para que reflexões políticas, sociais e epistêmicas, sob uma perspectiva decolonial, são colocadas em sala de aula. De que maneira os materiais do projeto e as intervenções pedagógicas das professoras colaboradoras desta pesquisa contribuem para que a matriz de poder colonial, que racializa e hierarquiza o conhecimento em uma perspectiva eurocêntrica, portanto, branca, ajudam a resgatar o ser humano negro invisibilizado pelo racismo? Como reagem as professoras ao material? Que possibilidades elas pensam a partir deste contato? Podemos entendê-lo como uma prática com vistas a uma educação intercultural crítica? A partir desses questionamentos e para alcançar os objetivos propostos, bem como responder às questões da pesquisa, dialogamos com autores como Aníbal Quijano (2010, 2008), Castro-Gomez (2005) e Frantz Fanon (1968, 1979) sob perspectivas decoloniais. A noção de conceitos como educação intercultural crítica, educação étnico-racial e identidade apoia-se em Catherine Walsh (2009, 2008), Vera Candau (2009, 2011, 2012), Nilma Lino Gomes (2005, 2012, 2013), Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2006, 2008) e Franklin Ferreira (2008). Para a realização da pesquisa, nos apoiamos numa metodologia de abordagem qualitativa, utilizando recursos como observação (não participante), entrevistas semi-estruturadas e questionários, além das análises bibliográficas referentes ao material do projeto. Nas análises dos materiais, observamos um conteúdo que oportuniza o entendimento de que a história do sujeito negro brasileiro está para além da ideologia racista e excludente imposta pela colonialidade do poder, ser e saber indicando, sob um viés intercultural crítico, a origem das desigualdades raciais e sociais oriundas deste padrão de colonialidade. Da mesma forma, foi possível evidenciar que as intervenções e práticas das professoras entrevistadas aliadas às suas experiências de atuação militante em sala de aula, em prol de uma educação antirracista, proporcionaram reflexões, debates e diálogos interculturais críticos acerca do racismo, machismo, violência contra mulher e desigualdade racial em sala de aula. Na busca por analisar os materiais do projeto em sala de aula, por meio da observação das práticas das professoras, conhecer sua origem por meio dos conceitos aqui debatidos, evidenciamos que apesar dos materiais do *A Cor da Cultura* apontarem características de um projeto decolonial e intercultural crítico, o referido projeto precisa ampliar seu alcance e diálogo para atender às demandas dos movimentos negros a fim de cumprir um papel estratégico de descolonização de pensamentos, principalmente, no âmbito da produção do conhecimento, identidade e no resgate do valor humano da mulher/homem negro brasileiro.

Palavras-chave: Projeto A Cor da Cultura; educação intercultural crítica; decolonialidade.

ABSTRACT

This survey aimed to analyze the pedagogical materials from the “A Cor da Cultura” project and to observe the possible contributions of the educational practices applied by two professors, History and Portuguese Language, for Elementary School in a Municipal School located at Japeri, in the state of Rio de Janeiro, which uses the Project materials as a resource for an intercultural, critical and decolonial education as provided in Law 10639/03, achieved after years of Brazilian Black Movement’s struggle and resistance. Beyond these actions, interviews were carried with people who participated in the project’s initial construction in order to examine its brief history. The research was based on decoloniality and critical interculturality studies, attempting to understand how the material and the way professors use this content can contribute to political, social and epistemic debates under a decolonial perspective applied in class. In what way do the materials and the cooperating professors’ pedagogical interventions of this research support the colonial power matrix, that racialize and hierarchize the knowledge under an eurocentric perspective, consequently, White helps to recover the Black human being that has always been part of the racism invisibility? How do the professors react to the material? Which possibilities do they create after this contact? May we understand it as a practice for intercultural critical education? From this inquiry and to achieve the proposed aims, as well as answer the research questions, we focused on dialogue with authors such as Aníbal Quijano (2010, 2008), Castro-Gomez (2005) e Franz Fanon (1968, 1979) under decolonial perspectives. The notion of concepts such as intercultural critical education, racial-ethnic education and identity relies on Catherine Walsh (2008, 2009), Vera Candau (2009, 2011, 2012), Nilma Lino Gomes (2005, 2012, 2013), Azoilda Loretto da Trindade (2005, 2006, 2008) and Franklin Ferreira (2008). For the accomplishment of this research, we leaned on a methodology of study’s qualification approach using as resources (non-participating), semi-structured interviews and questionnaires, besides the bibliographical analysis regarding to the project’s material. In this analysis, we noticed a content that provides the consciousness that Brazilian Black men’s history is beyond the racist and excluding ideology imposed by the power’s coloniality, being and knowing indicating under a critical intercultural vision into racial and social inequality’s origin resulted by this coloniality standards. Likewise it was possible to emphasize the interviewed professors’ interventions and practices combined to their militancy’s experiences in classroom to a anti-racist education brought critical and intercultural thoughts, debates and dialogues about racism, sexism, violence against women and racial inequality. In order to search the project’s material analysis in classroom by observing the professors’ technique, knowing their origin, by the light of the concepts here discussed, we demonstrated that, besides the A Cor da Cultura material indicate a decolonial, critical and intercultural characteristics, the Project under a political aspect needs to extend its outreach and dialogue to comply with the Black Movement’s demands in order to take an effective role in the decolonization thoughts, especially in knowledge, identity and human dignity of the Brazilian Black women and men areas.

Keywords: A Cor da Cultura Project; Intercultural Critical Education and Decoloniality.

LISTA DE SIGLAS

ACDC	A Cor da Cultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
ERER	Educação das relações étnico-raciais
GEPEER	Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação para as Relações Étnico-raciais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Conhecendo um pouco a pesquisadora, sua negritude e os motivos que a levaram a esta pesquisa	15
Exploração bibliográfica: o que a academia tem a dizer sobre os conceitos como valores civilizatórios, educação étnico-racial e cultura	28
Artigos destacados no banco de dados da Scielo	29
Artigos destacados do portal <i>Anped</i>	32
Artigos destacados do portal <i>Capes</i>	34
CAPITULO I - COLONIALIDADE, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CULTURA: MODOS DE ENTENDÊ-LOS NA PESQUISA	38
Sobre colonialidade	46
Educação intercultural	49
Sobre Cultura	53
CAPITULO II - A ÁFRICA QUE CARREGAMOS DENTRO DE CADA UM DE NÓS: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS	56
Histórias e <i>Memória</i>	61
Educação e <i>Oralidade</i>	63
Cidadania e <i>Circularidade</i>	65
Humanidade e <i>Axé</i>	66
Corpo e <i>Ludicidade</i>	68
Herança e <i>Musicalidade</i>	71
Emancipação e <i>Cooperatividade/ Cooperativismo</i>	72
Diversidade e <i>Religiosidade</i>	74
Vida e <i>Ancestralidade</i>	77
CAPITULO III - MOVIMENTO NEGRO, LEI 10639/03 E O PROJETO A COR DA CULTURA	80
<i>“Nossos passos vêm de longe”</i> : cooperativismo, luta antirracista, resistência e conquistas -	80
Movimento Negro e Educação	87
Luz, câmera e ação: a ideia audiovisual que deu origem ao projeto	90
CAPITULO IV - SAINDO DO PAPEL: UM SONHO, UMA IDEIA, UM PROJETO EDUCACIONAL	100
Modos de ver, sentir, interagir, fazer e brincar: tecendo e construindo os materiais do <i>Kit</i> pedagógico A Cor da Cultura	112
Caderno Modos de Ver	116
Caderno Modos de Sentir	124
Caderno Modos de Interagir	126
Caderno Modos de Fazer	127
Caderno Modos de Brincar	129
Outros materiais do <i>Kit</i>	129

CAPITULO V - “NOSSA, POR QUE PESQUISAR UMA ESCOLA TÃO LONGE ASSIM”: JUSTIFICANDO O CAMPO E APRESENTANDO A ESCOLA -----	135
Chegando na escola: a metodologia da observação, a turma escolhida e algumas impressões -----	137
A turma 901 e as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e História -----	139
Rodas de leitura, diálogo, escuta e debates: a turma 901 fala! -----	141
Conhecendo as professoras/colaboradoras da pesquisa e o projeto A Cor da Cultura -----	152
As professoras e os materiais do projeto -----	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	173
REFERÊNCIAS -----	181

*Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que
geram seu funcionamento é uma civilização decadente.
Uma civilização que escolhe fechar os olhos diante de seus problemas
mais cruciais é uma civilização ferida.
Uma civilização que provoca armadilhas a seus princípios é uma
civilização moribunda.*
Aimé Césaire

*Nós, educadores e educadoras temos responsabilidade social... e,
Oxalá, sensibilidade para com a dor e o sofrimento do outro, cuidado
e atenção para com as necessidades existenciais do outro. No intuito
de potencializar a necessidade de levar em consideração, de maneira
crítica, a afetividade no cotidiano escolar como fator importante para
a compreensão
do humano, deparamo-nos com outro aspecto relevante para esta
compreensão: a complexidade humana.*
Azoilda Loretto da Trindade

INTRODUÇÃO

*Sou negro
 meus avós foram queimados
 pelo sol da África
 minh`alma recebeu o batismo dos tambores
 atabaques, gongôs e agogôs
 Contaram-me que meus avós
 vieram de Loanda
 como mercadoria de baixo preço
 plantaram cana pro senhor de engenho novo
 e fundaram o primeiro Maracatu(...)*
 Trecho do poema “Sou Negro”
 Solano Trindade

Ao escolher o poema “Sou Negro”, de Solano Trindade¹, como ponto de partida de minha apresentação de pesquisa, faço referência ao valor civilizatório afro-brasileiro *Ancestralidade* entendendo o quanto ele é importante em nossas existências para nos lembrar de onde viemos, para onde estamos indo e de qual lugar estamos falando, portanto, compreendo que este valor está contido em mim desde minha formação e como ele me ajuda a moldar minha identidade negra sempre em construção.

Numa sociedade onde o mito da democracia racial², ideologicamente inventado na tentativa de se construir um país harmonioso no convívio de suas relações raciais que produz uma falsa convivência sem conflitos e uma harmonia entre as diferenças³, parece-me urgente

¹ Solano Trindade nasceu em Recife em 1908 e foi considerado um dos poetas negros mais importantes de sua época. Falar em Solano Trindade é falar de literatura negra, negritude, identidade e valorização da ancestralidade negra. Além de poeta, foi pintor, militante político, e artista de teatro, mas a poesia sempre foi sua maior paixão. Criou a Frente Negra de Pernambuco assim como o Centro de Cultura Afro-Brasileira, atuou na criação da Orquestra Afro-Brasileira e participou do Teatro Experimental do Negro entre tantas outras participações importantes em organizações de movimento negro. *Possuidor de uma visão perfeita do potencial do negro como agente transformador da realidade brasileira[...]* (LOPES, 2004,p.658)

²Para Guimarães, nos anos de ditadura militar entre 1968 e 1978, a democracia racial passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do estado Brasileiro: *ora, a redução do anti-racismo ao anti-racialismo, e sua utilização para negar os fatos de discriminação e as desigualdades raciais, crescentes no país acabaram por formar uma ideologia racista, ou seja, uma justificativa da ordem discriminatória e das desigualdades raciais realmente existentes.* Disponível em http://novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf. Acesso em 27/02/2016. O conceito do mito da democracia racial iniciou-se por meio da influência dos estudos do médico alagoano Arthur Ramos, profundo admirador dos trabalhos desenvolvidos por Nina Rodrigues, e ganhou força quando após uma longa estadia nos Estados Unidos e já com experiências em pesquisas de campo etnográficas, levando-o a ser considerado o maior antropólogo brasileiro em atuação na época. Ramos compara as relações separatistas dos EUA com as relações sociais sem conflito de linha de cor existentes no Brasil concluindo que aqui não existiam discriminações e atitudes extremadas por conta da raça, para Guimarães (on line,p.19) *Dr. Ramos passará a ser o principal intelectual brasileiro a divulgar o Brasil como uma “democracia racial”*.

³Acho necessário registrar aqui o entendimento que trago para este trabalho sobre dois conceitos que aparecem com bastante frequência durante a escrita: diversidade e diferença. Em alguns momentos eles serão contextualizados como se tivessem o mesmo significado e, dependendo do autor e da análise da entrevista, em outros momentos, eles serão interpretados de maneira distinta. Nesta pesquisa, meu referencial para entender estas diferenças de interpretações tiveram o aporte teórico de Candau (2011) que citando Silva (2000) nos diz

que pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER, recebam cada vez mais incentivos, uma vez que o racismo ainda está presente nas diversas esferas sociais, tais como educação, política, cultural e antropológica. Para Guimarães (2008), a democracia racial, já bastante difundida mundialmente, seria constituída por um país formado *a partir de uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio*, resultando na *construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais*. (p.2-3). Ao mesmo tempo, compreendemos com Marcelo Paixão (2013) que este mito, baseado em um projeto ideológico de um ideal de desenvolvimento, produz e reproduz conformidades sociais, gerando, a partir desse contexto, desigualdades e discriminações raciais. Para o autor, a sociedade deve pensar criticamente sobre os projetos ideológicos e naturalizados socialmente que perpetuam as diferenças e desigualdades como, por exemplo, a valorização da cultura exportação: o carnaval – samba, a mulata e a culinária.

Neste sentido, e buscando os rastros de lembranças do meu tempo de escola, reflexões sobre a necessidade para que este lugar institucional promova uma formação baseada no conhecimento da dimensão cultural, na qual esse país é constituído me veem a cabeça por entender que é neste espaço onde as memórias afetivas e sociais começam a ser formadas e onde o racismo atua diariamente. Algumas questões me deixam inquietas e me pergunto como contribuir para que professores e gestores reconheçam a necessidade e a urgência de se combater narrativas e práticas hegemônicas e monoculturalistas no âmbito escolar? Com essa inquietação, inicio meus estudos sobre o Projeto a Cor da Cultura e de que maneira os conceitos de decolonialidade e educação intercultural dialogam com os materiais e a atuação das professoras em campo e trago lembranças sobre o meu processo de consciência racial.

Conhecendo um pouco mais essa pesquisadora, sua negritude e os motivos que levaram a esta pesquisa

que: *em geral, utiliza-se o termo (diversidade) para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade.* (p.336). Neste sentido, considero oportuno justificar que embora o termo diversidade seja utilizado neste trabalho às vezes com a mesma conotação do conceito diferença, é pelo termo diferença que traço o caminho de minha discussão uma vez que: *as diferenças são então concebidas como realidades sócio históricas, em processo contínuo de construção- desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e grupos sociais.*(CANDAUI 2011. p.336). Disponível em <http://www.gecec.pro.br/downloads/01_Diferencas_Corisiano_Praticas_pedag.pdf> Acesso em 27/02/2016.

Minha proposta de apresentação é voltarmos a 1976, ano em que inicio minhas lembranças e recordações de infância. Eu tinha de seis para sete anos e é nesse período que começo a registrar minhas memórias de criança, enquanto menina negra, fruto de uma família interracial, filha de pai negro⁴ e mãe branca. Os brasileiros viviam uma de suas piores épocas no campo da política, da economia e do social.

A ditadura militar tomava conta do país e açoitava jovens e militantes políticos nos porões da cidade, tentando calar a boca e os corações de milhares de brasileiros. O AI5⁵, neste ano, completaria sete anos de aberrações políticas e civis sob a égide do poder militar. Não pretendo me estender aqui relatando os absurdos das práticas ditatoriais deste período porque entendo que isso faz parte da história de todos os brasileiros e a maioria desses relatos históricos encontra-se disponível em bibliografias de domínio público.

No campo da comunicação, porém, o cenário era outro. A telenovela era a distração de muitas famílias brasileiras, inclusive a minha que não fugia à regra. Para Marques e Filho (2012) *é nos anos 1970, que a telenovela consolida-se como um produto comercial, seriado e ficcional no Brasil. Desde então, por meio da telenovela, a televisão passa a reforçar seu espaço no cotidiano dos sujeitos.* E nós não fugíamos desse cotidiano. Lembro-me, como se fosse hoje, de como os horários de almoço, lanche da tarde e jantar eram organizados a partir dos horários das novelas, que minha avó materna, quando estava conosco, fazia questão de seguir. Nessa rotina novelística, uma em especial me chamou atenção enquanto menina: “Escrava Isaura”- uma telenovela de 100 capítulos exibida pela rede globo no período de outubro de 1976 a fevereiro 1977. O romance escrito por Bernardo Guimarães foi publicado em 1875.

Em resumo, a trama girava em torno de uma escrava de pele branca que foi criada longe da senzala e tratada como filha por sua madrinha. Após a morte de sua protetora, a qual nutria um amor de mãe, Isaura passa a ser tratada como escravizada e começa ser perseguida por Leôncio, filho de sua madrinha e apaixonado pela moça. A partir daí, a história se desenrola em meio a muitas injustiças, mortes, castigos, troncos, chibatadas e o negro, na maioria das cenas, era o escravizado sofrido e castigado. Dessas cenas e das conversas em família que ocorriam por conta dos acontecimentos da novela, surgiram algumas de tantas

⁴ O termo negro utilizado nesta pesquisa, além de ser um posicionamento político, parte da lógica das categorias de classificação praticada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Assim, nesta pesquisa, preto e pardo(a) são considerados (as) negros (as) e/ ou qualquer sujeito que tenha ancestralidade africana.

⁵O AI-5 (Ato Institucional número 5) foi o quinto decreto emitido pelo governo militar brasileiro (1964-1985). É considerado o mais duro golpe na democracia e deu poderes quase absolutos ao regime militar. Redigido pelo ministro da Justiça Luís Antônio da Gama e Silva, o AI-5 entrou em vigor em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do então presidente Artur da Costa e Silva. Disponível em <: <http://www.suapesquisa.com/ditadura/ai-5.htm>>. Acesso em 18/06/2015.

inquietações. Lembro que meu pai, certa vez, apontou para aqueles personagens negros e sofridos na tevê e disse que éramos descendentes diretos deles e que muitos daqueles escravizados poderiam tranquilamente ter sido nossos parentes diretos.

A minha reação à fala de meu pai foi tão negativa que hoje me causa constrangimento. Fiquei indignada! Como, aquele homem sujo, sofrido todo machucado poderia ser meu parente, um primo distante, talvez? Como eu poderia ser descendente daquela mulher que vivia desarrumada na roça fazendo comida, com aquele cabelo crespo, sem forma e ainda por cima todo preso? Eu ficava irritada e dizia que gostava de Malvina, esposa branca de Leôncio, malfeitor de Isaura, que sempre vestia lindos vestidos rodados e que aparecia sempre em festas com penteados de princesa e nunca na cozinha ou nos troncos. Como criança, não sabia como reagir a isso.

Lembro bem que, na escola, os referenciais contidos nos conteúdos ensinados sobre o negro apareciam numa condição de escravizado, inferiorizado e subalternizado e, se minha pele não era assim tão escura porque eu teria que ser descendente desse povo? Um dia, vendo minha angústia e tentando amenizar as falas de meu pai, minha mãe falou: - *ainda que você seja descendente de negros, como seu pai, você sempre será minha filha. Acho melhor você parar de assistir essa novela.* Essa parte da minha vida chama-se⁶: conhecendo os privilégios da branquitude⁷.

Neste sentido, busco o aporte teórico de Maria Aparecida Silva Bento (2002) para explicar essa complexidade que é entender a questão das relações de privilégios de brancos e brancas em relação a negros e negras e para entender branquitude enquanto valor. Para a autora, para se combater as desigualdades raciais no Brasil não basta que as discussões girem em torno do negro (a), é necessário incluir, no debate e nas pesquisas acadêmicas, “*o lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras*” (on line). Dialogando com autores como Fanon (2008), Haselbalg (1979), Schwarcz (1993) entre outros, Bento vai traçando um paralelo histórico sobre a construção ideológica do racismo brasileiro criado seguindo os moldes do binarismo europeu, que instituiu como civilizado o homem branco e excluiu desse cenário o negro e também o indígena, sempre associado ao feio, ao demoníaco. Para Fanon (2008) *o branco quer o mundo; ele o quer só para si. Ele se considera o senhor*

⁶Essa forma que escolhi para classificar minha vida em fases, foi inspirada no longa-metragem de produção norte americana, “FELICIDADE, A Procura da. Direção: Gabriele Muccino. 2006.

⁷ O conceito de branquitude apresentado nesta pesquisa parte dos estudos de Maria Aparecida Silva Bento (2002) ao entendê-lo como um conjunto de privilégio e superioridade do branco naturalizados em relação ao negro: *talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios.* (p.37)

predestinado deste mundo. Ele o submete, estabelece-se entre ele e o mundo uma relação de apropriação (p,117). Assim, mesmo sem ser uma pessoa ligada aos estudos dessas questões, minha mãe, branca, tentava me mostrar o que para ela já era naturalizado: o privilégio de ter no meu sangue e em minha pele, um pouco mais clara, as vantagens da brancura.

Hoje, entendo que, com essa simples atitude, minha mãe, sem querer, afastava-me dos referenciais de minha ancestralidade negra dificultando a construção de minha negritude⁸, o que para Kabenguele Munanga (2008) ainda é uma tarefa bastante complexa, pois, o autor considera toda essa aniquilação, na qual passaram os negros e suas diversas culturas, um grande obstáculo para a construção de uma única identidade negra principalmente quando as histórias ouvidas remetem aos herdeiros escravizados pertencentes a um grupo estigmatizado.

Na escola, nessa época de criança, não me recordo de episódios marcantes em relação à discriminação racial que tenha acontecido diretamente comigo, mas me recordo do quanto minha irmã, de pele mais escura que eu, sofreu uma velada perseguição sobre seu comportamento e notas, inclusive por professoras. Ela sempre estava entre os que faziam as estripulias na escola, mesmo que ela não tivesse tido alguma participação.

Quatorze anos depois, vimos essa mesma história se repetir, dessa vez com nosso irmão de criação que, na época, tinha 10 anos, era adotado, filho de empregada doméstica, único negro de uma escola particular de classe média da Tijuca, passar pelos mesmos constrangimentos.

Hoje, a partir de minhas leituras, minhas conversas com amigos da militância e muito estudo, entendo que eles sofreram racismo, dentro da instituição que, em tese, deveria protegê-los e ensinar a todas as crianças, negras e não negras, o tamanho da diversidade do qual é constituído esse país.

Nesta perspectiva, compartilho o entendimento de Nilma Lino Gomes (2005) sobre a importância do espaço escolar e do entendimento dos educadores/professores para o debate da temática étnico-racial entendendo a escola com uma reprodutora de relações sociais:

⁸A abordagem de negritude que assumo aproxima-se de Munanga (2015) que entende este termo enquanto sinônimo de empoderamento, no sentido de se reconhecer e de se orgulhar de ser negro. Negro, não somente na cor, mas em sua ancestralidade, em sua história de vida, onde estão guardadas suas memórias de origem africana. Para o autor, negritude é um movimento político ideológico que ajuda pessoas negras a se defenderem do racismo tanto coletiva quanto individualmente: *a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica[...] [...] a negritude deverá ser o instrumento de combate para garantir a todos o mesmo direito fundamental de desenvolvimento, a dignidade humana e o respeito das culturas do mundo.* (p,20-21). Considero importante registrar que o termo negritude foi pensado e popularizado nos anos 30 pelos intelectuais: Aimé Cesáire, da Martinica, Léopold Sédar Senghor, do Senegal e Léon Gontran Damas, da Guiana, sendo considerado o conceito político que mais representou as relações raciais no século XX (CESAIRE, 2010, p.7)

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, apud MUNANGA, 2005, p.146)

A citação me ajuda a compreender o porquê de ainda existirem escolas e educadores que não percebem a importância da discussão dessa temática em sala de aula e de como atitudes, de práticas e atividades pedagógicas podem influenciar, positivamente, na permanência e estímulo da criança negra no espaço escolar.

Em seu artigo “Racismo e Anti-Racismo no Brasil”, Antonio Sérgio Guimarães (1995) nos mostra que no Brasil, o que é praticado, socialmente, quando falamos em discriminação racial no lugar do racismo tratado como tabu, é o chamado preconceito de cor⁹. Os que possuem a cor mais escura de pele são os mais racialmente discriminados, ou seja, são os que sofrem o racismo velado, ou não, à moda brasileira, enquanto os que possuem a gota de sangue negra determinando sua origem, mas que apresentam uma cor mais clara de pele, acreditam não passar por situações racistas, afirmando, assim, a invisibilidade do racismo. Para o autor, quando as pessoas são classificadas em negros, amarelos, brancos ou pardos, ou seja, pela cor de sua pele, essa classificação é baseada numa categoria racial orientada pela ideia de raça:

É justamente desse modo que a “cor” no Brasil funciona como uma imagem figurada de “raça”. Quando os estudiosos incorporam ao seu discurso a cor como critério para referir-se a grupos “objetivos”, eles estão se recusando a perceber o racismo brasileiro. (GUIMARAES, 1995, p. 33)

⁹ Acho importante ressaltar que apesar de trazer para esta pesquisa o conceito de Antonio Sergio Guimarães sobre preconceito de cor, existem estudos anteriores como o do sociólogo Oracy Nogueira (1955) que nos ajudam a compreender como se apresenta o racismo no Brasil e nos EUA por meio dos conceitos de preconceito de marca e de origem. Para o autor, preconceito de marca tem a mesma interpretação de preconceito de cor: *considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quanto toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de **marca**; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de **origem**.* (NOGUEIRA, Oracy, “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, on line. Disponível em: <[file:///C:/Users/Luciana/Downloads/12545-15428-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luciana/Downloads/12545-15428-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 02/01/2017

Para além dessa contextualização, Guimarães (1995) é categórico ao afirmar que o entendimento sobre preconceito racial e o racismo são baseados numa construção histórica e social, uma vez que só é possível classificar a importância ou o status de determinada pessoa, através da cor da pele ou pelos traços físicos, se essa relação não estiver inserida numa “ideologia preexistente”, em que a cor das pessoas possui um determinado significado, seja ele ruim ou não.

Para o antropólogo, essa construção social é criada a partir de discursos construídos pela sociedade sobre a história de suas origens onde o termo raça está ligado diretamente ao campo da cultura e este relacionado à identidade social. Contribuindo para essa discussão e relativizando as circunstâncias que formam as relações raciais que estruturam o andamento da sociedade, Marcelo Paixão (2005) problematiza ainda mais o conceito de raça quando aborda que essas relações são baseadas em formas físicas de sujeitos que apresentam traços negros em sua aparência, sendo os mesmos julgados a partir de um padrão hegemônico e legitimador de diferenças que determinam a inferioridade ou superioridade nas relações¹⁰.

Naquela época, não tinha maturidade para entender todas essas questões e aquela novela me colocava diante de uma realidade que não queria ver e que hoje percebo o quanto marcou minha vida, minhas memórias. Como aluna de uma escola particular de um bairro de classe média, em Vila Isabel/Tijuca, não me recordo de muitas situações de discriminação racial fortes vivenciadas por mim, mas hoje enxergo e percebo que quem carrega o fenótipo negro em seu corpo nunca vai passar incólume por brincadeiras racistas naturalizadas pela sociedade.

Uma delas, que recordo bem, foi quando me chamaram de cabelo “bombril” no meio do recreio e quando chamaram minha irmã de neguinha na frente de seus amigos e professores. Nunca mais me esqueci disso. Não sei se, a partir desse acontecimento, cheguei a pensar em embranquecer, mas meu cabelo crespo passou a ser uma questão para mim. Alisá-lo era deixá-lo mais perto do que via nas representações das modelos nas capas e conteúdos de revistas como a *Capricho*¹¹, dos anos 1980, e da maioria de minhas amigas de escola,

¹⁰ Carvano e Paixão relativizam o conceito de preconceito de marca pensado por Oracy Nogueira quando em suas pesquisas voltadas para os indicadores sociais, com recorte racial, observa que as desigualdades relacionadas ao acesso ao mercado de trabalho, saúde e sistema educacional são tão impactantes e prejudiciais tanto para o preto quanto para o pardo, *configurando, portanto, que as seqüelas do preconceito racial que se volta contra os pretos e os pardos atuam de forma igualmente prejudicial, pouco importante a intensidade das marcas raciais.*(p.2)

¹¹ A revista *Capricho* surgiu, em 1952, pela editora Abril e passou por algumas reestruturações gráficas e de conteúdo. Até o final dos anos 50, a publicação da revista era mensal e contava com publicação de fotonovelas e era dirigido a um público estritamente feminino. No início dos anos de 1970, com a mudança do papel da mulher na sociedade, a revista que era mensal passa a ser quinzenal, mas ainda publicando fotonovelas. Em 1982, a *Capricho* passa por uma mudança radical de conteúdo, de designer e de público, sendo a mesma destinada agora

geralmente, filhas brancas da classe média tijuana. Uma coisa eu sabia: meu cabelo não cabia naquele espaço. Nessa questão da estética negra e do significado do que representa a aparência e a negação do cabelo crespo no espaço escolar, Gomes (2002) ressalta que:

Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (p.45)

Mesmo diante de xingamentos por conta de meu cabelo crespo, que resolvi prendê-lo durante um tempo da minha vida, ainda não me via como uma adolescente negra e questionava minha mãe por ter escolhido meu pai para se casar, uma vez que a descendência negra em meu corpo falava alto nos meus cabelos crespos e em minha boca grande. Nessa fase adolescente, que chamo fase da revolta, não me entendia com meu pai e não fazia questão da presença dele em minhas festas escolares. Neste sentido, hoje percebo que estava em negação com a identidade negra e encontrava-me como descreve Ricardo Franklin Ferreira (2009), no primeiro dos quatro estágios que o autor propõe para descoberta do afrodescendência, onde a tendência é a desvalorização do mundo negro, o chamado estágio de submissão:

É comum o afrodescendente absorver e se submeter às crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive a noção sintetizada nas ideias do “branco ser certo” e o “negro ser errado”. Esta internalização de estereótipos negativos é feita de maneira inconsciente. Pinto (1987) ressalta que tal processo se dá a partir da escola onde, por intermédio das práticas e dos próprios livros escolares, a criança desenvolve e alimenta tais estereótipos. Apesar de nem sempre haver uma hostilidade declarada contra a criança afrodescendente, há uma consistente valorização dos valores branco-europeus, de forma a favorecer, nas crianças a identificação como os ideais do grupo dominante. (p.70)

As características desenvolvidas pela pessoa em qualquer um dos estágios, fundamentais para o processo de desenvolvimento e construção da identidade afrodescendente, segundo Ferreira (2009), não acontecem de forma linear e/ou estática e sim dentro de um dinâmico e sempre contínuo processo de desenvolvimento de identidades. Nesse

a um público adolescente de 15 a 29 anos que demandavam outros interesses como moda, beleza e sexo. “*Em junho de 1985, a Capricho mudou novamente. Tornou-se “a revista da gatinha”, acrescentando um “miau” ao logotipo e voltando-se para garotas de 15 a 22 anos. O ano de 1985 é considerado como o de início da revista Capricho atual (em 2005, a revista comemorou seus 20 anos)*”. In: “O projeto gráfico de revistas: uma análise dos dez anos da revista Capricho” – Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/215/206>>. Acesso em 25/02/2016

movimento circular, o sujeito ao mesmo tempo em que se encontra em um determinado estágio pode, em outro momento, passar para outro e até mesmo retornar ao estágio anterior. Nesta perspectiva consigo entender que circulei e ainda círculo entre os estágios de impacto, *fase intermediária que determina a morte do estágio de submissão e o afro-descendente, ou a pessoa afrocentrada, começa a emergir* (FERREIRA,2009,p.79) e o estágio de militância onde me vejo neste momento da pesquisa.

A militância, para o autor, começa a surgir após o período de conflito do estágio anterior (impacto), e se inicia em um momento de imersão onde o sujeito busca se familiarizar com organizações de movimento negro, com símbolos que reforçam sua ancestralidade negra, *período no qual a pessoa mergulha no mundo negro, passando a participar de grupos nos quais seus valores são intensamente afirmados.*(p.81). É nesse estágio, ainda na fase de imersão, que sentimentos de raiva por grupos e pessoas brancas, culpa pelo tempo perdido e orgulho em consequência do contato com a cultura, histórias e conhecimento da verdadeira influência do povo negro na construção identitária e civilizatória desse país podem aparecer. Para o autor, assim que o sujeito começa a superar atitudes radicais no primeiro nível desse estágio ele entra na fase da emersão abandonando a hostilidade em relação às pessoas brancas e procurando articulação entre grupos e instituições que atuam em esferas sociais e políticas no que se refere ao empoderamento e valorização da negritude. Ao chegar nesse patamar, o sujeito encontra-se no estágio de articulação, onde ele consciente de seu lugar de protagonista na sociedade e já com uma nova identidade formada no que diz respeito a sua negritude, *deseja estabelecer relacionamentos significativos com não negros de seu conhecimento, respeitando suas autodefinições.*(FERREIRA, 2009, p.83)

Assim, vivendo um misto de negação entre a linha que separa o empoderamento de minha negritude e a branquitude enquanto valor, ingressei no curso de Jornalismo, numa Universidade particular do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo que vi meu pai, Airton de Oliveira, iniciar sua trajetória de militante negro, durante o final dos anos 80 e por toda a década de 1990, quando na formação do primeiro movimento negro ligado ao Partido Democrático Trabalhista, PDT¹², sendo nomeado 1º Secretário da Secretária Nacional do Movimento Negro do Rio de Janeiro.

¹² Durante a pesquisa de mestrado fui algumas vezes no prédio onde funciona o movimento negro do PDT, no centro do Rio, a fim de pesquisar fotos e algumas edições dos jornais do movimento, mas não consegui nenhum exemplar e nenhuma foto. Segundo informações obtidas no partido os acervos das atividades do movimento desta época ficavam guardados com os diretores ou presidentes da organização o que dificultou o acesso ao material. Do acervo pessoal dele só tenho um exemplar do jornal que se encontra em anexo ao final deste trabalho.

Acompanhei alguns seminários, ajudei-o a escrever determinados editoriais do jornal desse movimento¹³, lia com ele artigos de Abdias do Nascimento, companheiro de luta nesse início de formação do movimento pelo qual ele nutria profunda admiração e que, ainda hoje, é tido como referência nas questões étnico-raciais. Durante esse período de militância, seu engajamento político e entendimento quanto a importância da valorização da identidade negra, assim como suas falas, que sempre enfatizavam a existência cruel de um racismo naturalizado brasileiro, tornaram-se mais fortes. Hoje, entendo que naquela época, ele encontrava-se no estágio de militância e articulação descritos por Ferreira.

Nos idos dos anos 1990, ainda muito jovem e sem perceber a importância da luta do movimento negro e da sua atuação para nossa sociedade, vi muitas vezes meu pai viajar como representante deste movimento para Brasília e lutar pela implementação da lei que hoje é conhecida como a Lei nº 10639/03, que torna obrigatório o ensino da História da Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino fundamental e médio, tanto particulares quanto públicos.

Infelizmente, meu pai faleceu um ano antes da resolução final da lei e nem pôde hoje ver meu entusiasmo e paixão por tudo que envolve não só a importância da efetivação dessa lei no âmbito escolar, como o reconhecimento e valorização da identidade negra para o povo brasileiro. Hoje, a frase “não sou negro de alma branca” que dá título à minha pesquisa, era sempre falada pelo meu pai quando contava as histórias de racismo que sofria, veladamente, em seu ambiente de trabalho, em sua vida pessoal e, principalmente, quando frequentava, com minha mãe, lugares desconhecidos onde a presença dele só era aceita quando comparavam suas atitudes com as de um homem branco e isso, ele não admitia.

Para Bento (2002), ser negro de alma branca é estar numa posição onde o branco permanece e ali mantém seus privilégios, é quando o negro altera sua posição social e intelectual, quando ele possui um nível de escolaridade comparável ao da população branca e onde os momentos de discriminação e racismo se revelam principalmente, *ou seja, são os momentos em que o negro vai ascender, ou “trocar de lugar” com o branco. O negro fora do lugar.* (p.25). Meu pai era negro e tinha orgulho de sua cor, de sua ancestralidade, de seu fenótipo e ele, definitivamente, não era um negro de alma branca e, de alguma maneira, essa frase ficou guardada em mim.

Durante e após o curso de jornalismo, tive a oportunidade de trabalhar em diversos meios de comunicação, como rádio, jornal e tevê e foi muito gratificante poder conjugar,

¹³ O Jornal chamava-se Movimento Negro – Órgão de Divulgação da Secretaria Nacional do Movimento Negro do PDT.

durante toda minha carreira, duas áreas de conhecimento que, no meu entendimento, aliam saberes e competências muito parecidas: educação e comunicação. Nesses vinte anos de carreira, meu interesse pela educação sempre me direcionou a atuar como produtora de vídeos em instituições e projetos que tinham a educação como produto final.

Essa fase da minha vida, chamo de estágio de submissão¹⁴ onde as questões relacionadas à minha identidade ficaram adormecidas, naturalizadas e a descoberta de minha negritude ainda estava distante do meu coração. Portanto, os relatos que veremos a partir de agora retratam muito mais minha paixão pela educação do que propriamente uma vida profissional e pessoal voltada para as questões étnico-raciais e ajuda a entender um pouco o lugar do qual eu falo.

Minha experiência em televisão educativa começou na antiga TVE, hoje conhecida como TV Brasil. Lá pude aprender como funcionavam as áreas de programação, técnica e de produção do programa chamado *Um Salto para o Futuro*¹⁵. Observei, durante meu trabalho como produtora de programas educacionais, que mídia e educação podem ser grandes aliadas no objetivo de contribuir para transformar cidadãos, além de ser uma ferramenta lúdica e aliada do professor em sala de aula.

Anos depois, já mais madura, ingressei na Multirio¹⁶ onde trabalhei na área de produção de programas audiovisuais com suporte de diferentes mídias direcionadas à formação de professores da educação formal. Lá, tive a oportunidade de acompanhar de perto a adaptação, por exemplo, de uma aula presencial de 50 minutos de Matemática do Ensino Fundamental I, em uma vídeo-aula, com recursos gráficos que ajudaram a complementar a metodologia do professor em sala de aula. Produzi programas ao vivo com debates sobre o caminho da educação, currículo formal e outras questões importantes que diziam respeito à educação desse país.

Foi na Multirio que conheci, mais amiúde, o cotidiano do professor de escola pública dentro de sala de aula, suas dificuldades com estruturas precárias, falta de gestão e compromisso por parte do município e deficiência de um currículo cada vez menos representativo daquela comunidade escolar e da sociedade. Mas, apesar dessas questões negativas, percebi que a maioria desses professores e professoras busca dar conta do seu compromisso diário em sala de aula, mesmo em condições adversas do cotidiano. Hoje,

¹⁴ Ver Franklin Ferreira (2009)

¹⁵O Salto para o Futuro, programa dirigido à formação continuada de professores e de gestores da Educação Básica, integra a grade da TV Escola (canal do Ministério da Educação).

¹⁶Empresa Municipal de Múltiplos Meios que, há vinte anos, desenvolve ações educativo-culturais voltadas para a pesquisa de novas linguagens e a realização de produtos em diferentes mídias, comprometidos com o projeto educativo da cidade do Rio de Janeiro.

considero que minha experiência, neste lugar, me deu a oportunidade de entender e observar como funcionavam as práticas pedagógicas na rotina escolar.

Em seguida, durante mais de quinze anos, atuei na área de produção de tevê em produtoras de audiovisual que atuavam no mercado ligado à vídeo e educação, em especial, produção de vídeo-aulas. Durante esse período, tive a oportunidade de trabalhar na equipe de produção de um canal de televisão institucional da Gerência de Educação a Distância na Universidade Corporativa, hoje conhecida como Universidade Petrobras¹⁷.

Atuei como produtora de vídeos educacionais (vídeo-aulas e vídeos instrucionais) exibidos na grade de programação interna da empresa e também em cursos a distância produzidos, especialmente, para formação dos empregados da organização. Durante minha trajetória nesta empresa, percebi que a utilização de vídeoaulas pode ser uma ferramenta importante nas práticas educacionais, sejam elas implementadas na educação formal ou corporativa. Foi nesta empresa que senti necessidade de alisar meu cabelo por perceber que, naquele lugar, o cabelo “*black*”, que hoje faço questão de manter, não caberia.

Como analista de projetos na gerência de mobilização e articulação comunitária¹⁸ do Canal Futura, responsável por eixos que envolvem articulação, implementação e produção em diálogo com organizações parceiras que atuam em diferentes esferas sociais, tais como: secretarias de educação, organizações não governamentais, associações comunitárias, igrejas, hospitais, postos de saúde, universidades e afins, pude conhecer de perto o projeto A Cor da Cultura/ACDC¹⁹. Um projeto com uma perspectiva afrocentrada²⁰, que traz, em seu material,

¹⁵Universidade Petrobras é o órgão da Petrobras para treinamento e desenvolvimento de pessoal. Nela, algumas categorias profissionais de nível médio e superior, recém-admitidos (nos casos sem exigência de experiência prévia) passam até quinze meses antes de começarem a efetivamente trabalhar. Ali, eles recebem treinamento técnico e conhecimentos organizacionais, contextuais e vivenciais sobre a Petrobras e a indústria de Petróleo. Há também uma modalidade de Educação Continuada, onde são oferecidos cursos de curta e média duração aos empregados de toda a Companhia.

¹⁸A gerência de Mobilização articula a implementação dos conteúdos do Canal Futura, que trabalha unindo mídia e educação junto a essas organizações, promovendo e desenvolvendo conteúdos e metodologias educacionais a serem aplicadas nas diversas esferas e públicos da sociedade. A formação de jovens, professores e educadores sociais dentro das causas prioritárias, tais como educação infantil e integral, infância no enfrentamento às violências, juventude e questões étnico-raciais também fazem parte da atuação da gerência.

¹⁹ ACDC é abreviação do nome do projeto *A Cor da Cultura* que será utilizado em alguns momentos durante a escrita.

²⁰ Apesar do conceito de afrocentricidade não ser a base epistemológica desta pesquisa considero importante pontua-lo. A perspectiva afrocêntrica foi pensada e sistematizada na década de 80 por Molefi Kete Asante, Drº em comunicação social e professor da Universidade Temple, Filadélfia onde coordena o Departamento de Estudos Afro-americanos: *afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos coo sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.*(ASANTE, 2009,p.93). Renato Nogueira, Drº em filosofia e professor titular da UFRRJ, nos ajuda a compreender um pouco mais sobre o conceito ao descrever que *afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica, e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo agencia dos povos africanos em prol da liberdade humana.*

conteúdos que sugerem uma proposta decolonial, de valorização da cultura afro-brasileira e de reconhecimento da história e da contribuição da população negra à sociedade brasileira, ajudando, neste sentido, a deslocar a ótica educacional em relação à importância e fortalecimento do negro brasileiro neste país. A idealização do projeto final, pensado para atuação em escolas, foi resultado de uma parceria do Canal Futura com a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), a TV Globo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Fundação Palmares e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR).

O projeto, em seu contexto inicial quando era uma ideia de produção de um produto audiovisual idealizado por três profissionais militantes do movimento negro, surgiu no contexto da promulgação da Lei 10.639/03, uma conquista de anos de luta do movimento negro para que fosse incluída, no currículo oficial da rede de educação do país, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Para além da exibição dos vídeos produzidos para serem utilizados em sala de aula, na grade do Canal Futura, o projeto foi estruturado para ser implementado com Secretarias de Educação que, por adesão, disponibilizam por meio da metodologia oferecida pelo A Cor da Cultura, conteúdos pedagógicos e materiais audiovisuais aos docentes.

Ao entrar em contato com os conteúdos do A Cor da Cultura e participar da oficina de formação, convivendo com parte da equipe do projeto, a lembrança do meu pai veio mais forte em minha memória e percebi ser este o momento para, de alguma forma, buscar a negritude tão apagada dentro de mim. Pesquisar sobre minhas origens é poder, finalmente, passar a fazer parte desse mundo negro que hoje me faz tão orgulhosa de pertencer e do quanto sou grata ao meu pai por ter me incluído nesta história recheada de heróis, príncipes e princesas ainda tão invisibilizados nos espaços escolares. Se antes de me reconhecer negra, para ser aceita socialmente, meu desejo era de que minha pele fosse mais clara, rejeitando assim a minha “aparição”²¹ hoje gostaria de tê-la muito mais escura, porque entendo como Fanon (2008) que ainda que disfarce meu corpo negro, mesmo que na intenção de chegar lentamente, ele sempre chegará primeiro, sempre será dissecado, observado, então neste sentido escolhi não mais me esconder, é preciso me afirmar, é preciso lutar, *confirmar seu ser diante do outro* (p.103).

(NOGUERA(2010), Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>., Acesso em 03/02/2017.

²¹ Ver Frantz Fanon (2008): [...] *nenhuma chance me é oferecida. Sou sobre determinado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição.* (p.108)

Algumas indagações começaram a surgir enquanto escrevia sobre minha trajetória pessoal, principalmente quando percebi o quanto poderia ter conhecido sobre a história de meus descendentes em sala de aula e o quanto parte desse meu orgulho tardio poderia ter sido encurtado se as disciplinas escolares não fossem tão eurocêntricas e colonizadas.

Durante o primeiro semestre de mestrado, tive acesso a uma vasta bibliografia de autores decoloniais que me fizeram desconstruir muitos paradigmas sobre as relações hegemônicas e estruturantes que ocorrem nos espaços escolares, campo de recorte da minha pesquisa e que me ajudaram a (re)pensar as relações raciais que se formam na sociedade, tendo como ponto de análise crítica a colonização de nossos corpos, mentes, atitudes e conhecimento a partir do conceito de colonialidade do poder, ser e saber de Anibal Quijano e da negação do outro trabalhado por Gomez. Pude então, ressignificar até mesmo a minha história de vida, as atitudes racistas que tolerava e tantas outras questões que envolvem meus familiares, amigos e relações de trabalho.

As leituras e debates durante as disciplinas e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Étnico-Racial- GEPEER²², as orientações da Prof^a. Dr^a/Orientadora Maria Elena Viana Souza, as conversas e trocas com meus colegas de curso me respondem a muitas questões que ainda estão latentes e colaboram para o andamento dessa pesquisa.

Algumas inquietações provocaram questionamentos que deram suporte ao meu estudo e me fizeram tentar buscar respostas para minha pesquisa. Por que em várias oficinas de metodologia do projeto A Cor da Cultura, das quais obtive relatos, alguns/as professores/as resistem em trabalhar a temática, insistindo de que não vivemos num país racista? Sabemos que o MEC sugere que a lei 10639/03 seja trabalhada através de projetos em sala de aula. Será que a contribuição de um projeto pedagógico nas relações étnico-raciais pode possibilitar ao/a professor/a/educador/a apoio na elaboração de práticas de ensino para trabalhar a temática em sala de aula? Existe mudança no comportamento dos alunos negros quando a identidade negra é valorizada e as diferenças e diversidade são debatidas em sala de aula? É importante a participação da gestão escolar em iniciativas como este projeto, que desde 2003 trabalha para fortalecer a implementação da Lei 10639/03 em sala de aula? Como reagem as professoras ao material? Que possibilidades elas pensam a partir deste contato?

Mobilizada por essas questões, minha proposta de pesquisa foi analisar as possíveis contribuições das práticas pedagógicas utilizadas por duas professoras negras das disciplinas de Língua Portuguesa e História do Brasil, do nono ano do ensino fundamental II de uma

²² Grupo coordenado pela professora doutora Maria Elena Viana Souza, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/ UNIRIO.

escola municipal, que utilizam o material do projeto A Cor da Cultura como um recurso para uma educação intercultural crítica e decolonial, sob à luz do que prevê a lei 10639/03. Será que iniciativas como estas provocam a compreensão do docente em relação à importância de se discutir a temática e, como consequência, facilitam a implementação da lei nas escolas? Podemos entendê-lo como uma prática decolonizadora e intercultural?

Para que algumas dessas questões fossem respondidas, utilizei, como opção metodológica, entrevistas semi-estruturadas, feitas com duas professoras do 9º ano de uma escola municipal, em Japeri, que utilizam o material do projeto em questão e, durante dois meses, observei a turma 901, a fim de conhecer suas práticas pedagógicas. As entrevistas também foram aplicadas com tres profissionais que fazem e fizeram parte do projeto e com um aluno da escola observada que faz parte da turma das professoras entrevistadas para que pudesse perceber de que maneira as aulas das professoras, e os debates construídos com temas voltados à educação étnico-racial, de alguma maneira influenciam o comportamento, dessas pessoas, no espaço escolar.

As impressões coletadas e observadas foram analisadas, a partir de conceitos, com base nos estudos decoloniais, principalmente com as reflexões de intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, tais como, Castro Gómez, Catherine Walsh, Anibal Quijano, Walter Dignolo entre outros. Além destes, dialogo com autores como Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro, Azoilda Trindade Vera Candau, entre outros.

Para contextualizar questões de identidade negra, educação intercultural crítica e decolonial, trago ao diálogo autores como Frantz Fanon, Franklin Ferreira, Catherine Walsh, Castro-Gómez, Vera Candau entre outros. Esses autores colaboram e fortalecem o meu entendimento de que enquanto a sociedade e a escola não começarem a romper com as estruturas hegemônicas, onde a colonialidade de poder / ser / saber (QUIJANO, 2010, 2005) determinam as relações sociais e as práticas pedagógicas e curriculares, o racismo, que acontece no dia a dia escolar, ainda será motivo de muitas desistências e fragilidades nas interrelações, uma vez que considero este um espaço reprodutor das desigualdades sociais.

Exploração bibliográfica: o que a academia tem a dizer sobre os conceitos como valores civilizatórios, educação étnico-racial e cultura

Ao longo de minha pesquisa e durante a análise do material pedagógico do projeto A Cor da Cultura, a referência aos valores civilizatórios afro-brasileiros e seus significados mostrou-se importante para entendermos em qual base conceitual a metodologia e o conteúdo

dos materiais foram pensados e sua relação com a educação. Então, nesse sentido, para entendê-los de forma mais conceitual procurei me aprofundar e conhecer, pela primeira vez, os valores afro-civilizatórios que fui reconhecendo em mim, na minha família e amigos em cada leitura que fazia sobre cada um dos seus significados. De que forma e como eles estão imbricados em nossas atitudes e, como sua relação com a educação e práticas pedagógicas antirracistas pode influenciar maneiras outras no lidar com o outro? Será que a academia realiza trabalhos acerca dessa relação? Existem pesquisas sobre essa referência africana em práticas pedagógicas e emancipadoras?

Além dessas indagações e inquietações sobre estes valores e sua relação com a educação, precisava contextualizar de que forma as pesquisas acadêmicas lidavam com o conceito de cultura. Como as pesquisas, que tinham como base a educação para as relações étnico-raciais, percebiam o conceito de cultura e de que maneira o docente se apropria desse conceito? O principal objetivo de fazer o levantamento das pesquisas e publicações existentes nesse campo de estudos se deu com o intuito de refletir sobre o conhecimento já produzido sobre temas semelhantes ou que dialogam com minha proposta de pesquisa.

Neste sentido, para tentar responder a essas perguntas foi realizada uma primeira exploração bibliográfica tendo como recorte os anos de 2010 a 2014, considerando os trabalhos publicados nesses últimos cinco anos, período em que a Lei 10639/03 completa 10 anos de sua promulgação. As primeiras fontes consultadas foram aquelas já consolidadas como referenciais para revisão de literatura no âmbito acadêmico: *Capex*²³, *Scielo*²⁴ e *Anped*²⁵ e *Revista Brasileira de Educação*²⁶. Assim, com base nas palavras-chaves: *educação / marcos civilizatórios*, *cultura / marcos Civilizatórios*, *cultura / educação étnico-racial* e *Projeto A Cor da Cultura*, inicio esta pesquisa bibliográfica.

Artigos destacados no banco de dados da Scielo

No banco de dados da *Scielo*, uma fonte inesgotável e acessível de publicações que incluem artigos, dissertações, teses e livros, a pesquisa com as palavras-chaves: *educação / marcos civilizatórios*, *cultura / marcos civilizatórios* e *projeto a cor da cultura* não geraram resultados. Quando o termo *cultura / educação étnico-racial* foi lançado, apareceram cinco

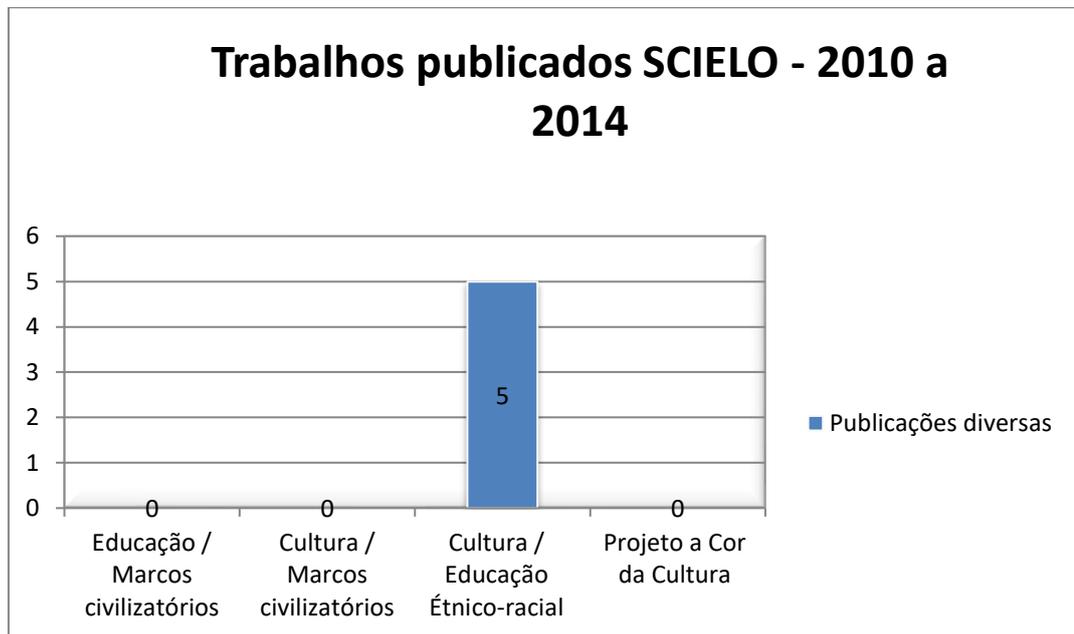
²³ No banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) as fontes acessadas foram o banco de periódicos e o banco de teses e dissertações. C.f.<<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>e <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 19/01/2016.

²⁴C.f.<<http://www.scielo.org/php/index.php>>Acesso em 19/01/2016.

²⁵C.f.<<http://www.academicoo.com/anped/>>Acesso em 19/01/2016.

²⁶C.f.<<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>Acesso em 19/01/2016.

trabalhos publicados, dentro dos anos de referência nos quais essa pesquisa se baseia, conforme tabela abaixo:



A seguir, apresento um resumo das minhas leituras nas fontes consultadas neste portal e busco fazer um diálogo entre os trabalhos publicados e minhas questões de pesquisa, procurando relatar, nessa análise, as publicações que tiveram alguma relação com as minhas palavras-chaves ou que, de alguma forma, agregam a esta pesquisa, conceitos e discussões urgentes e necessárias referentes à educação étnico-racial.

No trabalho “Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso”²⁷, o conceito de cultura está associado à valorização da identidade negra mas sem entrar nas questões sobre o conceito referente ao termo. O artigo mostra-se interessante uma vez que a pesquisa propõe, a partir da avaliação de seis escolas públicas, um olhar sobre algumas atividades pedagógicas incluídas do Projeto Político Pedagógico que corroboram para efetivação da Lei10639/03. Em sua maioria, essas atividades partem das iniciativas dos docentes e, muitas vezes, a proposta que nasce com objetivo de atingir a toda a comunidade escolar, fica proporcional reflexões não muito aprofundadas teoricamente.

Apesar dos autores não citarem o conceito interculturalidade crítica e funcional, percebi que os resultados dessa pesquisa apresentaram ações que ainda estão no âmbito da interculturalidade funcional, uma vez que *os projetos pouco avançavam no controle sobre o conhecimento acadêmico acerca da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira, reiterando, de modo sistemático, as formulações que o senso comum construiu sobre a África*

²⁷C.f.<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/31339>> Acesso em :19/01/2016.

e a cultura afro-brasileira, (COELHO E COELHO, 2013,p.73).Ou seja, as discussões sobre a temática nas escolas avaliadas, a partir da análise dos autores, carecem de um aprofundamento teórico e de uma formação continuada consistente para professores e gestores para que as discussões pudessem gerar reflexões mais propositivas em relação ao continente africano e colonização brasileira que fossem para além da escravidão, pobreza, doença e subalternidade em relação à África.

Para se juntar a esse diálogo referente às práticas pedagógicas em curso que trabalham para efetivação da Lei 10639/03, o artigo “Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços”²⁸, a partir da análise de entrevistas com professores e alunos de seis escolas públicas de regiões diferentes do Brasil, traz uma discussão sob uma perspectiva intercultural que contribui *para a constituição de espaços educacionais nos quais a diferença e a diversidade sejam respeitadas e valorizadas* (SOUZA ;PEREIRA, 2013,p.51).

Ao longo do artigo, percebe-se que as iniciativas de projetos analisadas, em sua maioria, partem dos professores que isoladamente trabalham com a temática em sala de aula mas sem que as discussões sejam aprofundadas ou que a escola no geral trabalhe, efetivamente, com a temática. Das seis escolas avaliadas, apenas uma apresentou trabalho consistente, contínuo e propositivo em relação ao tema. O conceito de cultura, neste trabalho, não é o centro da questão.

No artigo “Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”²⁹, apesar do conceito de cultura não ser a questão principal, o debate proposto gira em torno da influência dos padrões estabelecidos pela colonialidade do poder³⁰, em relação aos padrões estruturantes de uma sociedade onde *as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes*, (OLIVEIRA ; CANDAU, 2010,p.19).

Para os autores, a colonialidade do poder limita e reduz o conhecimento sobre os não-europeus(*ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar*(p.21), no sentido de delimitar seus pensamentos e epistemologias, a partir de um único pensamento que parte da Europa, invisibilizando, portanto, conhecimentos outros e novas formas de pensar, naturalizando o pensamento eurocêntrico não apenas sob uma *perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.*(p.19)

²⁸C.f.<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100005&script=sci_arttext> Acesso em 19/01/2016.

²⁹C.f.<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002> Acesso em 22/01/2016.

³⁰ Conceito difundido por AnibalQuijano intelectual latino americano que faz parte do Grupo Modernidade /Colonialidade

“Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes”³¹ é um artigo que traz uma interessante reflexão sobre construção da identidade negra no Brasil, contando um pouco do histórico escravocrata e pós-abolição no país e como as ideologias de embranquecimento e do mito da democracia racial influenciam o percurso e reconhecimento desse jovem na sociedade, reforçando o racismo e preconceitos existentes, principalmente no âmbito escolar. Aqui, o conceito de cultura é bastante debatido e faz referência a vários autores que entendem a cultura como um conjunto de construção de significados e simbologias que resultam na construção social, *uma condição constitutiva da vida social* (HALL apud SANTOS ; NETO 2011,p.522).

No meio desse conjunto de significados e simbologias, entendemos os materiais didáticos e a mídia como fatores constituintes dessa construção identitária do jovem negro que é ensinado desde cedo a não valorizar sua cultura, seu fenótipo e sua intelectualidade.

No trabalho “Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?”, os autores trazem uma discussão sobre o histórico da luta do movimento negro no Brasil para que a educação, através de iniciativas públicas, passasse a trabalhar com o reconhecimento e valorização da cultura negra no âmbito escolar. Aqui, o conceito de cultura está direcionado à cultura nacional como um elo de identificação dos sujeitos relacionados à sua nacionalidade, sua origem, *uma maneira de construir significados que influenciam e organizam tanto nossas ações, quanto nossas concepções sobre nós mesmos* (SILVÉRIO ; TRINIDAD, 2012, p. 902)

Portanto, identificar-se enquanto negro, se ver representado enquanto cidadão negro brasileiro onde a cultura nacional nos representa a partir de estereótipos, muitas vezes ligados a uma cultura de exportação como samba, capoeira e mulata, onde a educação nos torna invisível ou apenas ex-escravizados, pode acarretar ondas de discriminação, preconceito racial e falta de reconhecimento e orgulho de pertença do negro brasileiro.

Artigos destacados do portal Anped

Na busca realizada no portal *Anped*, ao utilizar as palavras-chaves: *cultura / marcos civilizatórios* não encontrei nenhum trabalho publicado. Já ao utilizar o termo *educação / marcos civilizatórios*, sem fazer o filtro dos anos ente 2010 e 2014, foram encontradas 101 publicações sendo que desse total 37 se encaixavam no recorte do período escolhido. Desses 37 filtrados, nenhum deles dialogava, diretamente, com os termos de meu interesse

³¹C.f.<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a10v41n143.pdf>> Acesso em 22/01/2016.

especificamente. No entanto, quatro destes trabalhos (MATOS, 2010), (CANEN ; XAVIER, 2011), (COELHO ; COELHO, 2013) e (SOUZA ; PEREIRA, 2013) me chamaram atenção ao discutirem a importância da formação continuada de professores a partir de rupturas de paradigmas tradicionais e de práticas multiculturais.

As questões abordadas nos trazem reflexões no sentido de compreender a noção de cultura através do multiculturalismo como um aspecto constitutivo e essencial *para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente* (CANEN ; XAVIER, 2011,p.641).

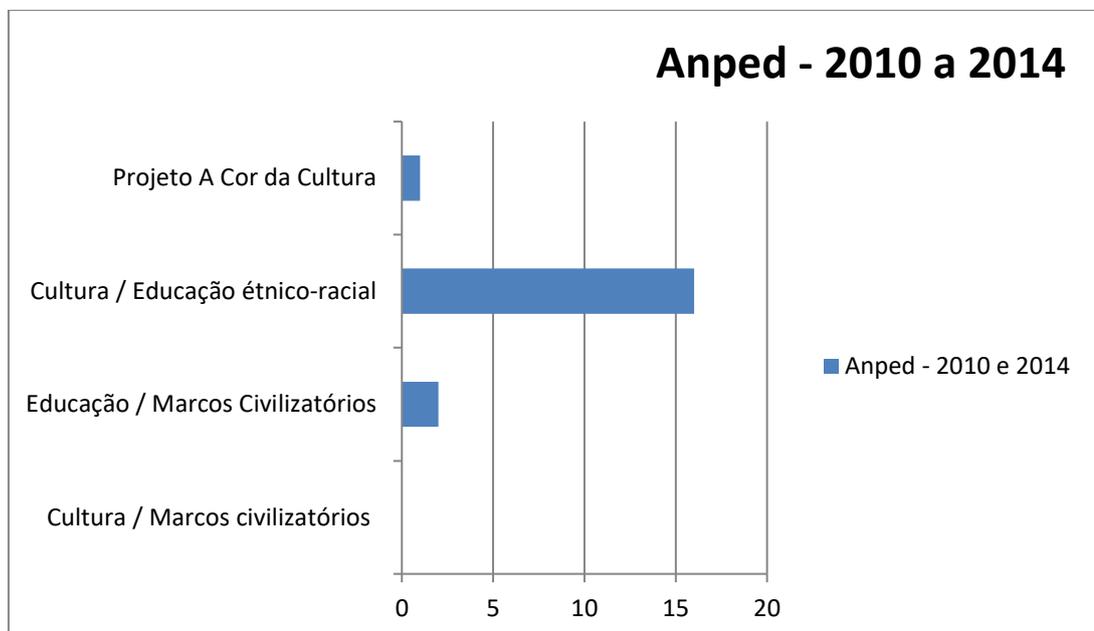
Ainda sobre o tema de formação continuada de professores em educação étnico-racial, encontrei três dissertações, sendo uma na Universidade Federal de Goiás-UFG(VIEIRA, 2011), uma na Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (CRUZ, 2010) e uma na Universidade Castelo Branco - UCB (LIMA, 2012). Assim, concluo que discutir sobre formação continuada de professores em educação étnico-racial, apesar de não ser uma das questões principais da minha pesquisa, foi um assunto que muito me chamou atenção pela significativa quantidade de trabalhos apresentados, o que demonstra uma preocupação acadêmica em relação ao tema.

Ainda no portal da *Anped*, ao pesquisar o termo *cultura / educação étnico-racial*, localizei 43 publicações no geral, sem o recorte dos anos selecionados para essa pesquisa. No entanto, ao fazê-lo, encontrei 16 trabalhos com discussões que caminhavam entre identidade e cultura negra como a dissertação na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - “Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira em Pedro Leopoldo - Minas Gerais”, de Oliveira (2011);entre currículo e cultura, uma dissertação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE “História e Cultura Afro-Brasileiras no Currículo de História do 6º ao 9º anos, da Rede Oficial do Estado de São Paulo”, de Ponciano (2011); entre cultura africana e indígena como práticas pedagógicas, uma dissertação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR - “Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais” de Bento(2012); entre cultura popular, cultura e formação de identidade, uma dissertação da Universidade de São Paulo - USP- “Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras”, de Molina (2011); entre cultura africana, corpo e educação, uma dissertação da Universidade Federal da Bahia – UFBA – “Um caminho para a África são as sementes: histórias sobre o corpo e os jogos africanos mancala na aprendizagem da educação das relações étnico-raciais”, de Silva, (2010). A partir dessa revisão pode-se afirmar que há uma

crescente preocupação da academia no que se refere tanto à formação continuada do/a professor/a em educação étnico-racial quanto à valorização da identidade e cultura negra no âmbito da educação.

Com o termo *Projeto a Cor da Cultura* encontrei uma dissertação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, “Construindo discursos que constroem os sujeitos?: uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 e seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil”, de Aline de Paula, defendida em 2012, que não traz como discussão principal nem o conceito de cultura e nem a relação dos marcos civilizatórios com educação.

A seguir, um gráfico que demonstra os resultados encontrados no portal da *Anped*:



Buscando por trabalhos apresentados em revistas de educação eletrônicas, optei por escolher a *Revista Brasileira de Educação* cuja avaliação da Quali-Capes é A1, mas nenhum trabalho foi encontrado ao realizar a pesquisa com os termos escolhidos. O mesmo aconteceu na *Revista Educação Unisinos*³² cuja avaliação da Quali-Capes é A2 e com periodicidade quadrimestral. Ou seja, nenhum trabalho publicado nesses últimos cinco anos com os termos *cultura / marcos civilizatórios*, *educação e cultura / educação étnico-racial* foi encontrado. Neste momento, foi possível perceber que alguns dos conceitos que norteiam meu tema de

³²C.f.<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/about/editorialPolicies#publicationFrequency>> Acesso em 22/01/2016.

estudo ainda não se encontram como parte das prioridades de pesquisas acadêmicas no âmbito da educação, reforçando, portanto, em parte a originalidade deste trabalho.

Artigos destacados do portal *Capes*

No portal *Capes*, realizei a busca com o termo *educação / marcos civilizatórios* mas optei por não filtrar os últimos cinco anos escolhidos para o recorte desse levantamento deixando para fazê-lo após a busca. Mesmo com a busca no geral não encontrei nenhuma publicação. Já com o termo *cultura / marcos civilizatórios*, localizei 32 trabalhos no geral, ou seja, sem o recorte dos anos selecionados. Ao fazer o filtro dos anos selecionados, encontrei 13 trabalhos no período de 2010 a 2014, mas nenhum deles que dialogasse com os temas de minha pesquisa.

Com o termo *cultura / educação étnico-racial*, resolvi iniciar a pesquisa filtrando os últimos cinco anos e encontrei 15 trabalhos publicados entre dissertações e artigos. A preocupação em trabalhar uma educação para as relações étnico-raciais na educação infantil apareceu em quatro trabalhos publicados, sendo um artigo que fala sobre literatura infantil e sua relação com a educação – “A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas”, dois artigos que discutem a escassez de pesquisas sobre o tema na educação infantil - “Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPED– GT 21 e 07” e “Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil” e uma dissertação USP (MOLINA, 2011) que discute a importância da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, enfatizando como a inserção de uma educação para as relações étnico-raciais pode influenciar o aprendizado de alunos negros. Os assuntos e recortes das pesquisas variavam em relação ao tema abordado, mas percebi que todos, de uma certa forma, apresentaram uma preocupação sobre a efetivação da Lei 10639/03 e seus impactos tanto no que tange ao desconhecimento do professor quanto da importância e urgência em trabalhar essas questões em sala de aula.

Nessa triagem, achei uma dissertação da Universidade de Brasília – UNB (SILVA, 2012) sobre a atuação de fóruns para implementação de políticas públicas na área étnico-racial, um artigo sobre o discurso do negro no material didático – “Educação para as relações étnico-raciais e seus desdobramentos históricos: os discursos sobre os negros no livro didático de história do Brasil “Nossa Pátria” de Rocha Pombo”. No campo mídia, audiovisual e globalização, todos associados à área de educação, três trabalhos foram publicados, um que discute sobre a análise da imagem do negro na mídia e seus impactos positivos e negativos na

construção da identidade negra – “A inclusão afrodescendente na era da informação”, outro que aborda quais os impactos das narrativas audiovisuais utilizadas como metodologia em sala de aula para o ensino da história e cultura africana afro- brasileira – “*Movies and Black race in the classroom: this relations hip is possible?*”. Por último, um artigo que traz reflexões sobre o impacto da globalização no respeito à diversidade sócio-cultural e étnico-racial no país sob o título “Multiculturalidade, educação e diversidade: os elementos constitutivos das comunidades do oeste de Santa Catarina”.

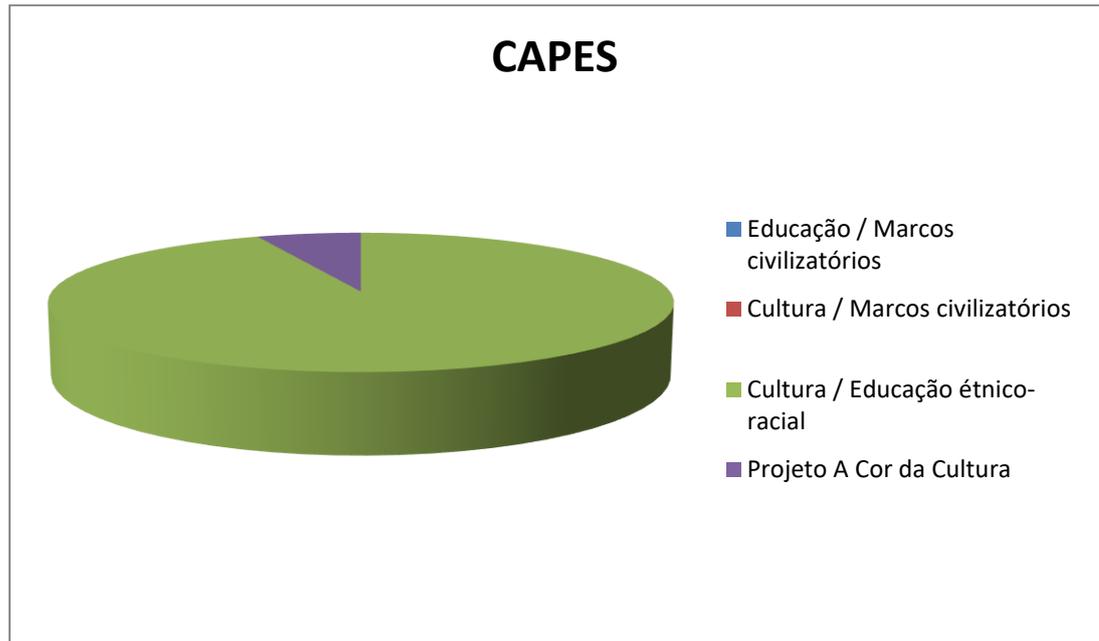
Sobre a influência da cultura negra no currículo escolar, tema relacionado com minha pesquisa, localizei dois artigos publicados: “Educação, comunidade e relações étnico-raciais: experiências nos Estados Unidos e em Mali” e “A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira”. No primeiro trabalho, o autor faz uma relação da importância do corpo, da memória e da ancestralidade mas não faz associação desses valores com os marcos civilizatórios afro-brasileiros e sua influência na educação. No segundo artigo, o debate gira em torno dos conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e como estes podem ser abordados de forma positiva no ensino de Ciências.

Educação Quilombola e identidade negra foi outro assunto encontrado em minha busca. O artigo “Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades” discute a necessidade de se pensar um currículo e práticas pedagógicas que atendam a especificidade da comunidade quilombola.

Com a palavra-chave *Projeto a cor da cultura*, encontrei a mesma dissertação que apareceu na pesquisa da *Anped*, publicada na PUC/RJ 2012, “Construindo discursos que constroem os sujeitos?: uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 e seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil”.

A seguir um gráfico com as buscas encontradas no portal da *Capes*³³:

³³As cores vermelho e azul não aparecem no gráfico porque na busca não foram encontradas publicações de acordo com os critérios pesquisados.



Na busca por teses e dissertações no portal *Capés*³⁴, encontrei com as palavras-chaves *educação / marcos civilizatórios*, duas pesquisas que tratam da temática étnico-racial, cultura, educação, identidade negra e desigualdades raciais, ambas realizadas entre os anos de 2011 e 2012 na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. No entanto, apesar de, num primeiro momento, identificar que os dois trabalhos dialogavam com minha pesquisa, por abordarem assuntos relacionados à educação étnico-racial, a que mais me chamou atenção tanto pelo objeto de análise quanto pela relação e abordagem que o autor trabalhou em relação à cultura, cultura negra e educação, foi a dissertação de Luiz Gustavo Santos da Silva (2011), “Formação continuada de professores/as e a relação étnico-racial / Afrouneb: experiências narradas em Santo Antônio de Jesus / BA”. Nela, o autor analisa, através do programa de formação continuada para professores em educação étnico-racial, como os professores se posicionam em relação às questões sobre a temática étnico-racial em sala de aula e qual o impacto do curso na construção da identidade destes docentes e nas suas práticas pedagógicas. É uma pesquisa de análise de um programa de formação continuada em educação étnico-racial que pode colaborar no meu estudo e na realização da minha pesquisa.

A outra dissertação, de Benevides (2012), também da UNEB, traz uma discussão sobre cotas raciais e empoderamento dos negros em cursos considerados como de alto prestígio social, como psicologia e direito.

Com os termos *cultura / marcos civilizatórios e projeto a cor da cultura*, localizei duas dissertações já comentadas aqui, uma da UNEB, de 2011 de Luiz Gustavo Santos da

³⁴ Cf.: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 22/01/2016.

Silva e outra da PUC/RJ, de 2012, de Aline Batista de Paula, respectivamente. Por último, realizei a pesquisa com os termos *cultura / educação étnico-racial* e encontrei duas dissertações, sendo ambas da Universidade Federal de Santa Catarina (2011). As duas trouxeram discussões importantes sobre a importância de uma formação continuada para professores em ERER (DIAS, 2011) e também sobre os desafios de se trabalhar a temática racial nos currículos e nos projetos de gestão da escola (PEREIRA, 2011).

Assim, resumindo o que a pesquisa bibliográfica me apontou, existem estudos sobre a relação da cultura negra, educação e identidade negra – formação continuada de professores, valorização da cultura negra nas escolas, preocupação com a inserção da temática racial na sala de aula – e os impactos que trazem com a utilização de práticas pedagógicas que trabalham a efetivação da Lei 10639/03 nas escolas.

A revisão de literatura mostrou que existem também outros estudos na área da educação étnico-racial, como alguns já citados no decorrer deste capítulo, tendo o foco na preocupação com a formação continuada de professores na temática e na efetivação de práticas pedagógicas que deem conta de trabalhar a lei em sala de aula. Uma inquietação no âmbito acadêmico que esta pesquisa me sinalizou foi a publicação de uma significativa quantidade de trabalhos encontrados que discutem a valorização da identidade negra e da cultura negra nas escolas.

No entanto, tais estudos ao mesmo tempo em que me permitem pensar na relação do/a docente com a ERER, identidade negra e cultura também me apontam que meu caminho se junta a essas propostas, mas que também se diferencia delas uma vez que meu objetivo de pesquisa é investigar de que forma as professoras se apropriam do material do Projeto *A Corda Cultura* e como elas as utilizam em suas práticas pedagógicas, a partir de uma perspectiva de uma educação intercultural. Acredito assim, com a proposta do trabalho aqui apresentada, poder contribuir um pouco mais para os estudos e reflexões sobre educação intercultural, práticas pedagógicas em educação étnico-racial e sua relação com os valores afro-civilizatórios uma vez que após algumas buscas, a ausência de trabalhos publicados que se assemelham a esta pesquisa em construção ficou evidente.

CAPÍTULO I

COLONIALIDADE, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E CULTURA: MODOS DE ENTENDÊ-LOS NA PESQUISA.

Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.(Igbo, Nigéria)

No presente trabalho, parto dos estudos decoloniais e de percepções contidas nas entrevistas, leituras e conversas durante a preparação dessa pesquisa para embasar meu aporte teórico e referências epistemológicas. Esses estudos vão fundamentar também as análises das entrevistas, dos materiais pedagógicos e da documentação do projeto A Cor da Cultura que costurarei até o final dessa pesquisa.

O caminho para essa escolha teórica não aconteceu de forma simples e naturalizada, foi preciso muita leitura, muita discussão e diálogo junto aos meus colegas de curso, e no GEPEER, grupo de pesquisa do qual faço parte, para que o entendimento acerca das reflexões apresentadas pelos autores decoloniais latino-americanos, que fazem parte do grupo Modernidade/Colonialidade³⁵ começassem a fazer sentido para mim e para esta pesquisa.

Somos um país com uma dimensão cultural imensa onde as *diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas entre outras se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão* (CANDAU, 2011, p. 332). E acredito ser no contexto dessas diferenças, que devemos repensar e pensar práticas educacionais nas quais os professores podem ser incentivados a procurar ferramentas que os ajudem a trabalhar essas questões dentro de sala de aula, principalmente no tocante à questão étnico-racial, fazendo valer a efetivação da lei 10639/03. Com base nessa reflexão, pensemos junto com Maria Elena Viana Souza (2009), quando ela nos diz que:

³⁵ É importante destacar que a origem dos estudos pós-coloniais se inicia com os estudos culturais advindos da Inglaterra e com os estudos subalternos de origem indiana. O grupo M/C, que na época de sua configuração, ficou conhecido como Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, consolida, sua permanência nas discussões Pós-coloniais. No entanto, questões de ordem de posição política e epistemológica fazem com que este grupo rompa com os estudos subalternos de origem ocidental, por entenderem que estes não desconsideravam como base de conhecimento a epistemologia hegemônica, ou seja, os autores europeus: *Mignolo denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos (Mignolo, 1998). Para ele, o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas.* (BALLESTRIN, 2013, p.96). Assim, o Grupo passou a ser chamado de Modernidade/Colonialidade, em sua configuração que permanece até os dias atuais.

[...] a escola, precisa então, se tornar mais do que um espaço de transmissão de conteúdos e perpetuação de valores científicos existentes: um espaço de exercício de solidariedade coletiva onde as múltiplas culturas poderão mais do que simplesmente constatadas, mutuamente respeitadas e valorizadas [...] (p.137)

E ainda segundo Vera Candau (2011)

[...] a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar [...] (p.342)

Assim, como previsto no parecer aprovado em março de 2004 que objetiva regulamentar a alteração trazida pela Lei 10639/03, *a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual e equânime*(BRASIL,CNE/CP 003/2004, p.8). A partir das questões delineadas anteriormente, acredito que a escola pode ser considerada como uma instituição onde as conquistas das liberdades, os questionamentos, a valorização e reconhecimento do sujeito passam por ali, uma vez que:

a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços e igualitários. (BRASIL, CNE/CP 003/2004, p.8)

Teço essas reflexões a partir de uma perspectiva de uma educação intercultural crítica³⁶ que propõe o diálogo crítico com o outro, entre os grupos socioculturais e, que assim como o movimento negro, demandam urgência no reconhecimento e valorização da

³⁶A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias. Defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição, não desvinculando as questões sócio-econômicas das culturas e apóia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessam todas as relações sociais, do micro ao macro, na perspectiva de uma democracia radical. (CANDAU, 2012,p.246).

identidade cultural e histórica, uma vez que esses grupos são constituintes desse país e carecem de uma proposta da não hegemonia nos currículos, (CANDAU, 2008 e 2010).

Neste ponto de vista, percebo que o sistema educacional tem o papel de desconstruir os estereótipos da sociedade, valorizar a igualdade de tratamento e trabalhar as questões das tensões geradas entre as igualdades e diferenças (CANDAU, 2009; 2010; 2011) que existem no cotidiano escolar e precisam começar a ser trabalhadas em sala de aula. A escola pode se transformar em um espaço de educação para todos, principalmente para criança e jovem negros que não se enxergam dentro de uma escola de referências brancas, de histórias e saberes como nos lembram Candau e Russo (2010):

A construção dos estados nacionais no continente latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (CANDAU ; RUSSO, 2010, p.154)

Para entender como funciona esse poder estruturante que hegemoniza determinados conhecimentos e invisibilizam “outros”, não menos importantes, busco o aporte teórico de Anibal Quijano (2005,2010) que me ajuda a entender, sob uma perspectiva decolonial, como o padrão de poder mundial inventado, segundo o autor, a partir do modelo de modernidade institucionalizado hegemonicamente durante a constituição histórica da América, classificou em categorias raciais, sociais, econômicas e epistemológicas sobretudo no que se refere ao modo de se produzir conhecimento, ou seja, o mundo visto, entendido e copiado a partir do olhar europeu³⁷. De toda forma, essa dominação *foi, posteriormente, reforçada e consolidada através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais* (QUIJANO, 2005, p.109) que configurou e padronizou mundialmente a forma de se entender e produzir cultura e conhecimento.

Para Frantz Fanon (2008), essa dominação europeia, que se deu a partir do colonialismo, configura-se como uma das ferramentas do racismo criado pelo colonizador que identifica no branco a razão, símbolo do que deve ser considerado como humano e superior e determina para o outro que não é branco e nem europeu, a emoção característica de povos bárbaros, sem cultura e conhecimento. Ora, se o branco é razão e a razão é símbolo da

³⁷ Desde o século XVIII, sobretudo com o iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente e esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie.(QUIJANO, 2010,p.86)

humanidade superior à emoção, tudo que cresce desta razão - a produção do conhecimento, a ciência, o estado e religião - devem ser considerados como universal.

A partir da ideia de que a modernidade³⁸ foi um modelo estruturado para que as sociedades, principalmente aquelas tomadas pela colonização europeia mantivessem as relações de desigualdade de poder, tanto na ciência quanto no direito - instituições estruturantes para a manutenção da permanência hegemônica de poder - cabe aqui problematizar se existe ou não uma dificuldade por parte de professores no que se refere à utilização de práticas pedagógicas em Educação para as Relações Étnico-Raciais / EREER com vistas a uma transformação social.

Dessa forma, considero que compreender o motivo que leva muitos professores e gestores a tratarem, com silêncio e ocultamento, conteúdos e práticas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais encontra-se ainda tomado pelo padrão de dominação mundial eurocêntrico. Para discutirmos sobre as questões de educação intercultural com uma abordagem crítica, pedagogia decolonial e os impactos da colonialidade no âmbito de uma educação voltada para EREER, recorro aos estudos de alguns autores do grupo “Modernidade / Colonialidade – M/C” constituído por intelectuais de nacionalidade latino-americana, no final dos anos de 1990.

O objetivo do grupo, que tem como eixo de discussão *a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada* (MIGNOLO, 2005, p.75), é propor ao mundo uma outra perspectiva epistemológica que não a eurocêntrica³⁹ presente em todas as esferas que estruturam uma sociedade: social, cultural, política e identitária. Para esses intelectuais, foi a partir da colonialidade que a Europa conseguiu legitimar o conhecimento e produzir e reproduzir modelos econômicos de desenvolvimento científico e legais que se tornaram universais:

O coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano,

³⁸ Para Dussel (2005) existem dois conceitos de modernidade que devem ser entendidos: um que possui uma visão eurocêntrica de como a modernidade foi instituída a partir dessa perspectiva europeia, [...] o primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII [...] e outro num sentido mais amplo, universal onde a determinação da história mundial tenha começado a partir de 1492, data que para o autor marca o início da consolidação do que ele vem a chamar de “Sistema-mundo”(p,28): [...] uma segunda visão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo *moderno* o fato de se (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve história mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema-mundo”).

³⁹ Lógica de pensamento a partir do modelo político, cultural e social a partir da Europa.

oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial”– epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALLESTRIN, 2013, p.89)

O entendimento desta discussão me fez perceber que para compreender o porquê da invisibilização da temática africana nos currículos escolares e entender que a dificuldade encontrada por alguns docentes em lidar com conteúdos que recontam a história afro-brasileira em sala de aula, encontra-se no modelo de construção de modernidade constituída partir da colonialidade.

Para Quijano (2010), esse modelo, que se apoia no sistema mundo capitalista, reforça a racialização⁴⁰ de sujeitos em classes sociais e culturais legitimando o discurso racista hegemônico fundado pelo colonialismo europeu. O autor nos chama atenção para o fato de que a modernidade ainda se estabelece dentro de uma soberania europeia que, a partir do século XVIII, construiu o controle sobre a produção do conhecimento e de material, com características eurocêntricas que determinam padrões de ser / saber/ e poder, considerado pelo autor como estruturante e hegemônico da sociedade moderna e reprodutora de desigualdades.

As questões, que emergem a partir da reflexão sobre os conceitos de colonialidade que discuto, partem dos autores dos estudos decoloniais que debatem as consequências da colonização numa sociedade que ainda sofre com as relações hegemônicas de poder, determinadas pelo sistema capitalista, pela modernidade e colonialidade. Para Quijano (2005, 2010) e Castro Gómez (2005) a colonialidade é integrante da sociedade moderna e impõe às relações sociais, a classificação e racialização construídas a partir desse contexto. Catherine Walsh (2008,2009) me ajuda a compreender de que forma a interculturalidade crítica e sua conexão com a decolonialidade, dentro desse contexto, pode ajudar a dar um outro rumo, de caráter transformador, ao campo da educação.

Sabemos que valorizar a importância do negro na cultura brasileira e seu protagonismo nessa história se faz urgente uma vez que a escola é, sem dúvida, um importante espaço de convívio social da criança e onde todas deveriam permanecer, inclusive as crianças negras. Mas esse não é o cenário real, mesmo numa sociedade onde mais de cinquenta milhões de brasileiros se declararam negros e mestiços, segundo o último censo do IBGE, de 2011. Crianças e jovens brasileiros ainda estão fora da escola e esse número é ainda maior entre os negros.

⁴⁰ Racialização no sentido de hierarquizar e classificar a sociedade em raças.

Segundo o estudo da UNICEF, “Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil” (2014), *653,1 mil adolescentes, entre 4 e 17 anos brancos não estudavam, ante 1 milhão de negros nessa mesma faixa etária*. Dados do mesmo estudo apontam que uma das barreiras socioculturais que ora afastam crianças e jovens brasileiros das escolas, ora os colocam em desvantagens em comparação a grupos em igual idade, é a discriminação racial que coloca os adolescentes negros em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas principalmente, na permanência na escola. (UNICEF, 2014.p.6)

Neste sentido, alcanço a escola como uma instituição que influencia na construção da cidadania e identidade compreendendo que este espaço é um lugar na qual o sujeito é formado dentro dos “ideais reguladores” onde o que se *busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacita pessoa para ser útil a pátria* (GOMEZ, 2005, p.82), reproduzindo modelos socioculturais reproduzidos pelo sistema hegemônico do conhecimento.

Esses ideais reguladores aos quais se refere o autor também podem ser encontrados nos currículos ainda colonizados e que não dialogam com a realidade e com as diversidades identitárias e culturais encontradas na formação desse país. E é na contramão desses padrões hegemônicos que os estudos decoloniais compõem esta pesquisa, propondo um olhar (de)colonial e intercultural nas práticas pedagógicas, voltadas para uma educação antirracista a serem trabalhadas dentro de sala de aula como prevê a Lei 10639/03. Assim, busco fundamentar minhas teorias com base nas referências de uma cosmologia Africana e sob o ponto de vista da América Latina, origem dos estudos em questão, como foco para e nas relações étnico-raciais⁴¹.

O entendimento sobre racismo que discuto nesta pesquisa surgiu das minhas indagações a respeito de minhas vivências e de como reagi aos preconceitos e discriminações, ações geradoras deste comportamento, diante de cada uma delas, seja por experiência própria seja por outras histórias. Racismo, neste sentido, e segundo Nilma Lino Gomes (2005) é:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que

⁴¹ Uma educação voltada **para** as relações étnico-raciais está fundamentada numa relação que se constrói dentro e fora de qualquer ambiente que socialmente frequentamos enquanto, uma educação trabalhada com foco **nas** relações étnico-raciais é educar sob a perspectiva de valorização de outro conhecimento com vistas a transformação de posturas e comportamento. Neste sentido, *baseamos nossa educação para a igualdade étnico-racial, a partir das relações étnico-raciais que estabelecemos dentro e fora das escolas, por isso, a referida educação perpassa por atitudes e posturas. Assim não educamos apenas para relações étnico-raciais como nos educamos nas relações étnico-raciais*. SOUZA, (2012, p.37). Disponível em <http://www.bddt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5156>. Acesso em 27/01/2016.

acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira [...] (p.52)

Esse comportamento nos faz pensar em como ainda somos colonizados pelos pensamentos hegemônicos determinados pela modernidade e colonialidade que reproduzem modelos de conhecimentos, condutas e posturas ainda sob uma perspectiva eurocêntrica. Percebo que esse conjunto de ideologias que estruturam a modernidade são tentativas de se criar perfis de subjetividade que são direcionados para a “invenção do outro” (GÓMEZ,2005). *Ao falar de “invenção” não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem como ponto de partida para a construção dessas representações.* (p.81). Empoderar para uma educação antirracista com vistas a uma transformação de atitudes e posturas, como prevê a Lei 10639/03, sob o meu ponto de vista é tentar parar de inventar o “outro” baseado em imagens e ideologias que não condizem com a realidade, ao contrário, é olhar o “outro”.

No início desse trajeto decolonial, os estudos pós-coloniais respondiam às minhas perguntas no sentido de compreender que para discutirmos as questões étnico-raciais em sala de aula é preciso desconstruir e retirar do silêncio as discussões acerca de tudo que envolve um entendimento da urgência e necessidade de se contar uma outra história da cultura Africana, afrobrasileira. Ou seja, entender que a história do Brasil precisa ser contada sob um outro ponto de vista, sob um ponto de vista civilizatório e de contribuições positivas na construção desse país, sendo necessário para isso que o conhecimento passado em sala de aula acerca da identidade negra brasileira e sua herança africana passe por mudanças cognitivas por parte de docentes e gestores. Para entender as relações ideológicas e sociais que se constituíram, durante a dominação colonial e mesmo depois dela, entre o colonizado e o colonizador me apoio na literatura de Fanon⁴² que discute amplamente essa relação.

Para Fanon (2008), a colonização incutiu no branco um complexo de autoridade, de comando, enquanto que no negro colonizado, o complexo adquirido é o da dependência, da inferioridade. A chegada do branco europeu e toda a sua corte de superioridade à época da colonização é entendida pelo autor como a chegada do “*honorável estrangeiro*” ou aquele que inconscientemente *fazia do branco o senhor esperado* (p.95).

O que chama atenção na forma como o autor refere-se ao branco e a expectativa que essa colonização causou na construção da identidade negra que ali já se encontrava, é o

⁴²Vale destacar que: *Frantz Fanon soma-se a um conjunto de autores precursores do argumento pós-colonial, cujas primeiras elaborações podem ser observadas pelo menos desde o século XIX na América Latina.* (BALESTRIN, 2013, p.91). Ver também “Pele Negra Máscaras Brancas” e “Os condenados da Terra”.

tamanho da dor e da perversidade ocasionada pelo fato de que os negros se encontravam alijados de uma sociedade que, antes da colonização e da racialização, deixava de lado os nativos de sua terra e provocava os desejos mais perversos de embranquecimento por parte da população negra e que, de acordo com os estudos de Fanon (2008),

se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica.(p.95)

É com esse olhar de Fanon acerca da influência da colonização na construção da identidade negra e de sua relação com uma sociedade demarcada pela racialização que, em sua maioria, é colonizada e subalternizada às vontades do colonizador branco europeu, que os estudos decoloniais começam a ser formatados.

Essa reflexão e de tantas outras referentes aos autores do Grupo M/C que discutem os impactos da colonialidade e da modernidade em sociedades afetadas diretamente pela colonização, propondo uma nova epistemologia fora do que está posta de forma hegemônica, me tirou de um lugar onde me satisfazia com práticas meramente funcionais e mecânicas e me mostrou outras perspectivas com vistas a práticas pedagógicas que objetivam uma mudança social.

Este caminho epistemológico se justifica uma vez que minha pesquisa e minha atuação político-epistemológica sugerem uma mudança de comportamento de docentes e gestão escolar, que indicam uma descolonização das mentes, posturas, modos de ver e sentir que foram estruturados dentro da colonialidade do poder/saber e ser, difundidos pelo grupo M/C.

Pensar, a partir da colonialidade, me ajudou a entender o porquê de ainda ser tão difícil descolonizar nossos pensamentos e mentes das ideologias e comportamentos que foram formados a partir das práticas coloniais que determinam, sob o ponto de vista eurocêntrico, padrões de comportamento determinantes que ajudam a perpetuar o racismo e discriminação no âmbito escolar.

Mas, afinal, que conceito é esse? O que é colonialidade? O que queremos com a expressão: “*precisamos descolonizar as mentes de nossos docentes e gestores*”. Que pedagogias de descolonização são essas que precisamos criar? Nesse sentido, percebi que esses estudos fazem referência a um pensamento crítico a partir dos invisibilizados, negados e silenciados pelo sistema hegemônico e eurocêntrico de produção de conhecimento iniciados

pelo colonialismo, reforçados pela modernidade e sustentados pelo sistema capitalista. Somando-me, portanto, às preocupações elucidadamente discutidas pelo grupo M/C e feliz pela oportunidade em encontrá-los ao longo de minha jornada, é que proponho trazer reflexões acerca de conhecimentos e culturas que foram ocultadas por não fazerem parte da hegemonia eurocêntrica de produção de conhecimento constitutivo da modernidade. Para estes autores, a *modernidade é constitutiva da colonialidade* e foi a partir da criação do mito desta que formaram-se padrões estéticos, epistemológicos e sociais que estabeleceram as relações sociais, y *evidencia una estructura o matriz de poder colonial que parte de los intereses de capitalismo en el marco de la modernidade y que cruce praticamente todos los âmbitos de la vida*⁴³.(WALSH,2008, p.136)

Sobre Colonialidade

À época da formação do projeto da modernidade tudo que era verdadeiro, correto, concreto e modelo de nação evoluída e civilizada estava sendo produzida na Europa. O modelo europeu ditava as regras. Tudo que existiu antes da conquista das Américas, em 1492, não foi considerado pela história, como conhecimento e cultura a serem respeitados e valorizados(DUSSEL,2005). Assim, o modelo de nação civilizada foi-se construindo, desconsiderando todas as civilizações classificadas pelo modelo eurocêntrico como não moderna, *onde a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica)*(DUSSEL, 2005. p, 30).

Entender o que significa o impacto da colonialidade numa sociedade que instituiu o modelo de modernidade e de civilização sob uma perspectiva europeia, como no caso brasileiro, é compreender que este conceito se inicia no colonialismo:

Uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser importa na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado [...](QUIJANO, 2010, p.84)

⁴³Tradução: e evidencia uma matriz de estrutura ou poder colonial dos interesses do capitalismo como marco da modernidade praticamente cruzando todas as áreas da vida. (Livre tradução desta pesquisadora).

Neste sentido entende-se colonialidade enquanto:

Um DOS ELEMENTOS constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América[...] (QUIJANO, 2010, p.84)

Deste modo, a colonialidade impõe às relações sociais os conceitos de classificação e racialização e está presente nos padrões ideológicos iniciados pelo colonialismo, seja ele estético, epistemológico, político e social. Essas questões, portanto, passam a ser naturalizadas pela sociedade que aprende a pensar, agir e a se comportar sob esse padrão eurocêntrico imposto pela colonização. Um modo de conhecimento de origem europeia e que nada dialoga com a dimensão cultural de um país como o nosso, por exemplo, mas que foi denominado o modelo racional e *admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade* (QUIJANO, 2010, p. 86).

Partindo dessa reflexão e continuando com a fundamentação de Quijano (2010), entende-se, nessa configuração de projeto de modernidade, que a perspectiva cognitiva estruturada, a partir desse modelo de conhecimento, foi moldada a partir de uma classificação humana que separa de forma binária os sujeitos e sociedades em *inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos*. (p. 86). Além dessa classificação social e racial imposta pelo modelo europeu de modernidade, as formas de ver o resto do mundo, que não se encaixavam dentro do que era considerado “Europa”, os chamados “Não-Europa”, (QUIJANO 2010), eram vistos como primitivos, com trabalhos não formais e não assalariados, formados por tribos e não por uma sociedade constituída, *a Europa é civilizada. A Não-Europa é primitiva. O sujeito racional é o Europeu. A Não-Europa é objeto de conhecimento* (QUIJANO, 2010, p.111).

Antes de prosseguir com as questões sobre colonialidade, cabe salientar o quanto a matriz de poder colonial (QUIJANO 2005, 2010), que estabeleceu padrão de conhecimento, social, estético e moral, impactou as relações entre colonizados e colonizadores, principalmente, no que concerne à identidade nacional e de cor/raça. Essa convivência forçada entre os “bárbaros” que deveriam ser colonizados com violência, em prol da civilização, e os colonizadores que carregavam dentro de si a superioridade da raça, da cultura e do conhecimento, dizimou e impregnou, com posturas e atitudes subalternas, a cabeça de muitos destes indivíduos colonizados que tiveram suas terras dominadas por outra cultura e suas identidades arrancadas, *por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão*

furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado se interrogar constantemente: "Quem sou eu na realidade", (FANON,1968. p.212)

Sendo assim, há que se considerar o quanto a hegemonia eurocêntrica permanece impregnada(QUIJANO,2010), dentro daqueles que foram educados sob os padrões considerados modelos de modernidade, moral, social e estético. O quanto pode ser difícil o simples modo de pensar diferente, de agir diferente, de agir com a mente em processo de descolonização. Essas práticas são práticas de enfrentamento, de luta, de gente questionadora. São práticas que precisam ser desnaturalizadas porque é preciso olhar de uma forma diferente daquela que aprendemos a olhar, do que a mídia nos apresenta, do que a escola nos ensina. Por isso, a expressão: "*precisamos descolonizar nossas mentes*" faz tanto sentido.

Para os autores do Grupo M/C, a colonialidade se apresenta em três dimensões estruturantes das sociedades subalternas formadas a sua imagem: do poder, do ser e do saber. A colonialidade do poder, segundo Quijano (2005) consolida a raça como estruturante das relações de dominação da classificação de uma sociedade para reafirmar a hegemonia europeia:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico.(p.107)

Já a colonialidade do saber se organiza em conhecimentos e legitima a razão eurocêntrica como universal, ocultando, por assim dizer, de forma natural, outros conhecimentos racionais que não fazem parte da epistemologia eurocêntrica, *esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde de la escuela hasta universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual.*⁴⁴(WALSH,2008,p.137).

Para fechar a tríade que escolhi para fundamentar o entendimento do poder da colonialidade nas mentes, posturas e ações que estão no DNA de toda uma população educada com resquícios de dominação e poder, encontra-se a colonialidade do ser. Depois de muito refletir sobre os conceitos de poder e saber aqui delineados, levando em conta todos os

⁴⁴Tradução: a colonialidade do saber fica particularmente evidenciada no sistema educacional (desde a escola até a universidade) onde o conhecimento e a ciência de origem europeia são referenciados como o marco científico-acadêmico-cultural. (Livre tradução desta pesquisadora).

momentos de racismo que me atravessaram durante minha caminhada até aqui, a colonialidade do ser pode ser entendida como uma consequência da invisibilidade provocada pelo poder e saber. Neste sentido, considero a colonialidade do ser mais nociva e complexa por entender que ela mexe com a identidade e com a autoestima do sujeito, *esla que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y ladeshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia»*⁴⁵.(WALSH,2008,p.138).

A colonialidade do ser naturaliza o que não é normal, como por exemplo, um cabelo liso numa menina negra de cabelo crespo, uma criança ter que brincar e o que é pior, querer brincar apenas com uma boneca branca por falta de uma boneca negra no mercado. Essa criança aprende todos os dias, e por todos os lados, que ser negra não é legal, não é bonito, ela aprende a viver numa quase “não existência”. Quantos super-heróis negros conhecemos? E quantos deles se transformam em boneco para serem comercializados, e servirem de presente às nossas crianças negras?

O que está posto como universal, nos mostra ao contrário, nos mostra um mundo branco para nossas crianças negras, então, neste sentido considero a colonialidade do ser mais danosa ao ser humano, porque se ver como não se é, ou até mesmo não se ver e não se reconhecer em sua identidade deve ser um negócio doloroso. Sendo assim, há que se considerar que a matriz de poder colonial constituída pelos três pilares da colonialidade, *afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação*.(WALSH,2009a,p.16)

Educação Intercultural

Para ampliar esse debate, volto ao conceito de educação intercultural que se opõe ao que está posto como universal, propondo práticas pedagógicas com vistas a uma transformação social e cultural na construção do pensamento. O termo educação intercultural origina-se do conceito de interculturalidade *que surge na América Latina no contexto educacional, e mais precisamente, com referência à educação escolar indígena*, (CANDAU, 2010, p.155). Além de o termo interculturalidade estar inserido num contexto educacional, Walsh (2008) nos lembra que este conceito, originário dos movimentos indígenas na América Latina, está para além da área da educação e inclusive já faz parte de um modelo de política em países como Bolívia e Equador.

⁴⁵Tradução: é a que se exerce por meio da inferiorização, subalternização e desumanização: o que Frantz Fanon (1999) se refere como o trato da “não existência”. (Livre tradução desta pesquisadora).

A autora nos chama atenção que um dos termos utilizados em ciências sociais antes do conceito de interculturalidade - para entender, reconhecer e tolerar as diferenças étnicas e culturais de outros povos -, era o multiculturalismo que, *tiene sus raíces en países occidentales, em um relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanência de desigualdades e iniquidades sociales*.⁴⁶(p.140). Para Walsh (2008), o termo interculturalidade é um projeto de transformação social, política e epistêmica dirigido a construção de uma sociedade mais justa, *vá mucho más allá del respecto, la tolerância y el reconocimiento de la diversidad; senãla y alienta, más bien, um proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas*⁴⁷(p.140).

Nesta perspectiva, a proposta da interculturalidade perpassa também na construção do conhecimento e no sistema econômico com vistas a alterar a matriz de poder colonial, *sua fãn no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporarlo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia em las estructuras colonial es del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto*⁴⁸. (WALSH, 2008, p.141).

Tais ações de ruptura com as estruturas epistêmicas, sociais, políticas e ideológicas constituídas na colonialidade encontram-se na decolonialidade, que representa uma nova possibilidade de construção para uma sociedade equânime, mais justa e que reconheça a dimensão cultural e incorpore em suas práticas sociais, educacionais, culturais e políticas, conhecimentos e saberes ocultados pela matriz do poder colonial - *projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva de decolonialidade*. (WALSH,2009a,p.14).

Neste sentido, como reitera Candau (2010), *a perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas*. (p.165). Para Candau e Russo (2010) que estudam a proposta intercultural na educação, a interculturalidade:

⁴⁶Tradução: quem tem a sua raiz em países ocidentais em um relativismo cultural que enfatiza a dimensão relacional e oculta a permanência de desigualdades sociais. (Livre tradução desta pesquisadora)

⁴⁷Tradução: a interculturalidade está para além do respeito, da tolerância e reconhecimento da diversidade. Ela assinala e encoraja um processo e um projeto social político dirigido a construção de sociedades, relações e condições de vida novas e distintas. (Livre tradução desta pesquisadora).

⁴⁸Tradução: sua ânsia não é simplesmente reconhecer, tolerar nem tampouco incorporar o diferente dentro da matriz e estrutura estabelecida. Pelo contrário, a proposta é implodir desde as diferenças das estruturas coloniais de poder como motivação para construção de novos projetos e processos. (Livre tradução desta pesquisadora).

[...]é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”[...] (p.166)

As questões que emergem, a partir dessa discussão, nos remetem a um contexto importante onde o projeto modernidade/colonialidade também está presente, relacionado ao controle das relações dentro do mundo capitalista, que institucionalizou os *padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás do discurso neoliberal multiculturalista.* (WALSH,2009a, p.165).

O intuito de trazer à cena a questão do capitalismo e de seus interesses comerciais e econômicos, construídos com o objetivo de evitar conflitos, embates e desentendimentos com movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento das diferenças e valorização da cultura como constituinte civilizatória, nos ajuda a entender o porquê de existirem ações sociais que toleram e reconhecem as diferenças culturais e raciais, reforçando o modelo hegemônico de poder colonial que está posto e outras que objetivam uma transformação social efetiva da sociedade. Estamos falando, dentro desse contexto, das duas perspectivas onde estão classificadas tanto a interculturalidade enquanto projeto político-epistemológico-social, (WALSH, 2008; 2009) quanto na proposta de educação intercultural: funcional e crítica.

Dessa forma, é fundamental destacar que uma educação intercultural de caráter funcional requer atividades orientadas a promover a tolerância e reconhecimento das diferenças culturais numa orientação mais pontual, mas que não preveem mudanças e alterações estruturais e permanentes no currículo e nas práticas pedagógicas.

A proposta não é questionar o modelo de poder colonial que está consolidado e nem tampouco alterar o modelo de conhecimento eurocêntrico que já está estabilizado, o objetivo é evitar conflitos e reforçar o discurso da democracia racial que institui uma pseudo-convivência romantizada e harmônica entre brancos, negros e índios. A educação intercultural funcional, nesta perspectiva, pode até promover diálogos entre movimentos sociais de grupos considerados excluídos, no caso desta pesquisa o movimento negro, e até mesmo reconhecer a existência das diferenças culturais, raciais e sociais, mas sem a preocupação da inclusão

destes no planejamento político pedagógico da escola, por exemplo. A lógica neste sentido é a chamada neoliberal que não questiona o modelo de poder vigente (CANDAU,2012) onde a

[...]interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados á cultura hegemônica[...]. Orientado a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes[...](p.244)

Entendo neste contexto que a interculturalidade funcional, muitas vezes, pode ser a mais utilizada por docentes e gestores com o objetivo de dar uma resposta à implementação da Lei 10639/03 em sala de aula, de uma forma isolada, quase pontual, sem que essas atividades contemplem um aprofundamento das questões de valorização e reconhecimento da identidade negra enquanto marco civilizatório desse país. Uma atividade que envolva algumas turmas de uma determinada escola para comemorar o dia da consciência negra durante uma vez por ano, pode ser considerada uma educação intercultural funcional.

Já a educação intercultural crítica, abordagem que assumo nesta pesquisa, questiona o porquê das diferenças e diversidades serem toleradas e não incorporadas enquanto símbolo nacional de identidade e cultura e se propõe a alterar as estruturas epistêmicas e padronizadas no ambiente escolar. Percebo que é trazer para o foco das atividades pedagógicas e de gestão, o diálogo com os movimentos sociais, no qual as culturas se aproximam, mas não se sobrepõem umas às outras, onde as diferenças não são toleradas e sim compreendidas e trabalhadas para serem definitivamente inseridas na matriz social:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias e entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012,p.244)

Estes conceitos que Candau nos mostra me situa numa perspectiva de compreender o quanto a educação intercultural aproxima-se e tem uma intensa ligação com a educação para/nas relações étnico-raciais considerando tanto seu viés crítico quanto funcional. Neste contexto destaco que essa aproximação se dá, sobretudo, porque a educação intercultural espera promover *uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os*

diferentes grupos sociais e culturais, ajudando a gerar uma construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2011, p.27)

Para se juntar a esse diálogo, uma vez que iniciamos uma pesquisa onde falamos de cultura, cultura étnico-racial, educação intercultural, cultura negra, enfim, relativizando a maneira como o conceito de cultura, sob uma perspectiva étnico-racial, pode ser trabalhado em sala de aula, trago uma breve contextualização deste conceito, com viés pedagógico, sob um olhar decolonial. Neste sentido, entendo que quando falamos de cultura estamos falando de muitas questões que compõem nossa condição de nos entendermos seres humanos.

Sobre Cultura

Falamos de memória, de ancestralidade, de corporeidade, de uma maneira de falar, andar, de entender o funcionamento das coisas, da relação com o outro, com o diferente, de uma maneira de encontrar o sagrado e, principalmente de como a pessoa se reconhece na sociedade da qual faz parte, porque cultura como nos diz Fanon é *o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com seu semelhante* (FANON, 1980, p.36)

Se pensarmos que a cultura constitui o humano e que por meio dela a pessoa se reconhece e reafirma, inclusive sua identidade, é possível perceber o quanto a cultura e sua valorização e reconhecimento são importantes para promover um sentimento de pertença de uma raça, de uma cidadania, de um grupo etc. Reafirmamos nossa identidade enquanto nos reconhecemos na cultura. Não é por acaso que em todos os casos de colonização na história da humanidade, um dos primeiros atos realizados pelos colonizadores é aniquilar a cultura do povo colonizado. Neste contexto, os negros escravizados arrancados de suas terras foram obrigados a abandonar qualquer noção de civilidade, valores, religião, ancestralidade para que não guardassem dentro de si lembranças nenhuma de sua cultura, tornando-se assim iguais frente ao homem branco por conta da cor de suas peles.

Fanon (1968) nos diz que o colonialismo, através de toda a violência e barbárie, desumaniza os homens que lá estavam para impor sua noção de civilidade:

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história

do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética. (p.175)

Pareceu-me, portanto, nessa citação de Fanon, que basta retirar do homem sua história, sua identidade e sua cultura para que o mesmo se transforme em um quase nada regido pela cultura do colonizador. *Tendo julgado, condenado, abandonado, as suas formas culturais, a sua linguagem...a sua maneira de sentar-se, de repousar, de rir, o oprimido com a energia e a tenacidade do náufrago arremessa-se sobre a cultura imposta.* (FANON, 1980, p. 43)

Assim, compreende-se que falar de cultura é pensar em reconhecimento, identificação, é falar da história do ser humano, de sua origem e de sua hereditariedade, pois é por meio da cultura, *que homens e mulheres estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos.* (GOMES,2003,p.75). Nesta perspectiva e uma vez que estamos falando de cultura no âmbito da educação para/nas relações étnico-raciais, considero importante refletir e identificar de qual ponto de vista a cultura é trabalhada em sala de aula, entendendo, a partir de Fanon (1980), que é por meio dela que a expressão de uma nação, a maneira como ela se mostra para o mundo é a primeira forma de manifestação de um povo. Assim, acredito que uma das melhores maneiras de se contextualizar as diferenças no sentido pedagógico é falar sobre cultura.

É a partir desse contexto que a diversidade cultural pode ser trabalhada e as diferenças - entendendo aqui diferenças no sentido de construção social, conforme já explicado anteriormente - podem ao menos serem reconhecidas. Para Gomes (2003), as diferenças construídas socialmente originam-se ao longo da *experiência histórica, social e cultural* estruturada pela cultura como no sentido de hierarquizar as relações e classificar o homem, *no entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos* (p.76).

Considero experiência histórica toda a relação construída ao longo da matriz de poder colonial que hierarquizou e racializou a sociedade em prol de um projeto de modernidade que aniquilou algumas culturas consideradas não culturas, em detrimento de outras de matriz europeia. Assim, nesta perspectiva, como falar de cultura sob um viés intercultural se a maioria dos currículos e práticas docentes ainda se encontram, majoritariamente, sendo determinadas pela colonialidade do saber que aceita que a história da cultura do negro seja contada ainda a partir da escravidão e não no sentido de fazer compreender que para se entender a história do Brasil é necessário conhecer a cultura africana em toda a sua completude civilizatória?

Como se percebe, a escola pode ser um canal onde essas questões podem ser problematizadas e a partir dos conhecimentos africanos, que incluem os valores afro-civilizatórios, alguns conceitos sociológicos podem ser trabalhados em sala de aula, tais como conceito de trabalho, infância, religião/sagrado entre outros. Para Gomes (2003), a escola, por ser um espaço de transmissão e socialização de conhecimento e da cultura, ainda é um lugar onde as representações negativas sobre o povo negro são praticadas, mas ainda assim trata-se de um local legítimo onde estes enfrentamentos podem ser superados.

Contudo, encerro este capítulo objetivando compreender que cultura no sentido de uma educação intercultural pressupõe além da descolonização do entendimento da construção e da contribuição da história dos negros nesse país, pretende uma interseção entre a gestão, comunidade escolar e diálogo com os movimentos sociais no sentido de promover uma educação para/nas relações étnico-raciais com vistas a uma transformação social em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

CAPÍTULO II

A ÁFRICA QUE CARREGAMOS DENTRO DE CADA UM DE NÓS: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS.

Circularidade

A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... No candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar; a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se. (Azoilda Loretto da Trindade)

Para entender como funciona a estrutura pedagógica do projeto A Cor da Cultura, é importante apresentar alguns dos valores civilizatórios afro-brasileiros, seus conceitos e simbologias, numa tentativa de identificá-los como um conjunto de características formados por meio das várias influências étnicas que existem no povo brasileiro, mas ainda assim reconhecendo-os como valores herdados de nossos ancestrais africano.

Quando comecei a mergulhar na análise dos materiais didáticos do *kit* do projeto, a ler os cadernos de textos, cadernos de artigos/metodologia e ao assistir os vídeos, observei que a forma como os conteúdos foram trabalhados e a importância da discussão da temática de uma educação para/nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar, estão associadas aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Na ocasião da entrevista com a coordenadora do A Cor da Cultura, durante as duas primeiras fases do projeto e atualmente, Gerente de Mobilização Comunitária do Canal Futura, Ana Paula Brandão, pude confirmar que toda a estrutura do material foi pensada a partir da lógica desses valores.

Ao longo da pesquisa e durante as leituras sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, fui provocada algumas vezes para justificar, academicamente, o porquê desses valores serem considerados afro-brasileiros. Eles não poderiam estar na cultura indígena ou até mesmo na europeia? Confesso que a tentativa de achar uma resposta a estas provocações me tirou muitas noites de sono e me exigiu muitas leituras de outros autores como Hamptê Bâ, Eduardo Oliveira, Fabio Leite entre outros pesquisadores e pesquisadoras que trabalharam com este conceito em sala de aula ou em atividades acadêmicas para que eu conseguisse responder a essa minha inquietação. Assim, em vários momentos da análise, senti necessidade de conhecer mais sobre eles para além do que está apresentado nos conteúdos do *kit* e estudei

um pouco sobre cada valor e seus significados. Cabe sublinhar que os valores civilizatórios afro-brasileiros que trago para esta pesquisa foram os mesmos valores que são trabalhados no *kit*.

Ao propor a metodologia para as formações do projeto A Cor da Cultura, que incluíam tanto a formação dos formadores quanto a formação dos educadores⁴⁹ para a sensibilização para o uso do *kit*, a consultora pedagógica do projeto, Azoilda Loretto da Trindade⁵⁰, conhecida carinhosamente por pesquisadores, militantes, alunos e amigos como Azô, sugeriu lidar com a temática de uma forma que trouxesse afeto, humanização e sensibilização em relação ao tema bastante árido de se trabalhar. Além desses fatores, Trindade (2005,2009), uma intelectual ativista do movimento negro, com pesquisas acadêmicas sobre formação de professores/as, imaginava em uma forma direta e ao mesmo tempo prazerosa para o professor/a redescobrir essa africanidade brasileira⁵¹, reconhecendo que nossa matriz africana vem da herança cultural e civilizatória dos nossos ancestrais escravizados e de seus descendentes brasileiros que foram ao longo do tempo ressignificando a diversidade cultural dos diferentes povos africanos que forçadamente aqui chegaram.

Neste sentido, percebo que os valores civilizatórios afro-brasileiros conseguiram trazer, para esse contexto, o afeto que ela tanto estimava, uma vez que cada brasileiro, em sua maneira de ser, de se portar, de pensar o mundo, traz dentro de si essa herança africana, resultado dessa experiência civilizatória construída por eles. Para a autora, psicóloga por formação, o corpo, o toque e o olhar são atitudes e gestos que devem fazer parte da prática

⁴⁹O projeto possui uma estrutura de planejamento que engloba as seguintes etapas de implementação: formação dos formadores que faz parte da etapa inicial do projeto. Momento em que os educadores das instituições formadoras passam por uma formação para o entendimento da metodologia do projeto e conhecimento do conteúdo do material. Geralmente, essas atividades são realizadas pela equipe pedagógica do projeto. Já a formação dos educadores, que são profissionais de educação que atuam tanto na educação formal quanto na educação informal - também conhecidos como educadores sociais -, são formados por estes formadores para a sensibilização para o uso do *kit* pedagógico. As outras etapas são a produção de material, o acompanhamento a distância e a socialização das práticas pedagógicas em EREER a partir da utilização do material.

⁵⁰Azoilda Loretto da Trindade era pedagoga e psicóloga, mestre em Educação e Doutora em Comunicação. Foi consultora do projeto *A Cor da Cultura* de 2005 a 2015, ano de seu falecimento. Para além de sua titulação acadêmica, a professora Dr^a Azoilda Loretto, foi uma mulher intelectual negra de grande importância para a luta antirracista e de uma sabedoria contagiante. Ativista intelectual respeitada tanto no Movimento Negro quanto na Academia tendo escrito vários artigos publicados sobre educação antirracista, formação de professores, mulher negra, cotidiano escolar – assunto do qual foi sua pesquisa de Mestrado, defendida em 1992 com o título *Racismo no Cotidiano Escolar. Talvez a consciência da minha pertença negra e da minha não pertença à roda dos docentes por motivos ideológicos ou de mentalidade e étnicos, tenham me levado à militância, a indignação a inquietação e insubordinação diante da naturalização e das viscitudes do racismo na vida e no cotidiano escolar*.(SOUZA, 2009, p.17)

⁵¹ O termo africanidade brasileira foi estruturado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e é baseado nesse conceito que Trindade trabalha: *Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia.*

docente e, que este profissional não deveria ter medo do toque, ainda mais na questão da cor negra, de tocar no cabelo, por exemplo. Assim, com esse pensamento e essa preocupação para falar com o professor, ela ia desenvolvendo o que achava fundamental ser trabalhado dos valores, alinhavando-os à educação étnico-racial.

Era na perspectiva de estarmos conectados por essa ancestralidade civilizatória que ela acreditava poder trabalhar com uma educação antirracista em sala de aula. Para ela, *somos únicos e somos múltiplos, somos uma riqueza de possibilidades. E podemos nos conectar, nos compreender, nos comunicar, interagir...nos constituir em comunidades, grupos, sociedades, civilizações...e compartilhar as graças e desgraças da existência* (TRINDADE, 2007, p.8). A conexão neste sentido era de, a partir dessa identificação ancestral, nos reconhecermos enquanto brasileiros e percebermos que nossas tradições, percepções, modos de pensar, tem a ver com essa ancestralidade. Foi imbuída dessa verdade que *Azoilda foi construindo a metodologia com os valores e todos eles encaixados pela afetividade. Afetividade é a grande experiência que ela propõe, de você ter o afeto, de você se deixar afetar pelo outro “eu sou, porque você é”*⁵²(informação verbal)⁵³.

A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo encontro, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respeito às diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano. O afetar e ser afetado, que ocorre em todo momento no mundo, num mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável, não pode ser visto como irrelevante. Como, diante desta circularidade, deste movimento, desta dinâmica, negligenciar, subestimar os aspectos afetivos do humano, como negligenciar as emoções os sentimentos os afetos os desejos? (TRINDADE, 2007, p.8-9)

Sendo assim, há que se considerar que trabalhar com afeto é mais do que uma empatia, vai para além da tolerância, onde a pessoa percebe que o outro traz consigo uma diferença, mas sem deixar que essa diferença o afete, tolerar é deixá-lo distante, *o que a Azô nos ensinava é que devemos nos colocar no lugar “de” e entender que eu sou por conta de todos os que vivem ao meu redor, a questão da alteridade.* (informação verbal)⁵⁴.

Mas, o que são esses valores e como eles podem contribuir no cotidiano escolar para uma educação antirracista? Para Oliveira (2003), os valores civilizatórios são elementos estruturantes das sociedades africanas *que antes da invasão européia tinha condições de*

⁵² Essa frase retrata a ética do Ubuntu a cosmovisão africana do entendimento do mundo que considera toda existência sagrada: “eu sou porque nós somos”, “só existo porque você existe” . Disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3691&secao=353> Acesso em 01/03/2016

⁵³ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015)

⁵⁴ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015)

vivenciar sua cultura de maneira autônoma, apesar das muitas influências estrangeiras e das fricções internas (p.17). Para o autor, esses elementos vieram com os Jejês, Congos, Iorubás, Angolas, Ketôs⁵⁵, entre outros, considerando suas diversas etnias em sua imensa diversidade cultural e sociológica, sendo consolidados e reestruturados aqui, em território brasileiro, por meio da diáspora africana *que não é a estrutura físico-espacial das instituições nativas africanas, mas os valores e princípios negro-africanos. É a isto que doravante chamamos de aspectos civilizatórios* (OLIVEIRA,2003,p.48).

Para Marco Aurélio Luz, os valores civilizatórios africanos foram ressignificados na diáspora negra e, ainda que ameaçados pelo contexto histórico de subalternidade a que os negros foram submetidos, resistiram ao colonialismo e à escravidão *estruturando as identidades e relações sociais exatamente da afirmação social existencial do homem negro, que implica na continuidade transatlântica de seus princípios e valores transcendentos*. (LUZ,2013,p.29). Com Trindade, aprendemos *que os africanos trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil*. (TRINDADE, 2005, p.30).

Neste sentido, por considerar que a influência negra africana foi estabelecida e disseminada mundialmente por meio da diáspora percebo que esses valores estão contidos em cada um de nós brasileiros e estão imbricados entre si, possibilitando que as conexões sociais sejam compreendidas a partir dessa dimensão civilizatória, *inscritos em nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração* (TRINDADE, 2005, p. 30).

Consigo, a partir dessas leituras, entender que os valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser interpretados como uma forma de resistência à escravidão e da colonização devastadora que colocou o continente Africano num lugar de subalternidade cognitiva, cultural e social em relação aos demais continentes. Molefi Asante (2009) faz uma reflexão sobre a contribuição civilizatória dos africanos espalhados pelo mundo quando nos diz que apesar dos quinhentos anos de dominação europeia terem interrompido o caminho de África em direção ao progresso, *não conseguiram apagar as contribuições dos milhares de anos de história anteriores à chegada dos europeus ao continente africano*. (ASANTE, 2009,p,103).

⁵⁵Por entender que falar de África em sua diversidade e imensidão não caberia em tempo nesta pesquisa os povos africanos citados neste trabalho foram baseados naqueles que chegaram ao Brasil por meio do forçado e cruel tráfico negreiro com base nas pesquisas de Leite (1995), Oliveira (2003), Lopes (2005) e Trindade (2005). Assim, os valores que aqui estão descritos referem-se em sua maioria às sociedades Ioruba, Akan e Senufo localizadas na África Ocidental. Ver Fabio Leite, **Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas**. In: África: Revista do Centro de Estudos Africano. São Paulo: USP, 1995.

Não temos como negar, portanto, a influência negra na formação dessa nação. Ela está marcada em muitas de nossas atividades cotidianas, mas que por conta da negação e do silêncio que envolve tudo o que diz respeito à negritude, ao continente Africano, seus costumes e cultura ainda são tão mal interpretados. Pensar nos valores civilizatórios afro-brasileiros para se trabalhar práticas pedagógicas interculturais sob uma perspectiva decolonial é trazer para sala de aula uma reflexão afrocentrada onde o negro torna-se sujeito e consciente de sua história em todo o contexto social. Para Molefi Asante (2009), essa não é uma tarefa fácil uma vez que por conta da influência hegemônica do pensamento europeu, a identidade de lugar do africano encontra-se muitas vezes fora do eixo entre a descoberta do que somos e do que desejamos ser.

Pode-se dizer que a leitura de África ainda é míope e parte de um princípio eurocêntrico embutido nos discursos e narrativas que a mídia brasileira nos mostra e também nas escolas, com conteúdos eurocentrados e monoculturais. Muitos destes valores que vou apresentar não são reconhecidos como afro-brasileiros e permanecem silenciados no cotidiano escolar, nas instituições públicas e privadas e em nossas relações sociais, como se em nossa construção nacional não tivéssemos tido nenhuma marca da herança africana no jeito que nos moldou. É como se não percebêssemos, seja por falta de conhecimento, por vergonha, ou pela cegueira hegemônica do qual fomos educados e criados a vida toda, o quanto somos negros em nossas atitudes e que esse modo de ser, ver e sentir deveria ser motivo de orgulho e não de subalternidade ou desonra. Trindade (2005) nos diz que os valores civilizatórios são *princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social, e cultural.*(p.30-31)

Percebe-se, então, que é necessário que o silêncio, que ocupa as paredes das salas de aula, das conversas e brincadeiras racistas e discriminatórias sobre a contribuição do povo negro na construção desse país, precisa ser rompido e que se faça ouvir ao longe para que, assim, possamos seguir em frente reconhecendo como estrutura social os valores que nos foram ensinados pelos nossos ancestrais negros. *Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus.* (ASANTE, 2009,p,93)

Durante anos, os materiais didáticos das disciplinas de história e geografia continuam silenciando e contando uma história única para aquela criança ou adolescente negro onde a África é representada como um continente quase que sem cultura e civilização, onde em sua história não existem príncipes e nem princesas, os países não possuem riqueza e nem

sabedoria e que todos que foram trazidos como escravizados durante a diáspora africana e são reconhecidos como mão de obra barata e como mercadoria escrava, mais ou menos como se estivessem adormecidos esperando o branco chegar com a “civilização”. Em 2003 quando minha filha estava no 9º ano do ensino fundamental, ela me perguntou por que o livro de história tinha 19 páginas sobre a Europa e apenas oito páginas sobre a África, sendo que dessas oito, seis falavam da escravidão?

A percepção de minha filha permanece atual uma vez que ainda hoje os materiais didáticos apresentam uma predominância de assuntos como fome, guerra e miséria quando o conteúdo é o continente Africano e subalternidade, escravidão, cultura do samba e culinária quando o conteúdo se refere aos afrodescendentes. Esses conteúdos didáticos omitem a origem do quilombo e sua forma de organização social além de não abordarem a diversidade do continente Africano e suas positivities. (MULLER,2015).

Acredito que o desafio que está posto é desvendar o mistério desse silêncio e, com a ajuda dos ensinamentos contidos nos valores civilizatórios afro-brasileiros, trabalhar para que o não silenciamento da identidade negra e sua cultura seja respeitada e saia da invisibilidade em que se encontram, pois *chegou o tempo de ouvir quem foi calado. Chegou o tempo, não de resgatar nossos conteúdos culturais, mas de fazer valer, política e socialmente, nossos valores civilizatórios...não apenas humanizar-se, mas africanizar-se quanto a valores e forma de vida.* (OLIVEIRA, 2005, p.4)

Histórias e Memória

No início de minha dissertação, momento em que me apresento, o valor que exercitei ao escrever sobre minha história foi o *Memória*, uma vez que tive que fazer o exercício de recordar muitas lembranças de minha infância, me fazendo reviver, na memória, situações de discriminações raciais que estavam guardadas no fundo de minhas recordações e que me remetiam a minha origem, a minha ancestralidade. E aí está o significado desse valor: reavivarmos nossa memória, nossa origem, sabermos de onde viemos e para onde vamos. A inscrição da memória africana no Brasil está impressa nas formas textuais, cognitivas, poéticas, sociais, religiosas e nos processos de resgate e de transmissão de pensamento. (MARTINS, 2003, p.67). Mas, enquanto estudava me fiz algumas indagações: como fazer para recordar quem não conhece sua história? Quais memórias realmente estão guardadas dentro de mim? As memórias construídas com base na minha verdadeira história ou as memórias construídas com base nos valores hegemônicos? Já conheci pessoas negras que

adoram lembrar histórias de suas infâncias e brincadeiras, mas também já conheci negros e negras que não gostam nem um pouco de recordar seus tempos de escola por terem sofrido com brincadeiras racistas. Acredito que essas memórias ocultadas sejam fruto da dor do racismo, no entanto, *para que possamos ver e sentir essa afro-brasilidade e tenhamos orgulho de exibi-la, é necessário mexermos no eixo do racismo e da memória.* (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006c, p.19), enfrentando o racismo e reavivando a memória afro-brasileira no sentido de reconhecer a presença africana que existe em nós, dando sentido ao nosso lugar de estar no mundo

Esse valor que, às vezes, é tão desvalorizado em nossas relações sociais é assim: um universo recheado de lembranças, nomes e sobrenomes, momentos bons e outros nem tanto, que ajudam a dizer quem somos e para onde vamos. Os negros escravizados tiveram que apagar suas memórias, esquecer suas línguas nativas, religiões, familiares e foram obrigados a viver a cultura em outro continente, com pessoas que não os enxergavam enquanto humanos apenas como mercadoria. A memória conta quem somos. Trabalhar com a memória é valorizar o humano que há entre nós, a história que existe dentro de cada um de nós, descendentes dos negros e negras que aqui viveram e acima de tudo resistiram, pois, *é no passado que está toda a sabedoria dos ancestrais. Somente no passado o africano encontra sua identidade. A idade de ouro dos africanos* (OLIVEIRA, 2003, p.22).

Existe uma lenda africana que, ao serem sequestrados de suas nações e antes de embarcarem nos tumbeiros⁵⁶, os negros tinham que dar voltas, em torno do Baobá⁵⁷, um determinado número de vezes para que as memórias dos seus lugares, nação, língua, família, religião fossem esquecidos e assim eles pudessem ser civilizados ao modo do colonizador e escravizador. No entanto, suas memórias foram conservadas e suas histórias preservadas, principalmente, através da palavra, próximo valor que veremos a seguir.

Quando falo em África, o primeiro pensamento que me vem à cabeça é transmissão de conhecimento, roda de conversa, histórias e saberes transmitidos e contados pelos mais velhos. Contudo, quando penso nesses conhecimentos que nos foram negados e nessas histórias que não foram contadas não há como falar em África sem falar da força da palavra. Ao falar de tradição oral, valor herdado de nossos ancestrais africanos, não podemos deixar de falar dos *griots*, tradicionalmente os transmissores das histórias e tradições africanas, *espécie de trovadores e menestris que percorrem o país ou estão ligados a uma família* (BÃ,

⁵⁶Tumbeiros também conhecidos como navios negreiros.

⁵⁷Baobá é uma árvore originária das savanas africanas e pouco cultivada no Brasil, é imponente e de crescimento lento, tendo sido registrado indivíduos de 4.000 anos de idade, apresenta o tronco mais grosso do mundo. Disponível em <<http://www.umpedeque.com.br/arvore.php?id=694>>. Acesso em 27/01/2016.

2010,p.13). Existem *griots* músicos, poetas, historiadores que podem contar histórias de uma família, de um povo, de lugares e são considerados os guardiões da memória.

Educação e Oralidade

A tradição oral está presente na história da África antes da colonização europeia devastar o continente e constituiu-se como a principal forma de transmissão de conhecimento, em muitas das sociedades africanas consideradas Ágrafas⁵⁸. Por esse motivo, uma vez que a invenção da modernidade instituiu que a escrita que deve preceder a palavra, sendo esta considerada como civilizada, humana e, portanto, válida, muito da ideia de que o continente Africano não tinha história foi difundida, a partir desse momento. No entanto, resistimos. Resistimos a séculos de escravidão, séculos de inferioridade e conseguimos, de alguma maneira, registrar as histórias que nos atravessam e atualmente abrir espaços acadêmicos para fortalecer esse nosso lugar.

A palavra, a *oralidade*, portanto, representa a força da história de resistência, cultural, civilizatória e cognitiva dos descendentes dos africanos escravizados que aqui viveram onde *nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência* (TRINDADE,2005, p.33). Para Hamptê Bâ, intelectual africano que pesquisou algumas das sociedades africanas tradicionais na questão da oralidade, como as da savana do Sul do Saara, a história africana tradicionalmente está associada à tradição oral, a palavra que deu forma à transmissão de conhecimento e saberes transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos (BÃ, 2010, p.167).

Para o autor, o que determina o valor da oralidade é a força da palavra. A palavra como testemunho de lugar da concepção do sujeito no mundo e o valor e o compromisso que é dado a ela. Neste sentido, entendemos a palavra como um poderoso instrumento da criação, das relações da transmissão de conhecimento e luta pela resistência, *a fala pode criar a paz, assim como pode destruí-la. É como o fogo. Uma única palavra imprudente pode desencadear uma guerra, do mesmo modo que um graveto em chamas pode provocar um grande incêndio.*(BÃ, p,173). Ainda de acordo com Brandão, Trindade e Benevides (2006)

A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada - ou mesmo segredada -tem uma carga de poder muito grande. Pela/Na oralidade, os

⁵⁸ Segundo pesquisadores sociedades Ágrafas são sociedades que fazem uso da oralidade para transmitir conhecimentos e saberes daquela determinada população entendendo que a tradição oral é um meio legítimo de produção de conhecimento e da linguagem. São sociedades que não fazem uso da escrita linear para registro de sua história conforme os moldes da escrita ocidental.

saberes, poderes, quererem são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.(BRANDÃO, TRINDADE, BENEVIDES, p, 98)

Como se percebe, a palavra possui uma força social tão importante quanto a escrita mas, ela, diferentemente da escrita, da palavra registrada, precisa ser respeitada e valorizada, principalmente, nos espaços escolares, *o oral não como negação da escrita, mas como afirmação de independência, de autonomia relacional, de comunicação, de contato.*(BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006c, p.35).

A palavra quando é ouvida, quando é aberta ao diálogo e à escuta, tem tanto poder e é tão importante no ambiente escolar que uma história pode ser contada de uma outra maneira, mesmo que o material didático esteja dizendo o contrário. Assim, uma atitude racista pode ser percebida em sala de aula se a dinâmica do ensino *estiver aberto à escuta, para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro*, como nos ensina Freire (2014, p. 117).

A importância de se trabalhar a oralidade no cotidiano escolar também foi reconhecida no parecer de 2004 que regulamenta a Lei 10639/03, que institui o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.(BRASIL, 2004, p. 3-4)

Nesta perspectiva, a fala, a palavra, quando dita de forma incorreta, através de xingamentos e ofensas racistas, vai ferindo a autoestima de uma criança negra, lentamente, esteja ela onde estiver: na igreja, na rua, no parquinho ou na escola. Mas, se no ato de uma ofensa racista, houver uma fala de acalanto, de carinho e respeito pelo sofrimento daquela criança que foi ofendida, ensinando à criança que xingou a se colocar no lugar do outro, para que a partir daí uma relação de confiança comece a existir, as situações de discriminações podem ser revertidas pelo adulto que estiver de olhos e ouvidos atentos. Neste contexto, me aproximo de Leite (1996) quando ele nos diz *que a palavra é elemento desencadeador de ações ou energias vitais. De fato, ao ser absorvida, pode provocar reações, controláveis ou não* (p.105).

Cidadania e Circularidade

A palavra tem leveza para circular entre os ambientes institucionais com o objetivo de se tornar uma poderosa ferramenta para o combate à discriminação racial, principalmente nas escolas. Reparem que falei em circular, o que remete, imediatamente, a rodar, girar, passar de um para o outro, disseminar, são tantos os sinônimos que poderia ficar aqui horas escrevendo sobre o significado da palavra *Circularidade*, pois *a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade* (TRINDADE,2005, p.34).

Nesta perspectiva, a circularidade pode ser considerado o valor que mais se identifica como afro-brasileiro por ele ser percebido em diversas comunidades de terreiro de Candomblé, religião afro-brasileira trazida pelos povos Iorubás e Fon, mais conhecidos como Nagôs e Jejês, nas rodas de capoeira, no jongo, no catimbó, no tambor de crioula, nas rodas de samba, nas rodas de leituras, de contação de histórias entre outros tantos aspectos. O círculo é a representatividade da transformação, da mudança de que nada é estático e ajuda, de certa forma, a olhar o outro numa mesma direção, numa mesma sintonia e muito valorizado na cosmologia africana.

Trindade (2005) traz uma questão importante em relação ao conceito de circularidade onde circular que dizer renovar, movimentar, agir e, neste sentido, entendo que para agirmos, renovarmos, e movimentarmos algo ou alguma atividade pedagógica que é nosso foco na pesquisa, é necessário que aprendamos com o outro, que escutemos o que o outro tem a nos dizer e que trabalhemos em coletividade.

Sozinho/a acredito que o/a professor/a não pode combater o racismo na escola, os xingamentos discriminatórios, mas pode enfrentá-los na coletividade, na disseminação dos conhecimentos de uma educação antirracista, enfrentando a colonização dos saberes e conhecimentos que naturalizam nossos pensamentos e atitudes. Nesta perspectiva, mais uma vez recorro ao parecer da Lei 10639/03 que entendo ser uma ferramenta de empoderamento do/a professor/a para reconhecer e trabalhar essa questão em sala de aula:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da

cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra [...] (BRASIL - CNE, 2004, p. 4)

Como se percebe, a lei permite uma autonomia tanto para a gestão escolar quanto para o professor para recontar a história de uma outra maneira, com olhos e ouvidos abertos e atentos à diversidade e imensidão dessa herança africana que tanto contribuiu para a construção desse país. E nada melhor do que deixar circular entre os docentes, gestão, comunidade escolar e alunos negros, e não negros, a roda do conhecimento “outro” e contra-hegemônico.

A proposta, como nos ensinava Azoilda Loretto da Trindade, é trabalharmos *em busca de uma cidadania plena*. A partir da reflexão desse conceito sobre cidadania plena, além de entendê-lo como um princípio decolonial em sua forma de atuar, percebo também que ele transita como um dos princípios da afrocentricidade onde a ideia da transição de uma consciência desequilibrada, e por vezes distorcida, a uma consciência plenamente centrada pode reafirmar que a dedicação de um pensamento afrocentrado⁵⁹ intelectual auxilia para o entendimento do negro como protagonista de sua existência. (ASANTE, 2009).

Humanidade e Axé

A partir das questões delineadas anteriormente, da busca por uma cidadania plena, seguimos com mais um valor civilizatório afro-brasileiro, importante para a construção de uma educação antirracista e intercultural: *Energia Vital (AXÉ)*. A força vital, segundo Eduardo Oliveira (2010) sempre associada aos Bantôs, pode ser encontrada também, segundo estudos de Fábio Leite (1995), nas sociedades do grupo Akan, Senufos e regiões da África Ocidental, habitada pelos Iorubás. Falar do significado e conceito de Axé é muito amplo dentro dos estudos sobre a cultura das religiões de matriz africana e não é objetivo deste trabalho analisar os vários significados existentes. Axé não se resume apenas a esse recorte espiritual, mas muito do que podemos entender sobre esse conceito surgiu nos terreiros de candomblé e posteriormente na umbanda, religião brasileira com forte influência do candomblé, no axé que está presente nas comidas e oferendas aos Orixás. Vou direcionar meus entendimentos sobre

⁵⁹ Os termos “centro” e “afrocentrado”, as expressões ‘estar centrada’ ou ser uma “pessoa afrocentrada” dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais sem nenhum desmerecimento as outras. Mas, evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria trajetória histórica e cultural e, por conseguinte todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história da humanidade. (NOGUERA, 2010, p.3)

esse valor com recorte para a educação, foco desta pesquisa. Axé, como significado baseado no senso comum⁶⁰ representa: luz, energia, positividade, conexão, alegria, paz, ou seja, o sentido é sempre relacionado a algo positivo que representa coisa boa, numa linguagem mais informal. Para Sodré (1999):

[...] a força (axé) torna possível a atividade, e o corpo, como a palavra, é um “objeto ativo”. Assim definem-se os objetos compostos de um amálgama de elementos heteróclitos (animais, vegetais, minerais). Neste sentido, antes de ser “sujeito”, o homem seria “objeto”, por partilhar uma condição comum a animais, minerais e vegetais. O mesmo ocorre com os deuses de idênticos elementos.(p.179-180).

E é neste caminho que pensamos e associamos a relação desse conceito Axé com o valor Energia Vital. A partir dos estudos feitos até aqui, percebo que este pode ser entendido como se todas as coisas e seres sem vida e com vida, ou seja, material didático, professores, alunos, sala de aula e até mesmo a escola como um todo, estivessem conectados entre si. Seguindo neste raciocínio, podemos relacionar que todos os valores, até agora estudados e que ainda serão apresentados neste capítulo, estão ligados entre si e fazem parte do conjunto de metodologias, práticas, atitudes do professor em sala de aula.

Com Leite (1995), entendemos que *a origem divina da força vital e a consciência da possibilidade da sua participação nas práticas históricas explicam a notável importância que lhe é atribuída* (p. 104). Desse modo, essa força, seguindo os princípios da cosmovisão africana, está relacionada às energias que advém da vitalidade encontrada na relação entre o homem e natureza. Oliveira (2003) nos diz que *ela é o suporte comum para que todas as coisas se conectem e formem um elo universal, que, sem ela, jamais poderiam manter sua unidade - fundamental na concepção de mundo africana* (p.20). Contribuindo para essa reflexão, Energia Vital (AXÉ) é uma dimensão que tem como foco a vida, o sagrado de cada um e valoriza a interação entre tudo que é humano, está na natureza e no material considerando que todos se relacionam entre si (BRANDÃO;TRINDADE; BENEVIDES,2006a)

Tendo em vista que o valor Força Vital (AXÉ) está relacionado à vida em toda a sua dimensão; entende-se que levá-lo para ser trabalhado na escola pode estar relacionado ao cuidado com os materiais didáticos, com o outro, com o olhar sobre o outro além de admiração e respeito pelas aulas, pelas práticas e pela valorização da identidade negra. Uma educação focada na importância do fluxo da vida, na capacidade de criar e valorar o que vem

⁶⁰Nesta perspectiva, meu entendimento sobre senso comum vem dos estudos do sociólogo Boaventura (2011) que considera senso comum como um conhecimento prático sem o rigor do conhecimento científico. (p.62-64)

do outro deixando de lado normas, praticas pedagógicas engessadas e trazendo para o espaço escolar desejo e alegria. (TRINDADE, 2005)

Corpo e Ludicidade

Diante desta reflexão e dos conceitos acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiros, até aqui apresentados, percebo com Trindade (2007), que ensinar para uma educação antirracista pode ser recheada de afeto, sentimentos e acalanto. Não basta somente ditar regras e comandos. É preciso que haja comprometimento por parte do/a educador/a para que ele/a consiga perceber que suas ações no ambiente escolar *estão imersas dos valores que incorporamos ao longo da nossa existência e tecido por concepções a respeito da vida* (p.3). Seguindo neste mesmo raciocínio, destaquei um trecho do parecer que regulamenta a Lei 10639/03 que destaca a importância das atitudes, posturas e valores na formação dos cidadãos brasileiros:

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL,2004, p. 02)

Percebe-se que o processo de educação não se faz sozinho. Precisa-se do coletivo para que as mudanças e transformações aconteçam, pois formar cidadãos críticos e conscientes de sua identidade é um trabalho que deve ser de todos nós educadores, “*é preciso de uma aldeia para educar uma criança*”, diz um provérbio africano. Educação se faz também com o corpo e é neste entendimento que *Corporeidade*, pode ser compreendido como um valor fundamental na construção identitária do negro no processo de surgimento da sua negritude e, portanto, um quesito importante a ser trabalhado no ambiente escolar. Para Leda Martins (2003), o corpo é um valor, um arcabouço de memórias, traços e gestos que trazem marcados, em si, a própria existência do sujeito, *nas culturas predominantemente orais e gestuais, como as africanas e indígenas, por exemplo, o corpo é por excelência, o local da memória...* (MARTINS, 2003, p. 78).

Nosso corpo responde a estímulos que somos expostos reagindo, dependendo de cada um, de formas diferentes em determinadas e variadas situações. Ao ouvirmos uma música que nos remeta a um passado feliz ou triste, como reage nosso corpo? E, quando estamos diante

de uma situação que não nos preparamos emocionalmente para enfrentar, como falar em público pela primeira vez? Quem nunca sentiu borboletas no estômago ao encontrar um amor na adolescência? Nosso corpo traz nossas marcas. Nossas marcas dos tombos da infância, dos exageros na adolescência e, no caso de muitas mulheres, a marca em seu corpo de ter gerado uma vida. Para Trindade (2006a), *o corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias.* (p.98)

Neste sentido, se nosso corpo carrega marcas boas ou ruins, visíveis ou invisíveis e podemos imaginar o quanto o corpo negro sofreu com a escravidão, com os castigos cruéis e impiedosos que marcaram suas costas, seus braços e pernas, seus rostos, enfim, marcas duras que ficaram impressas e contaram as histórias de vida de nossos ancestrais, marcadas pela dor e saudade. O corpo do negro durante séculos foi visto como propriedade do outro, mercadoria, objeto e não como sagrado: *a concepção africana distingue-se da ocidental, frequentemente usada para etiquetar o indivíduo negro como máquina produtiva* (SODRÉ, 1999, p.178). Assim, com Trindade (2005), percebe-se que *o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo* (p.34).

A partir das questões delineadas, anteriormente, de que carregamos conosco as marcas de nossa existência e de nossa descendência, pode-se entender o quanto é importante valorizar as diferenças fenotípicas através do corpo, evitando assim xingamentos como cabelo de bombрил, macaco(a), tição entre outros tão desagradáveis e discriminatórios. *O significado social do corpo é proposta precisa: ele se constitui em referencial histórico, aparecendo como fator de individualização, de trabalho e de reprodução da sociedade* (LEITE, 1995, p. 107). Com Fanon, percebo o corpo como a marca de nossa existência e um importante instrumento no ato de conhecer a existência do outro, é através do corpo que reconheço a presença ou a não presença do outro:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. (FANON, 2008,p.104)

Fanon compreendia o corpo negro como um instrumento ao mesmo tempo de alienação de si e de tudo que ele representa para uma sociedade dominada pela colonização, quanto como um corpo político, uma ferramenta de resistência, uma vez que ele percebia que para o homem/mulher negra não bastava a tentativa de invisibilidade, era preciso resistir,

anunciar-se. Consigo fazer um paralelo entre o pensamento de Trindade e Fanon quando percebo que nas literaturas e debates de ambos, o corpo negro desencadeia discussões, incômodos e atitudes que despertam o racismo em suas diversas formas de operação e um corpo violentado produz uma mente violenta e doente.

Para dar forma aos jogos, danças, brincadeiras, atividades lúdicas e poéticas, fazendo uso da literatura negra, desenvolvidas em sala de aula, buscamos compreender o valor afro-civilizatório *Ludicidade*, ou seja, *a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé.* (TRINDADE,2005,p.34)

Partindo dessa reflexão, podemos entender ludicidade como um valor que remete à alegria, à diversão, a vida em comunidade e entre amigos e é de dentro dessa alegria que tiramos forças para realizar nossas tarefas diárias, nossos desafios constantes. Neste sentido, imaginar Ludicidade em tempos de escravidão é quase impossível. Como pensar em negros escravizados brincando ao redor da fogueira, sorrindo ao lembrar das histórias de seus países que eram contadas em rodas nas horas livres na senzala? Mas, ao deixar como legado aos brasileiros esse valor civilizatório, como um dos princípios para tolerar o sofrimento que viviam no período da escravidão, podemos pensar em nossos ancestrais como pessoas alegres e que celebravam a vida:

Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida. (BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006 a, p.99)

A cena descrita é praticamente inimaginável de ser contada em sala de aula onde as referências africanas são sempre estigmatizadas para o lado negativo, em que a ludicidade quase nunca aparece quando o assunto é África. Mostrar a uma criança ou adolescente, seja através do material didático, seja através de fotos veiculadas nos diversos meios de comunicação, imagens de uma África que sorri, que celebra a vida, de um continente colorido em sua diversidade, não faz parte do habitual. Assim, trabalhar a ludicidade em sala de aula pode significar desconstruir o imaginário brasileiro de África, que segundo Sodré (1999):

[...] é categoria importante para se entender muitas das representações negativas do cidadão negro, quando se considera que, desde o século passado, o africano e seus descendentes eram conotados nas elites e nos setores intermediários da sociedade como seres fora da imagem ideal do trabalhador livre, por motivos eurocentrados. [...] (p.244-245)

E é neste imaginário descrito por Sodré que se encontram as histórias de nossos ancestrais negros, seu legado e cultura, ou seja, apagados e silenciados nos ambientes educacionais e institucionais que produzem e reproduzem conhecimento, a partir do saber eurocentrado. Uma das formas de se trabalhar a ludicidade em sala de aula ou em qualquer ambiente que proponha uma educação, seja ela formal ou não formal, é fazendo uso da música ou *Musicalidade*, outro valor que a estrutura do projeto considera como afro-civilizatório.

Herança e *Musicalidade*

A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro. (TRINDADE, 2006a, p. 98). Assim, como muitas das manifestações culturais que herdamos de nossos ancestrais negros não são reconhecidos como originários da cultura negra, a música encontra-se nesse contexto de desafricanização⁶¹:

[...] e isto talvez por conta do conjunto de estratégias de desqualificação que ainda hoje sustentam as bases do racismo antinegro no Brasil. É esse racismo que, no nosso entender, vai cada vez mais separando coisas indissociáveis, como o samba e a macumba, a ginga e a mandinga, a música religiosa e a música profana, desafricanizando, enfim, a música popular brasileira. Ou “africanizando-a” só na aparência, ao sabor de modas globalizantes *made in* Jamaica ou Bronx. (LOPES, 2005, *on line*).

Lopes alerta para uma situação bastante corriqueira, inclusive na escola, ao tratar sobre as questões culturais brasileiras e suas verdadeiras origens. A África é sempre estigmatizada e silenciada nesses lugares ou somente é citada dentro de um contexto onde a indústria cultural e o capitalismo permitem que seja dito a origem do ritmo como, por

⁶²Para me basear no conceito de desafricanização recorro aos estudos de Nei Lopes que o entende *como o processo por meio do qual se tira ou procura tirar de um tema ou de um indivíduo os conteúdos que os identificam como de origem africana[...]*. (LOPES, Nei, “A presença africana na música popular brasileira”, *on line*. Disponível em <<http://www.espaçoademico.com.br/050/50clopees.htm>>. Acesso em 19/09/2015.

exemplo, o samba, festa popular do Rio de Janeiro que, atualmente, virou símbolo turístico da cidade.

A música sempre esteve presente no cotidiano dos negros escravizados. Essa herança, ressignificada no Brasil por meio do sincretismo com outras culturas como a indígena, encontra suas origens nos cânticos religiosos dos povos Bantôs, Angolas, Jejês e Nagô-Iorubás. Em Minas Gerais, os festejos do Congado com a nítida mistura dos ritmos africanos e indígenas, destacando Congo e Moçambique, *nos deixaram uma linguagem dos tambores investida no **ethos** divino, agencia os cantares e a dança e, de forma oracular, prenuncia uma subversão da ordem social, das hierarquias escravistas e dos saberes hegemônicos* (MARTINS, 2003, p.72).

Muitos desses ritmos, como estavam associados a rituais ligados à religião, talvez tenham sido silenciados da história nacional brasileira, por serem considerados um ato primitivo e pagão demais para fazer parte da construção de um país que almejava a branquitude e a religião católica como modelo de modernidade a ser seguido. Ainda assim, considero que a música brasileira pode ser entendida como um valor civilizatório afro-brasileiro e, nesse contexto, ser valorizada como prática dentro de sala de aula. Contudo, acredito que precisamos estar atentos e atentas para que a massificação e alienação desse patrimônio cultural não seja desqualificado e desapropriado por essa colonialidade que nos aprisiona.

Pareceu-me, portanto, que parte dessa valorização da influência africana, em nossa cultura, pode ser iniciada em sala de aula, a partir de uma educação que promova práticas pedagógicas antirracistas e interculturais. No entanto, sabemos através dos diversos estudos realizados por intelectuais que pesquisam a temática, como Oliveira (2008;2010) e Cavalleiro (2001), que a iniciativa para se discutir e trabalhar a Lei 10639/03, muitas vezes, parte de atitudes isoladas do professor sensível à temática, mas, para que esse trabalho seja consistente, é preciso que professores, gestão escolar e alunos trabalhem juntos seguindo os princípios do *Cooperativismo* ou *Cooperatividade*, próximo valor que vamos conhecer.

Emancipação e Cooperatividade/ Cooperativismo

Para Trindade, Brandão e Benevides (2006a), não podemos pensar em negritude, em cultura negra se não pensarmos em união, em cooperação, em comunidade, assim:

Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. Não existe, na nossa opinião, manifestação cultural negra individual, mas sim calcada, fincada no coletivo. Por exemplo: em tese, não se come feijoada sozinho, não se faz uma roda de samba sozinho. (p.99)

Se pensarmos em como nossos ancestrais negros escravizados conseguiram sobreviver à viagem sub-humana e cruel dentro dos navios negreiros e depois quando foram descarregados em terras brasileiras, como mercadorias, sem nação, sentimento e civilidade pode-se imaginar o quanto eles precisaram uns dos outros para compartilhar suas dores e sofrimento. É com esse olhar de fortalecimento que falamos em comunitarismo enquanto um valor civilizatório afro-brasileiro. Comunitarismo no sentido de nos juntarmos, de nos aquilombarmos⁶² nos fazermos em rede sem nos limitarmos a apenas um único espaço de discussão. Penso que seria preciso que o sentimento de cooperativismo, que nos foi arrancado propositalmente pelo plano inventado da modernidade por meio da diáspora negra e perdura até hoje quando vemos coletivos negros debatendo se a cor da pele mais escura ou mais clara é motivo para permanência na luta, permanecesse consistente. Mobilizada por estas leituras, acredito que seja importante beber na fonte do valor comunitarismo, no ensinamento que ele nos traz para, efetivamente, formarmos uma comunidade negra em prol de uma educação antirracista porque acredito que é no coletivo que resistiremos. Enquanto não mostrarmos para nossas crianças negras o valor da nossa história e cultura, a luta de nossos ancestrais, não estaremos ajudando a essa criança a se libertar.

Deste modo, considerando que estamos trabalhando sob uma perspectiva civilizatória africana, o processo de comunidade, comunitarismo, institucionalizado principalmente por meio das comunidades litúrgicas criadas pelos povos Bantôs, Jejes e Nagôs, foi juntamente com o mais famoso deles, o Quilombo dos Palmares, um dos principais canais de resistência cultural e de sobrevivência negra durante o período da escravidão e pós-abolição.

Para Sodré (1999), a ideia de comunidade se faz presente quando se *pensa em uma política de emancipação ou de justiça* (SODRÉ,1999,p.207), fazendo valer a permanência de uma memória social para a construção da identidade daquele determinado grupo. Neste sentido, como reitera o autor, as comunidades litúrgicas africanas aqui criadas, não *foram mero acidentalismo histórico, mas uma marca do paradigma civilizatório africano, uma vez que a troca e a negociação constituem características do ser da diferença nagô.* (SODRÉ,

⁶² Para Abdias do Nascimento (2009) o conceito de quilombismo é entendido como uma forma de: *assegurar a condição humana do povo afro-brasileiro, há tantos séculos tratado e definido de forma humilhante e opressiva, é o fundamento ético do quilombismo. Deve-se assim compreender a subordinação do quilombismo ao conceito que define o ser humano como o seu objeto e sujeito científico, dentro de uma concepção de mundo e de existência na qual a ciência constitui uma entre outras vias do conhecimento.* (p.206)

1999,p.207). Com Trindade (2005), aprendemos que *a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro*(p.35).

Para algumas sociedades africanas, o valor do trabalho comunitário, do trabalho no coletivo faz parte inclusive da formação de jovens quando eles são iniciados para viverem em sociedade e *os jovens que ainda não concluíram formalmente as fases finais de iniciação, integrantes dos processos de socialização, dedicam-se integralmente ao trabalho comunitário. Existe ainda os trabalhos em mutirão, que estabelecem reciprocidade.* (LEITE, 1995,p.113).

Pensar, coletivamente, no bem-estar de cada um que vive em sociedade dividindo espaços, pode ser considerado como princípio fundamental para que as desigualdades não existam, principalmente, se a base de divisão de tarefas for pensada com o olhar para o outro, uma vez que *toda essa estrutura produtiva impede que exista um grupo que passe a usufruir mais direitos e a ter privilégios* (OLIVEIRA, 2003, p.31).

Para se juntar a esse diálogo, trago para reflexão, acerca da importância do cooperativismo para se trabalhar a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na formação desse país, uma parte do parecer que regulamenta a lei em questão:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando as reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL,2004, p.5)

Nesse processo de cooperação, ajudar e ser ajudado, compartilhar, dividir e somar, o que importa em sociedade é direcionar o olhar para o outro, e partindo do princípio da cosmovisão africana onde tudo está interligado, tudo e todos carregam seus sagrados e profanos, fazendo-se respeitar nessa coletividade que vamos falar sobre *Religiosidade*, penúltimo valor civilizatório afro-brasileiro do qual vamos conversar nas próximas linhas.

Diversidade e *Religiosidade*

Falar de *Religiosidade* tendo como ponto de vista a cosmovisão Africana não é pensar de forma binária separando bons de maus, ricos de pobres, pretos de brancos como a modernidade ocidental estruturou o conceito de religião cristã, mas sim de uma forma em que

a maioria das sociedades Africanas⁶³ entendem a concepção de mundo. Esta concepção de modelo único de um só Deus cristão não dá conta da diversidade e entendimento de universo/mundo do modo que a cosmovisão Africana contempla.

Para Oliveira (2003), a *diversidade é um dos principais aspectos das religiões africanas* (p.40), posto que o continente africano é um continente “arco-iris” repleto de diversidade cultural. O mundo material, o homem, mulher, animal, natureza, o sagrado e o profano fazem parte do universo onde todas as partes devem estar conectadas entre si para que o sistema funcione. Em África, as organizações políticas e sociais não são dissociadas da religiosidade, da ancestralidade, da memória, da pessoa, da natureza, do poder, *não há uma estratificação entre essas camadas importantes da vida da sociedade. Tudo é visto de acordo com o princípio da integração, onde os vários elementos se comunicam e se complementam.* (OLIVEIRA, 2003,p.15).

Partindo dessa reflexão e pensando em religiosidade como valor civilizatório, do respeito ao sagrado⁶⁴ do outro e sobre a importância de se trabalhar com ele em sala de aula, pensemos nele associado à religião⁶⁵. Já fazem parte da mídia impressa e telejornais, ou mesmo *on-line*, reportagens sobre a intolerância religiosa, principalmente em relação ao candomblé, entendendo como isso afeta, e muito, as relações sociais, inclusive na escola. As reações racistas e discriminatórias, ocasionadas pela falta de respeito em relação ao outro, causam muita indignação e preocupação, talvez, por ter na família uma pessoa adepta do candomblé e perceber o quanto isso para ela ainda é uma questão delicada quando perguntam sobre sua religião. Dialogando com Chaves Junior (2015), esconder a religião nos espaços sociais influencia na forma como se percebe a construção da identidade e a forma como a percepção do outro sobre nós mesmos afetam as relações e as interações sociais, uma vez que:

[...]para compreendermos como o sujeito constitui a sua identidade é preciso entender as relações no qual está inserido, pois, é na interação com outros grupos sociais que o mesmo se define e é definido. Ou seja, a identidade pode funcionar como afirmação de si (auto-identidade) ou como uma imposição definida pelos outros (hetero-identidade) [...] (p.37-38).

⁶³ Os estudos dos valores civilizatórios afro-brasileiros estão estruturados em cima das sociedades pesquisadas pelos autores Fabio Leite e Eduardo Oliveira, como já falado anteriormente.

⁶⁴ Por sagrado entendemos que é o princípio de uma realidade separada, que permite um contato imediato com a divindade. (SODRÉ, 1999,p.179)

⁶⁵ Entende-se por religião, administração e monopólio intelectualizado da fé monoteísta, visa a superar os transe emotivos e “violentos” (no sentido das experiências de sacrifício e de mobilização de forças cósmicas) do sagrado. (SODRÉ, 1999,p.179)

Falar desse valor quando associado à religião, conforme vimos é tão delicado no meu entender que, junto com Trindade, Brandão e Benevides (2006c), percebo *religiosidade não como religião, mas como respeito à vida, ao outro. A vida é um dom divino, da transcendência. Essa perspectiva nos remete ao respeito ao outro, à alteridade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro* (p.31-32).

Todas essas questões abordadas remetem à importância e valorização do outro como fator fundamental para relativizar e abordar sobre o que é importante para o outro, o que é sagrado para o outro, sem se importar com possíveis impressões preconceituosas. Falar de religiosidade, neste sentido, não é abordar temas sobre as especificidades de religiões de matriz africana que, por conta dos espelhos⁶⁶reproduzidos com olhar eurocêntrico, ou seja, fora do padrão católico que dominou o mundo, construiu um imaginário social que considera exótico e primitivo, práticas de algumas religiões de herança africana, como candomblé e umbanda. Enquanto valor civilizatório, trabalhar religiosidade no conceito africano é ir além das discussões políticas e comportamentais que envolvem a escolha de uma religião:

[...] para a nação afrodescendente, religiosidade é mais do que religião: é um exercício permanente de respeito à vida e doação ao próximo. A propósito, em tempos de tanta violência gratuita, vale pontuar que a vida é um dom divino, de caráter transcendental, e deve ser usada para cuidar de si e do outro. (*A COR DA CULTURA*)⁶⁷

Sendo assim, falar sobre religiosidade é dar valor ao objeto do outro, a fala do outro, ao lugar que o outro ocupa e isso não tem a ver, diretamente, com religião. Religiosidade é mais um valor que está no jeito de entender, no modo de ser do brasileiro, independentemente de sua cor de pele ou ascendência genética. Quando falamos em ascendência genética, a relação com ancestralidade a mim me parece direta e do qual pode estar relacionada à lembrança de quem somos, de onde viemos e que nos ajuda a escolher para onde vamos. *Ancestralidade* é o último valor civilizatório que vamos conhecer.

Vida e Ancestralidade

Saber de onde viemos, como fomos formados e qual nossa origem são questões que sempre estão presentes em nossas conversas, entre nossos pares no trabalho, entre amigos e,

⁶⁶Para Boaventura (2011), espelhos são as imagens que as sociedades têm sobre si mesmas com base nos reflexos produzidos a partir de construções hegemônicas e dominantes: *as sociedades são a imagem que tem de si vistas nos espelhos que constroem para reproduzir as identificações dominantes num dado momento histórico. São os espelhos que, ao criar sistemas e práticas de semelhança, correspondência e identidade, asseguram as rotinas que sustentam a vida em sociedade.* (p.47)

⁶⁷ Disponível em: <www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 22/09/2015

principalmente familiares. Saber qual nossa ascendência, conhecer nossa história é importante para formação da identidade e valorização da cultura, *o passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência* (TRINDADE; BRANDÃO; BENEVIDES 2006a, p.100).

O que chama atenção na passagem citada para o que trazemos ao debate é o que está para além da ancestralidade, é compreender a riqueza que ela carrega quando nos lembra que a preservação da memória dos antepassados, na cosmovisão africana, não é o que os estagna, mas sim o que os impulsiona, *o tempo africano, tal como o universo africano, está prenhe de ancestralidade.* (OLIVEIRA, 2003, p.24). Para o autor, ancestralidade é um dos elementos mais presentes na cultura africana, é ela que movimenta as relações, estabelece as igualdades e dá sentido à vida.

Nas tradições jêje-nagô, congo-angola, o culto aos ancestrais, se complementa com o culto ao cósmico, ao universo, à celebração da vida, uma vez que os ancestrais possuem a riqueza da experiência já vivida e emprestam, aos seus descendentes, sua energia. Neste sentido, ancestralidade como uma característica importante na cosmovisão africana *está na perspectiva de que “vivo” não é antônimo de “morto”. Os estudos pan-africanistas nos ensinam algo muito importante, as pessoas “mortas” adentram a categoria da ancestralidade – parte integrante da comunidade.* (NOGUERA, 2010, p.13)

Pensando nesta perspectiva, algumas questões me trouxeram inquietações, como por exemplo: e se as histórias de nossos ancestrais sempre nos forem contadas sem glórias, sem heróis, sem atitudes vitoriosas, de uma maneira completamente sofrida e feia? Como sentirmos orgulho de nossos antepassados, no caso nossos ancestrais negros, se somente relacionamos sua existência a sofrimento, dor, escravidão? *A ancestralidade africana, milenar, nos é ocultada em sala de aula, nos livros didáticos, nos programas de televisão, no dia-a-dia de nossas vidas, por essa razão quase nada sabemos sobre o assunto* (SILVA, 2007, p.13).

Hoje, quatorze anos após a promulgação da lei 10639/03, percebo que é possível recontar a história de nossos ancestrais negros que tanto contribuíram para a formação desse país. E um dos caminhos possíveis é por meio do afeto e respeito ao conhecimento do outro e da nossa história negra marcada por lutas, vitórias, glórias, alegrias, resistência, força de vontade e heroísmo. Ressignificar a leitura de África e da força dos negros que para cá

vieram, é urgente e necessário⁶⁸. Trago ao diálogo o pensamento de Ford (1999) sobre ancestralidade negra africana e as histórias criadas:

[...] a enormidade desse trauma foge ao meu alcance. Em lugar dela, preferi debater-me com uma única questão: se a experiência dos afrodescendentes pudesse ser reduzida a uma só personagem, como seria a vida dela? Trágica, sofrida, triste, singular, arriscada, queixosa, triunfante? Tudo isso estaria correto em épocas diferentes, porém, vem a todo momento, como o insistente movimento das ondas, a palavra *heroica*⁶⁹. A princípio ela me parece estranha, porque sinto nossa história em grande parte como uma tragédia imensurável. Mas ao refletir sobre a sobrevivência da minha personagem à Travessia, vem à mente, ‘uma viagem por um oceano negro’; e, ao pensar na sobrevivência ao sofrimento durante a escravidão, ‘a noite escura da alma’; e não é que ela entrou nas ‘entranhas da fera’ para lutar por liberdade, justiça e igualdade na América? Essas frases denunciam a viagem de um herói. (p. 30)

A partir das questões delineadas neste pensamento, percebe-se a força e a influência da memória de nossos ancestrais por meio de suas histórias e o quanto a ancestralidade nos atravessa complementando nosso modo de estar no mundo. Para completar essa reflexão, uma vez que estamos pensando a partir de uma cosmovisão africana para resgatar os valores aqui chamados de civilizatórios afro-brasileiros, junto com Renato Nogueira (2010), pensamos ancestralidade como valorização daquilo que já foi vivido, da palavra que já foi dita e das decisões que já foram tomadas no sentido de entender que na *cosmovisão africana o passado tem papel chave...as respostas para o presente se encontram na ancestralidade* (p.10).

Assim, compreendendo que os valores civilizatórios afro-brasileiros compõem a cosmovisão africana, remodelada a partir da influência de outras etnias, mas que ainda assim seguem como estrutura da concepção de vida dos descendentes dos africanos escravizados espalhados pelo mundo, percebo que trabalhar com estes valores pode ser um caminho para o resgate da nossa africanidade e de um pensamento afrocentrado, a partir do momento que eles nos ajudam a reconhecer, a pensar África enquanto conhecimento, história, luta e resistência. Nesta perspectiva e seguindo o que nos ensina os estudos decoloniais e interculturais, de que é preciso subverter o que está posto como conhecimento universal, abrindo espaços para o diálogo com outras verdades, pode ser possível falarmos de África não como um lugar mágico cheio de percepções fundamentadas no senso comum, mas sim de um continente diverso que nos trouxe conhecimentos de vários aspectos inclusive de caráter civilizatório.

⁶⁸Azoilda Loretto da Trindade, consultora pedagógica do projeto A cor da cultura, costumava repetir essa frase durante as oficinas de formação com professores e formadores.

⁶⁹Grifo do autor.

A **circularidade** propõe que sejamos vistos de maneira igual e na mesma sintonia, facilitando, portanto, nosso trabalho em comunidade com base no **cooperativismo**; a **memória** nos ajuda recordar a nossa história de vida, enquanto a **ludicidade** nos remete à leveza da infância, dos jogos de criança das **músicas** que embalaram nossos sonhos infantis ou nos remetem a algum lugar do passado e na mesma sintonia está nosso **corpo** que “fala” de onde viemos e apresenta as marcas dessa existência. Já a **oralidade** tem o poder de contar nossa cultura e narrar outras histórias, histórias estas que estão relacionadas com a força da nossa **ancestralidade** e que nos ajudam a relativizar o significado de **religiosidade**, conectando a todos pela **energia vital** (axé).

E assim, partindo dos valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia trabalhada no projeto em questão, buscarei conhecer os materiais do projeto A Cor da Cultura nas suas três fases de implementação e tentar responder às indagações dessa pesquisadora, a partir das narrativas dos personagens que ajudaram a construí-lo e partindo dos referências teóricos e epistemológicos escolhidos, procurar responder se um projeto, arquitetado a várias mãos, pode contribuir para fazer valer a implementação da Lei 10639/03 e, através dele, contribuir para que práticas para uma educação intercultural e decolonial sejam trabalhadas em sala de aula.

CAPITULO III

MOVIMENTO NEGRO, LEI 10639/03 E O PROJETO A COR DA CULTURA

“*Nossos passos vêm de longe*”⁷⁰: cooperativismo, luta antirracista, resistência e conquistas.

Não é tarefa fácil falar da contribuição do movimento negro brasileiro por se tratar de um tema bastante amplo de ser discutido e já muito estudado por diversos autores e intelectuais ao longo de sua história. No entanto, considero de extrema relevância falarmos, mesmo que sucintamente, sobre a importante contribuição desses movimentos, principalmente, quando o foco a ser discutido é a Lei 10639/03 e, no caso desta pesquisa, um projeto que foi gestado a partir da militância de três profissionais negros. Como o campo de pesquisa para esse tema é bastante vasto, optei por escolher os autores dos quais mais me identifiquei quanto à cronologia de suas pesquisas e a relevância de seus estudos no meio acadêmico.

Tendo em vista as várias leituras de Amílcar Pereira (2010), Lélia Gonzalez (1982) e Petrônio Domingues (2007), considero como movimento negro, um grupo de pessoas que se organizam em diversas entidades diferentes entre si em torno de ideais de luta contra o racismo, por melhores condições de vida da população negra, no sentido de elaborar estratégias e práticas junto ao poder público, sejam elas voltadas para arte, educação ou de cunho social com o objetivo de valorizar a identidade e cultura afro-brasileira.

Como o objetivo proposto é falarmos sobre a contribuição decisiva do movimento negro na conquista da aprovação da lei 10639/03, não temos a intenção de discutir se vamos tratar de movimento negro no plural ou no singular considerando que esta autora entende as duas formas como legítimas para se falar deste movimento social. Portanto, em alguns momentos vou me referir a movimento negro tanto no plural como no singular, seguindo no intuito de respeitar a escolha dos autores pesquisados. Assim, buscando conceituar movimento negro de uma maneira mais ampla, utilizo as palavras de Joel Rufino dos Santos (1985), descrita na tese de Amílcar Pereira (2010):

Todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações de qualquer tempo (ai compreendidas mesmo aquelas que visam à auto-defesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros...Entidades religiosas,

⁷⁰ Essa frase é de autoria da pesquisadora Jurema Werneck em seu artigo publicado em 2005 chamado: “Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo”

assistenciais, recreativas, artísticas, culturais e políticas; ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e “folclóricos” – toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1985, p. 303 *apud* PEREIRA, 2010,p.82)

A história dos movimentos negros e sua atuação político-social, institucionalizada no Brasil, teve seu início na época da República (1889), logo após a abolição da escravatura, momento em que os negros foram totalmente excluídos e colocados à margem da sociedade brasileira da época e compreendida em três fases, segundo estudos de Antônio Sérgio Guimarães (2008), Petrônio Domingues (2007) e Amílcar Pereira (2010).

Na primeira fase (1889-1937) havia a preocupação em integrar o negro na sociedade a fim de evitar a segregação racial e o preconceito de cor. Contudo, mesmo diante das dificuldades políticas inerentes à época, como as ideias eugenistas que propagaram o projeto de embranquecimento do país, algumas agremiações, clubes e associações criadas por ex-escravos, libertos e seus descendentes, com o objetivo de reverter esse quadro de marginalização em que viviam, se estabeleceram no país com o cunho *eminente assistencialista, recreativo, e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época.* (DOMINGUES, 2007, p.103).

Talvez, um dos movimentos negros contemporâneos de maior visibilidade nesta época tenha sido a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em setembro de 1931, na capital paulista, por José Correia Leite e outros nomes importantes da luta contra o racismo brasileiro. Segundo Lélia Gonzalez (1982) a FNB foi *o primeiro movimento ideológico pós-abolição...um marco de um dos mais importantes projetos de organização política do negro brasileiro* (p.22-23), sendo ela um diferencial para a vida em sociedade dos negros brasileiros da época pertencentes a diferentes esferas sociais como operários, estudantes, escritores que enxergavam, nas ações do movimento, a possibilidade de autovalorização da identidade negra e o despertar político. No entanto, para estes pesquisadores, a Frente Negra Brasileira defendia a inclusão do negro na sociedade, mas com um viés nacionalista, *sem a busca pela transformação da ordem social* (p.89).

Dois anos após sua criação, a FNB, com intuito de que as reivindicações e lutas da população negra chegassem a um maior número de pessoas, criou o jornal “*A Voz da Raça*” que tinha uma ampla circulação nacional. Um dos principais objetivos do jornal era a conscientização da sociedade em prol dos direitos e lugar da população negra e também o

despertar para a vida social de direito da qual eles faziam parte. Amílcar Pereira (2010), em sua tese sobre o tema, aponta que foi nas páginas e sessões do jornal que a expressão movimento negro foi utilizada pela primeira vez sendo, a partir de então, recorrente entre os militantes.

Segundo Petrônio Domingues (2007), a FNB *desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos e formação política de artes e ofício.* (p.106). Além do jornal A “*Voz da Raça*”, surgiram outros impressos organizados e escritos por negros para fortalecer a luta antirracista, informando os problemas que afetavam, diretamente, negros e negras no âmbito da educação, saúde e trabalho.

As pautas discutidas nos diversos movimentos negros também eram um ponto importante a ser destacado no intuito de aumentar a adesão do povo negro contra a discriminação e segregação racial que aconteciam em diversas cidades do país e impediam o acesso, desta população, em locais como cinemas, lojas, restaurantes, teatros. Esse momento ficou conhecido como a imprensa negra (Domingues, 2007). Assim, vivendo em uma sociedade que descartava o negro de sua convivência social e não era muito receptiva às causas dessa população, que representava grande número no país no século XX, muitos grupos de movimento de negro se formaram com o intuito de juntar mais vozes nessa autovalorização da identidade racial negra.

Já na segunda fase da história do movimento negro brasileiro (1945-1964), marcada pelo recomeço pós ditadura Vargas é caracterizada, de acordo com Lélia Gonzalez (1982), como um período de grande agitação intelectual e política, com o objetivo de fazer valer as reivindicações do povo negro discutidas na fase anterior. Dentre alguns dos movimentos contemporâneos formados após a criação da FNB, podemos citar o Teatro Experimental do Negro, TEN criado no Rio de Janeiro, em 1944, por Abdias do Nascimento (1914-2011) pesquisador, escritor e artista militante negro de grande relevância na luta antirracista brasileira. A princípio, a intenção era criar um teatro experimental e formar um grupo teatral constituído por atores negros, mas devido a sua forte adesão política e sua repercussão na opinião pública, o TEN formou uma atuação mais ampla, oferecendo, desde cursos de alfabetização, criação de um jornal chamado *Quilombo*, concursos de beleza que privilegiavam a raça negra à fundação do I Museu do Negro e a realização do I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950.

O jornal *Quilombo* já trazia, em suas páginas, uma preocupação constante com a educação formal da população negra, caminho pelo qual acreditavam superar as barreiras

sócio-econômicas, reivindicando, inclusive, o acesso a uma educação gratuita. Nas palavras de Abdias do Nascimento (2004), o TEN não só promovia iniciativas voltadas para o reconhecimento da cultura negra como também no resgate dos valores da pessoa humana trabalhando *pela valorização social do negro no Brasil através da educação, da cultura e da arte* (p,210).

Para Gonzalez (1982), este movimento representou o mais importante processo de representatividade política negra na época e conseguiu, por meio de sua posição crítica frente ao racismo até o exílio de Abdias do Nascimento, em 1968, integrar pesquisadores e intelectuais brancos no processo de uma luta antirracista para além da comunidade negra. Em toda a trajetória de militância do TEN, considero importante destacar a força e a liderança de Abdias do Nascimento a frente do movimento e, conforme estudos de Augusto Sales Neto (2005), de como ele, juntamente com outros intelectuais ativistas, já pensavam na necessidade da inclusão de uma disciplina curricular que falasse da história e cultura africana e afro-brasileira, isso por volta da década de 50, durante a realização do I Congresso do Negro Brasileiro.

Essas organizações citadas nesse tópico, logicamente, não foram as únicas que militavam ativamente na luta antirracista e de igualdade de direitos, mas foram, nas fases demarcadas, as que tiveram maior visibilidade e impulsionaram outros movimentos negros contemporâneos a serem criados⁷¹. Vale destacar que, de 1930 a meados dos anos 60, os grupos de movimento negro contemporâneos foram bastante ativos e conseguiram com que muitas reivindicações fossem inseridas em discussões políticas importantes para valorização da população negra. Uma delas foi a lei Afonso Arinos, primeira lei anti-discriminatória do país, aprovada, em 1951, pelo Congresso Nacional.

Como esta pesquisa está fundamentada nos estudos decoloniais, percebo que é importante destacar que foi nessa fase que o pensamento de Frantz Fanon começa a chegar ao Brasil, timidamente, por meio de autores europeus como Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir, quando estes estiveram no Brasil na década de 60. Antônio Sergio Guimarães (2008), em seu artigo a “Recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra”, não encontra evidências de que Sartre fala explicitamente de Fanon em seus discursos e pensamentos sobre racismo identificados por aqui, mas percebe que, em algumas falas, ele se remete a Fanon quando cita, por exemplo as consequências do colonialismo numa sociedade racista.

⁷¹ Para saber mais sobre as diversas organizações de movimento negro criadas ver pesquisas de Petrônio Domingues (2008); Amílcar Pereira (2010) e Lélia Gonzalez (1982), todas estão na bibliografia desta pesquisa.

Para Guimarães (2008), Guerreiro Ramos, apesar de não declarar Fanon em suas falas e escritas, por não encontrar nenhuma proximidade deste com os conceitos de Marx, ele pensou colonização cultural a partir de alguns conceitos de Fanon. Com a publicação do livro, em 1961, “Os condenados da terra” ainda em francês e com o prefácio escrito por Sartre, a literatura de Fanon começa a chegar com mais força no Brasil, no entanto, a esquerda brasileira demora a se apropriar das ideias deste autor, por conta do exílio de muitos intelectuais e ativistas do movimento negro e pelo próprio cenário de ditadura militar. O fato é que para o Guimarães (2008), o pensamento de Fanon se fará presente como ideias centrais de discussão nos movimentos negros, por meio de Abdias do Nascimento, *só depois de 1968, quando provavelmente o líder negro brasileiro é introduzido à obra de Fanon, largamente traduzida, discutida e comentada nos Estados Unidos, onde está exilado* (p.106).

O golpe militar, de 1964, segundo nos mostra Domingues (2007) desarticulou muitas organizações do movimento negro colocando seus militantes em situações constrangedoras perante à sociedade, acusando-os, muitas vezes, de criarem problemas de racismo que não existia na sociedade brasileira, *“a discussão pública da questão racial foi praticamente banida”* (p.111). Ainda segundo estudos do mesmo autor, a negação do racismo era tão massificada nos discursos militares que o mito da democracia racial viveu seu maior apogeu.

Lélia Gonzalez (1982) considera que este período desarticulou as elites intelectuais negras, deixando um vazio para que o lado capitalista de interesses da indústria cultural pudesse agir livremente, apropriando-se de entidades negras que faziam parte, por exemplo, de agremiações de escola de samba, explorando, sem valorização alguma, a cultura negra brasileira em prol do capitalismo. Mesmo com as dificuldades políticas apresentadas na época e a desarticulação de grupos importantes que contribuiriam substancialmente para manter viva a discussão e luta contra o racismo brasileiro, o movimento negro continuou, mesmo na clandestinidade, a pensar e articular a valorização da identidade negra no país. Prova disso foram as atividades e articulações de várias organizações que continuaram firmes no propósito da luta antirracista apesar de todas as dificuldades políticas e sociais.

Em 1971, no Rio Grande do Sul, foi criado o Grupo Palmares e, no ano seguinte, o Centro de cultura e Arte Negra (CECAN), em São Paulo; o Bloco afro Ilê Aiyê foi criado em 1974 em Salvador e, em 1976, o Núcleo Cultural Afro-brasileiro, o Instituto de Pesquisas das culturas Negras (IPCN) e a Sociedade de Intercambio Brasil-África (SINBA). No Rio de Janeiro, em 1975, foi criado o Grupo de trabalho André Rebouças e o Centro de Estudos Brasil-África (CEBA). (DOMINGUES, 2007). Em 1976, Lélia Gonzalez criou o primeiro Curso de Cultura Negra no Brasil na Escola de Artes Visuais, no Parque Laje, no Rio de

Janeiro que, além de ser um curso teórico sobre a influência cultural negra no país, serviu como um espaço de reunião de ativistas, artistas e intelectuais negros que continuavam na luta antirracista.

Em meio a este cenário de desestabilização política, vivida na época do domínio militar, é fundado, em São Paulo, no ano de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU)⁷² que marca a volta política do movimento negro no país. Entra-se agora na terceira fase da história do movimento negro (1978-2000). O MNU contou com nomes importantes e históricos na luta antirracista brasileira, como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Amauri Mendes Pereira, Neuza Santos entre outros e, com o apoio de diversas entidades negras, na época, trouxe uma característica marcante e mais forte no que diz respeito à discriminação racial, à equidade de direitos da população negra e enfático em incluir, nas suas discussões, as consequências da influência do racismo nas esferas educacionais, trabalhistas, sociais e de saúde, uma contribuição segundo Domingues (2007) das leituras de Martin Luther King, Panteras Negras, Malcon X, entre outros ativistas americanos.

Para além da luta antirracista, o MNU significou um marco na história dos protestos negros no país, com a proposta de unificar a luta da população negra, em nível nacional, de fortalecer o poder político negro e *representou uma grande transformação em relação às formas de atuação utilizadas pelo movimento negro brasileiro até então*, (PEREIRA, 2010,p.186). Para consolidar sua criação, foi organizado um dos mais importantes atos relacionados à luta contra o racismo, ocorrido em 07 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo que reuniu cerca de duas mil pessoas com adesão de organizações nacionais de vários movimentos negros do País. Suas manifestações ajudaram a ressignificar a importância do povo negro na edificação histórica e nacional do país, sempre liderando diversos e importantes atos públicos com adesão de grande número da sociedade favorável às reivindicações do povo negro.

O ato público foi organizado com o objetivo de mostrar á população o descaso de instituições e do próprio governo no trato da população negra do país, mostrando casos de racismo e de marginalização da população negra. O MNU seguiu assim em toda sua trajetória, levando para vida política e social, as necessidades da população negra em forma de protestos, passeatas e comícios, estabelecendo programas e projetos com objetivos específicos de melhoria na garantia de direitos do cidadão negro como o Programa de Ação, em 1982:

⁷² Antes de ser conhecido como MNU, o movimento já teve outras duas nomenclaturas, segundo Lélia Gonzalez (1982) e Petrônio Domingues (2007): Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) e Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR).

No programa de ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização pra enfrentar a violência policial; organização dos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro do Brasil nos currículos escolares; bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007,p.114)

Sem dúvida, a criação do MNU, após o período de desestabilização dos ativistas intelectuais negros brasileiros, imprimiu, aos vários movimentos negros espalhados em todo território nacional, a marca da negritude, do orgulho de ser negro e da luta pelo reconhecimento da influência negra em todas as esferas da sociedade. A chamada imprensa negra, que teve grande atuação na segunda fase do movimento, voltou forte e com ainda mais publicações. Segundo Domingues (2007), existiram 12 jornais negros circulando pelo país. Foi durante esse período que, após muitas reivindicações por parte de várias entidades organizadas dos movimentos, o 13 de maio⁷³ foi totalmente banido do calendário dos movimentos negros nacionais e o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, passou a ser a data oficialmente reconhecida por estas entidades, conforme justificativa de Lélia Gonzalez (1982):

O 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro...Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira ao se constituir como efetiva democracia racial e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração (p.57)

Atualmente, o dia 20 de novembro, por uma conquista dos movimentos negros brasileiros é comemorado, em todo o território nacional, o Dia da Consciência Negra. Uma das atuações mais importantes do MNU, nesta fase, foi o entendimento de que a expressão “negro” não teria mais um significado pejorativo passando a ser referência positiva para denominar todo negro e descendente de africanos escravizados. Esse foi um período em que *o movimento negro africanizou-se* (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Na esfera acadêmica, muitos jovens militantes já discursavam tendo como base conceitual a literatura de Frantz Fanon, principalmente após a publicação em português do livro “Peles negras, máscaras brancas” o que, segundo Guimarães (2007), trouxe, ao discurso

⁷³ Para saber mais sobre o assunto ver artigo de Maria Aparecida de Oliveira Lopes, “Narrativas e significados do 13 de maio e o 20 de novembro para a história do Brasil”

acadêmico militante, *a consciência de raça e de resistência à opressão, ideólogo da completa revolução na democracia racial brasileira* (p, 110). As leituras de Fanon, segundo estudos do mesmo autor, seguiram atuando, fortemente, tanto nos movimentos quanto na academia como nos artigos escritos por Amauri Mendes Pereira, Abdias do Nascimento, Milton Barbosa, Lélia Gonzalez, Neusa Santos, entre outros, *abrindo um meio caminho entre reflexão acadêmica e reflexão política* (p. 111).

Movimento Negro e Educação

O sociólogo Sales Augusto dos Santos (2005) pesquisou pontos importantes referentes à atuação detalhada dos movimentos negros na área da educação, principalmente no que diz respeito à inclusão, na educação básica pública e particular, da disciplina de história e cultura africana e afro-brasileira como obrigatória na grade curricular, desde a década de 1950, conforme já relatado neste capítulo, enfatizando, portanto, a importante e árdua participação dos movimentos negros brasileiros para que a Lei 10639/03 fosse implementada.

Neste sentido, e já com objetivo de lutar para que a população negra assumisse sua condição racial, cultural contra e hegemonia branca idealizada pela sociedade, as organizações de movimento negro, no período de início dos anos 80, começaram a intervir, fortemente, na área educacional através de propostas de revisão de conteúdos pedagógicos e didáticos, principalmente nos livros de história, que ensinavam e ensinam até hoje conteúdos invisíveis a história e cultura africana e afro-brasileira. As reivindicações dos movimentos negros iam além da revisão de materiais didáticos e incluíam, também, a capacitação de professores numa pedagogia interétnica, e a inclusão na grade curricular do ensino permanente de disciplinas que tratassem do ensino da história e cultura Africana e Afro brasileira nas escolas, lugar onde as desigualdades raciais devem ser discutidas.

A frase de Jurema Werneck, *“nossos passos vêm de longe”* nos mostra que a história de luta antirracista e de resistência de nossos ancestrais nos fazem mais fortes e é no coletivo que resistimos, é nas redes que formamos nossos pares para que a caminhada contra o racismo seja vencida. O esquecimento não pode fazer parte dessa encruzilhada e, para isso, devemos sempre lembrar os que vieram antes de nós e retornarmos a eles. Resumidamente, essa é a história do movimento negro brasileiro *que nunca foi apenas um receptor, mas que também contribuiu para essa circulação com estratégias, informações, ideias e, até mesmo, servindo como referencial para outros negros em suas lutas na diáspora.* (PEREIRA, 2009, p.124).

Em 2001, uma importante conferência, organizada pela ONU, com o objetivo de combater o racismo mundial e lutar contra qualquer tipo de preconceito, seja ele relacionado à raça, à religião ou sexual, através de políticas públicas, educação e outras iniciativas governamentais em todo o mundo, acontecia em Durban, na África do Sul. Era a III Conferência Mundial de combate ao Racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que tinha o objetivo de fazer com que, mundialmente, o racismo fosse reconhecido como existente e que suas várias formas de atuação eram nocivas ao povo negro.

É importante ressaltar que a participação do Brasil em uma conferência desta grandeza, que discutiu durante vários dias o racismo e preconceito em todas as suas infinitas formas, foi bastante significativo, uma vez que, historicamente, o país foi “viciado” na escravidão, durante séculos. Após a conferência e já sofrendo pressões por parte dos Movimentos Negros organizados, que há muito lutavam pela garantia e melhoria dos direitos da população negra no país, o governo decidiu pensar em ações estratégicas de políticas públicas para atender, em parte, algumas exigências mundiais, colocadas em Durban, quanto às pressões políticas dos movimentos negros no âmbito nacional.

Assim, após anos de lutas e resistência histórica dos movimentos negros brasileiros, conforme visto no início deste capítulo, a Lei 10639/03 foi finalmente sancionada no ano de 2003. Esta lei, há 14 anos em vigor, estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto público quanto privado, em âmbito nacional, incluindo, no currículo escolar, conteúdos referentes ao estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional como objetivo de educar para o resgate e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Além desses objetivos, a Lei 10639/03 em seu Art.79B, inclui, no calendário escolar, a data do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

É nesse contexto que a lei 10639/03 passa a existir, a partir de uma proposta emancipatória, organizada pelo movimento social negro e referendada pelo estado para que práticas, atitudes, mudanças e hábitos no espaço escolar sejam ressignificados a partir de pensamentos descolonizadores, uma vez que *ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África a aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas exige questionamento dos lugares de poder* (GOMES, 2012,p.100)

Acredito que é a partir desse argumento de mudanças de representação e de práticas pedagógicas em sala de aula, que muito tem-se discutido no campo da educação étnico-racial.

Durante minhas leituras e ao me aproximar mais desse objeto, percebo que falar sobre a importância de uma política permanente de educação continuada para o professor, principalmente quando pensamos em práticas pedagógicas e iniciativas educacionais que servem como ferramenta na implementação da Lei 10639/03, é relevante.

Defendo que a educação pode ser um espaço privilegiado para que debates possíveis sobre o racismo possam ser articulados e ressignificados e que ela é *capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos, a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados* (MUNANGA, 2005, p. 17).

Entendo que podemos trabalhar com educação em vários espaços sociais nos quais estamos, mas aqui por ora, vou focalizar educação dentro do espaço escolar. Falar dessa escola sob minha perspectiva é falar de um lugar onde a maioria de nós passou metade da vida, convivendo com pessoas diversas, múltiplas e diferentes no mais amplo sentido da palavra, onde nossas identidades foram construídas e também onde para muitos de nós negros é um espaço de dor provocado pelo racismo tanto entre crianças e/ou jovens quanto por parte de professores/as.

Partindo dessa reflexão, percebo que iniciativas que ajudem ao docente a conhecer conteúdos voltados para uma educação étnico-racial é necessário. A história, enquanto um fator constitutivo da formação da identidade negra, precisa ser recontada, *essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações* (MUNANGA, 2012, p.10).

Neste contexto, o Marco Conceitual⁷⁴ do A Cor da Cultura (2005) também foi pensado para *contribuir para a criação de práticas pedagógicas valorizando iniciativas de inclusão dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade, garantindo assim que a escola possa colaborar para a formação do sujeito enquanto ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, como nos ensina Paulo Freire (2014, p.42).*

⁷⁴ O Marco Conceitual do projeto *A Cor da Cultura* foi elaborado com o objetivo de traçar um histórico da origem do projeto e para contextualizar, gestores educacionais, equipe formadora e interna do projeto para a importância de se tratar, lidar e problematizar a educação étnico-racial em sala de aula. Produzido em 2005, pela historiadora Wânia Sant’Anna, o marco conceitual se mostrou inicialmente como um desafio, segundo a autora: *melhor expressão para definir a responsabilidade de elaborar um marco conceitual capaz de orientar as inúmeras iniciativas – de produção áudio-visual, recursos pedagógicos à capacitação de professores – que compõem o projeto a “A Cor da Cultura”. Esse desafio se torna ainda mais expressivo quando nos dispomos a sugerir um marco conceitual para a história do negro no Brasil. Em cinco séculos de história, a experiência de africanos e de seus descendentes foi sendo consolidada nos mais diversos aspectos da sociedade brasileira.* (p.3).

Luz, câmera e ação: a ideia audiovisual que deu origem ao projeto

O saber é uma luz, que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (Amadou Hampâté Ba, escritor africano do Mali.)

No ano seguinte à implementação da lei, em 2004, três profissionais negros começaram a gestar a ideia de produzir um produto audiovisual direcionado para a sociedade brasileira a fim de alavancar a disseminação da lei que tinha acabado de ser aprovada:

Era importante produzirmos esse filme com conteúdo histórico porque tínhamos acabado de ter uma lei que tinha sido aprovada, uma lei de obrigatoriedade para as escolas e que de alguma maneira iria ter interesse nesse foco na história da cultura africana e afro-brasileira porque até o momento nós não tínhamos nada que pudesse representar. Se isso ficasse bem estruturado seguramente iria ter coisas para se transformar nessa parte que é de mobilização e de envolvimento com as Secretarias de Educação, essa vertente de trabalho que o Canal tem.⁷⁵

A intenção era produzir um longa metragem sobre a história de personagens negros que, de tão invisibilizados pela mídia, não são conhecidos dos brasileiros e nem se fazem presentes nos conteúdos didáticos trabalhados em sala de aula. Luís Antônio Pilar⁷⁶, diretor de televisão, Wânia Sant'Anna⁷⁷, historiadora e militante do movimento negro feminista desde 1980, consultora do projeto de 2005 a 2006 até a finalização da produção do *kit* pedagógico e Antônio Pompeu⁷⁸, ator, faziam parte da organização não governamental CIDAN - Centro de

⁷⁵ Depoimento Wania Sant'Anna (2017)

⁷⁶ Luís Antonio Pilar, ator e diretor de tevê, cinema e teatro é militante na luta contra o racismo no âmbito da cultura, principalmente relacionado à inserção de atores, atrizes e equipe técnica de tevê e cinema. Sua militância aparece em peças, novelas, seriados que dirige onde as escolhas sempre abrem oportunidade para profissionais negros e negras no sentido de que papéis fora do senso comum de negro escravizado sejam protagonizados por negros e negras. Atualmente, possui uma produtora independente Lapilar Produções Artísticas localizada na cidade do Rio de Janeiro. Ver mais em < <https://www.facebook.com/lapilarfilmes/> >

⁷⁷ Wânia Sant'Anna é historiadora com diversas pesquisas publicadas em relação a gênero e relações raciais. Militante do Movimento Negro no coletivo feminista de mulheres negras desde 1980 sempre atuou em prol do combate ao racismo. Disponível em: < <http://coletivovermelha.com.br/biografias/wania-santanna/> >. Acesso em: 19/01/2017.

⁷⁸ Ator, diretor e artista plástico, Antonio Pompeu (1953-2016) começou sua militância na década de 70 e assim como Luiz Antônio Pilar seu foco estava direcionado à falta de visibilidade da classe artística negra, principalmente na inserção destes em peças teatrais e tevê. Foi presidente do CIDAN e Diretor de Promoção, Estudos, Pesquisas e Divulgação da Cultura Afro-Brasileira da Fundação Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

Informação e Documentação do Artista Negro⁷⁹ e, juntos, a partir da ideia do livro “Quem é quem na negritude Brasileira” do professor e jornalista Eduardo de Oliveira⁸⁰, escrito em 1998, que conta a história de personalidades negras brasileiras, formataram uma proposta de produzir um vídeo que fosse exibido em rede nacional, contando a história de personagens negros em todas as áreas de conhecimento que tanto contribuíram para o crescimento desse país. A ideia de fundamentar o argumento para a produção do audiovisual para os possíveis investidores, tendo como base a Lei 10639/03, foi de Wânia Sant’Anna e gestada no movimento negro,

Eu falei: gente olha só, se a pegada é essa de produzir um filme, seriado, eu tenho uma coisa que não sei se vocês conhecem que é uma lei que acabou de ser aprovada, que é a lei 10639 e que ninguém conhecia, nenhum dos dois, óbvio, afinal a lei tinha um ano. E eu acho, na minha opinião, que se existe uma forma da gente tirar essa lei do papel é produzir um conteúdo audiovisual. Eu acho isso um argumento poderoso para gente falar dizendo que não é descontextualizado, vamos precisar desse conteúdo porquê não tem rigorosamente nada!⁸¹

Para Pilar, a ideia de produzir um audiovisual que contava a história de personalidades negras, que protagonizaram fatos históricos brasileiros, começou a amadurecer quando ele, trabalhava na equipe de direção da minissérie “A casa das sete mulheres”⁸², exibida pela rede globo no ano de 2003. Ao realizar uma pesquisa de roteiro, percebeu que a equipe de direção envolvida nunca tinha ouvido falar sobre os lanceiros negros⁸³ e muito menos tinham conhecimento de que eles *fizeram diferença na guerra dos gaúchos, fato que Jayme⁸⁴ preferiu*

⁷⁹ O CIDAN foi fundado em 1984 e nesta época era presidido pela atriz Zezé Mota. O objetivo desta organização era de possibilitar maiores oportunidades e facilitar o acesso de atores e atrizes negros e negras no mercado. Disponível em:

<<http://www.palmares.gov.br/?p=1858&lang=en>> . Acesso em: 21/11/2016.

⁸⁰ Professor, jornalista, advogado e conferencista político, Eduardo de Oliveira foi militante do movimento negro e membro da Casa de Cultura Afro-Brasileira, da Associação Cultural do Negro e da União Brasileira de Escritores, de São Paulo.

⁸¹ Depoimento verbal (Wania Sant’Anna ,2017).

⁸² A Casa das Sete Mulheres foi uma minissérie produzida pela Rede Globo de Televisão de janeiro a abril de 2003 e conta a história das mulheres nos bastidores da guerra de Farrapos. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/a-casa-das-sete-mulheres.htm>> Acesso em: 08/10/2015.

⁸³ *O maior conflito armado ocorrido em território brasileiro teve participação fundamental de um grupo de pessoas que, na época, jamais imaginariam que seriam tão importantes no conflito, tanto no desenrolar quanto na conclusão. Os lanceiros negros, grupamento do exército farroupilha formado por escravos convocados para lutar ao lado dos revoltosos, desempenhou um importante papel durante os 10 anos da Revolução Farroupilha.* Disponível em: <<http://www.historiazine.com/2013/03/os-lanceiros-negros-da-revolucao-farroupilha.html>>. Acesso em; 8/10/2015.

⁸⁴ Jayme Monjardim, diretor de televisão.

*não abordar com profundidade. Com isso, percebi que os brasileiros não conheciam a história dos negros que fizeram parte da evolução do país*⁸⁵.

Moura (1994) nos aponta que a história da escravidão, nesse país, apesar de ter sido uma história de lutas, enfrentamento e resistência por parte dos negros escravizados, nunca foi dado a eles, os oprimidos nesse processo, o título das glórias e vitórias conquistadas, mesmo que esses títulos tivessem sido conseguidos em lutas, a favor do governo e não somente dentro de embates de cunho abolicionista.

A história narrada e escrita foi estruturada e baseada no ponto de vista do colonizador, do opressor, *por isso que nunca o discurso oficial da história abriu espaços para ele. Há mártires-heróis negros, mas não há heróis vencedores negros* (p.180-181). Para ampliar esse debate, recorro a Sodré (1999) que nos mostra como a mídia replica, em seus meios de comunicação, o discurso elitista de uma sociedade racista e assim ajuda a reforçar as desigualdades sociais e raciais impostas nessas relações:

A mídia funciona no nível macro como um gênero discursivo capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais, em geral, estruturadas por uma tradição intelectual elitista que, de uma maneira ou de outra, legitima a desigualdade social pela cor da pele [...] (p. 242-243)

No caso de Pilar, diretor e produtor de tevê, cinema e teatro, o fato de muitos dos profissionais da mídia que trabalhavam com ele durante a pesquisa da minissérie e nem ele mesmo, um cidadão negro brasileiro, não saber sobre a importância destes personagens heroicos na história desse país, vai ao encontro do que Sodré (1999) pensa sobre a invisibilidade do negro na mídia nacional, quando aponta que o racismo midiático pode ser classificado em algumas ordens como, por exemplo, o recalcamento, onde ele nos diz que os diversos meios que são representados pela indústria cultural, incluindo o jornalismo são tendenciosos e costumam *recalcar aspectos identitários positivos das manifestações simbólicas da origem negra* (p.245), resultando, portanto, na invisibilidade da história e influência africana na construção civilizatória desse país:

Assim é que, quando se fala de vitalismo cultural da música popular brasileira, não se acentua suficientemente a sua proveniência nem o papel tático que tem desempenhado nas relações inter-raciais. O mesmo acontece quando se trata de vultos importantes da História, das artes, da literatura. É

⁸⁵ Disponível em <<http://www.revistaafro.com.br/mundo-afro/entrevistas/luiz-antonio-pilar-nos-negros-somos-invisiveis-na-grande-midia>>. Acesso em: 08/10/2015.

frequente encontrarem-se profissionais competentes da mídia completamente ignorantes no que diz respeito à História do negro no Brasil ou nas Américas [...] (p. 245)

A partir das questões delineadas anteriormente, entende-se que a motivação de Pilar, Pompeo e Wânia ao pensarem na produção de um longa ou um vídeo que mais tarde se tornaria a série *Heróis de Todo Mundo*, se deu, principalmente, pela falta de conhecimento do público, em geral, sobre a inclusão na história do Brasil de personagens negros que contribuíram para a formação desse país e também para impulsionar a aplicação da lei. Essa abordagem não aconteceria apenas no viés da comunicação ou de pessoas famosas. Ela se daria através de uma pesquisa minuciosa, em todos os campos, para que engenheiros, professores, guerreiros, cientistas, professores, pesquisadores negros saíssem do ocultamento que a colonialidade do saber os classificou.

Além de produzirem vídeos que falassem sobre personalidades negras em diversas áreas de conhecimento, o tema religião também foi pensado por esse grupo de profissionais e, dessa ideia, surgiu *Mojubá*⁸⁶, vídeo que aborda a religiosidade afro-brasileira, a partir de temas geradores para facilitar a discussão sobre a temática, *que é a ideia do pensamento negro e do que está sendo feito no mundo negro, você está discutindo negro, e nós éramos do movimento negro, e isso era nosso movimento negro*⁸⁷.

A proposta de produção dos vídeos originais era contribuir para que a sociedade brasileira, tanto negra quanto não negra, começasse a construir e entender uma identidade negra brasileira que fosse motivo de orgulho para todo país. Os vídeos poderiam ser uma ferramenta de comunicação para evitar a folclorização e a construção dos estereótipos do sujeito e da cultura negra (SODRÉ, 1999, p.246).

E assim, a ideia de um projeto audiovisual, voltado para a temática negra e fundamentado na Lei 10639/03, começou a ser pensado, em 2004, quando Luiz Antônio Pilar, Wânia Sant'Anna e Antônio Pompeu, levaram a proposta para Luís Erlanger, diretor da Central Globo de Comunicação na época e que, imediatamente, ao ler o argumento e justificativa da proposta referente à produção de um audiovisual encaminhou o grupo ao Canal Futura, emissora com viés educacional que faz parte da Fundação Roberto Marinho. A

⁸⁶ *Mojubá é uma palavra em iorubá – língua falada por um povo que vive hoje em sua maioria no sudoeste da Nigéria, na África Ocidental – e um dos idiomas de origem de africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sobretudo no século XIX. Hoje em dia, essa palavra é usada com uma saudação, ou pedido de licença, na abertura das celebrações das religiões brasileiras de matriz africana. Quer dizer: “com meu humilde respeito”. BRANDÃO; TRINDADE; BENEVIDES, 2006b, p.49). Nei Lopes (2004) complementa o conceito da palavra: *do iorubá mo jubá. “eu (te) reconheço como superior* (p. 444)*

⁸⁷ Depoimento verbal Wania Sant'Anna (2017)

partir daí, o projeto começou a ser pensado de outra maneira, com outro olhar, uma visão com foco na educação, uma vez que a maioria do público desta emissora é formado por professores da educação básica e educadores, *a produção do Futura percebeu que aquela ideia poderia ser desdobrada em vários produtos dentro da grade do canal. A gente ficou encantado porque eles se motivaram em produzir conteúdo audiovisual na temática*⁸⁸

A equipe da área de conteúdo do Canal Futura, que avalia o conteúdo dos programas de acordo com as premissas do canal, começou a pensar o projeto direcionado para professores, alunos e todo e qualquer ambiente educacional que estivesse disposto a trabalhar as questões étnico-raciais, a partir de um outro olhar que não o olhar hegemônico e eurocêntrico bastante disseminado:

Quando eles conseguiram desdobrar a grade foi ficando mais claro o que a gente podia fazer em torno do fortalecimento da Lei e aí as diretrizes eram importantes. Então, nesse momento, eu tive um papel importante porque tinham questões que eram de concepção e que não faziam parte das habilidades nem do Pompeo e nem do Pilar e o canal também não tinha essa pegada. A única reivindicação que fizemos foi que produzíssemos produtos que seriam originais. E dessa originalidade tem duas negociações importantes: uma que contemplava o Pompeo e o Pilar, perfeitamente que são os Heróis. Os Heróis nascem do livro *Negritude Brasileira*, que na minha opinião, é o melhor programa do projeto. E aí entra a genialidade de uma pessoa, que é o diretor (Pilar), chegar ao ponto de que isso poderia ser feito com personagens negros da atualidade, não necessariamente atores ou atrizes, aquela história da cenografia, foi genial.⁸⁹

Ana Paula Brandão, que foi coordenadora do A Cor da Cultura durante duas fases do projeto (2004 a 2010) e, atualmente, é gerente de mobilização comunitária, setor do Canal Futura, responsável pela gestão e implementação do projeto, relata que na época o objetivo, que foi proposto pelo Futura, era *trabalhar essa temática nas escolas, até porque não existia quase nenhum material desse tipo e, lá em 2004, quando veio pro Canal, não existia quase nada mesmo, e a lei tinha sido promulgada no ano anterior*⁹⁰.

Aqui, nesse ponto, destaco a importância da lei 10639/03 na consolidação tanto do projeto inicial (produção de um audiovisual) quanto do projeto final (kit pedagógico para escolas) e demarcar que a originalidade da lei e do projeto foram provocações e reivindicações da militância do movimento negro, *A lei é nossa!... Ela tem o parecer*

⁸⁸ Depoimento fornecido por Wânia Sant'Anna (2017)

⁸⁹ Depoimento fornecido por Wânia Sant'Anna (2017)

⁹⁰ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015)

*extraordinário da Petronilha... a lei é uma conquista do movimento negro e o projeto só existe por causa da lei. Foi a lei que nos colocou sentados na frente do Erlanger, na Globo*⁹¹.

O projeto nasceu da iniciativa de profissionais militantes do movimento negro, cientes da responsabilidade que era produzir algo consistente e consolidado sobre a temática, oferecendo maior visibilidade para a lei 10639/03. Neste sentido, destaco o posicionamento de Wania Santa'Anna durante a reformulação da proposta da produção de um longa-metragem para um projeto educacional pensado para escolas:

Eu achava que o *kit* era uma coisa muito bacana e ele tinha que chegar às escolas. Eu achava que os *kits* tinham que ser do movimento negro, as organizações do movimento negro é que deviam que ser capacitadas, eu não achava que tinha que ser as escolas. Lógico que era para as escolas também, mas era para sociedade civil. Era para o movimento negro incidir junto as suas Secretarias reforçando essa socialização, para que nós fossemos os demandantes. Uma outra coisa que eu adoro, o jogo Heróis, criar o jogo, o CD, vamos na onda do *kit*, mas quando estava sendo montado eu não tinha ideia de que o projeto seria uma coisa confinada diretamente, que iria ficar absolutamente confinado nas escolas. Quem lutou pela Lei? O que era mais justo? E aí ele ficou um programa confinado para quem? Por que o audiovisual? Porque você tem que ter mais pessoas envolvidas dentro dessa causa. Eu tinha certeza de que ele iria ser aprisionado dentro das escolas, das salas de aula. Primeiro, você precisa da autorização do diretor, da secretaria, imagina tirar um professor de dentro de sala de aula por três dias? Era para formar professores, é para formar escola. Eu não estou dizendo que não é, agora quem é que pressiona a escola para mudar? É a comunidade! Limitou terrivelmente todo o produto. Ele não é a peça central, ele é uma alavanca para você conversar com o aluno sobre o assunto e não era para ser isso. E o filme não é isso. O filme, você chega lá fica impactada, você só vai falar do filme. E aí o material, ele é um argumento pedagógico e não é para ser assim. Então, o pedagógico foi tomando conta... O projeto era para: ou você voa ou sai, não era para ser desse jeito...isso na minha opinião. Agora, ficou legal...teve professor formado, escola envolvida, não estou desmerecendo entende? , nós não podíamos negligenciar a as organizações do movimento negro e a sua militância como formadores, deles fazerem o trabalho, entende?⁹²

Para a historiadora, o projeto estar em sala de aula, ter sido elaborado para o professor, não tira sua legitimidade na discussão da temática. Ele foi necessário naquela época em que nada existia sobre a questão racial. Entendi que sua análise está direcionada para a maneira em como o projeto foi implementado não garantindo protagonismo aos movimentos negros, demandantes da lei 10639/03, recém aprovada na época. É como se o projeto, que teve sua origem a partir da demanda do movimento negro, não retornasse às organizações do

⁹¹ Depoimento fornecido por Wania Sant'Anna (2017)

⁹² Depoimento fornecido por Wania Sant'Anna (2017)

movimento que, por legitimidade, deveria ter sido o demandante das ações de implementações educacionais.

Vale ressaltar que na segunda fase do projeto, algumas instituições formadoras foram chamadas para participarem na formação para professores, mas isso não garantia autonomia na implementação do *kit*, conforme explica Maria Correa e Castro, coordenadora pedagógica do projeto nas fases II, III e IV:

Entrei na segunda fase do projeto, logo entrei na fase das articulações com as secretarias. A fase de articulação é o que a gente chama das conversas com as secretarias de educação para implementação. Entrei justamente no momento da seleção que não era bem uma seleção, mas do edital de convocação para as instituições formadoras que era convocação de organizações sociais que tivessem uma caminhada e um conhecimento em EREER para trabalhar com o projeto como Instituição Formadora. Essas instituições formadoras vinham para um projeto que já estava desenhado, já tinha acontecido a fase I, a metodologia já tinha sido criada e a forma do fazer também. Mas, elas vinham para trazer a sua contribuição porque também elas eram especialistas da temática. Quando a gente fazia articulação com a Secretaria de Educação e a gente pedia para incluir ali, porque 30% das vagas eram destinadas para o movimento social. Então, o combinado era que a secretaria nos ajudasse a mapear e a convidar quem do movimento social, que trabalhava com essa temática, poderia participar da formação para se beneficiar disso também e pra receber o kit pra poder formar aquilo que a Azô chamava de rede pedagógica, que era a escola e a comunidade envolvidas na formação, não era só a escola. Eles participavam da formação e recebiam o kit para utilizarem nas suas ações, agora assim, eles não distribuíam kit, porque como o projeto era patrocinado pelo MEC e pela Petrobras, o kit que a gente produz é para a escola. A gente fazia a doação para as instituições que participavam com a gente na perspectiva de que eles fossem multiplicadores, mas a gente não doava kits para eles doarem para outras pessoas.⁹³

Contudo, o projeto que tomava forma caminhou seguindo uma linha de formato educacional e apesar da proposta ter sido repensada para além da produção e exibição dos vídeos em rede nacional, foram estes os primeiros a serem produzidos na época, mas sem deixar de lado a preocupação com a preparação dos cadernos pedagógicos e de todos os outros materiais pensados para compor o *kit* que, para sua elaboração, necessitavam de uma consultoria especializada voltada para as questões étnico-raciais. Por ora, vamos entender de que forma os vídeos, que deram origem ao projeto, foram produzidos para depois conhecermos como se deu a elaboração dos cadernos pedagógicos voltados para os professores/educadores.

⁹³ Depoimento fornecido por Maria Correa e Castro (2017)

Os vídeos pensados para compor o *kit* dentro da nova proposta do projeto foram: 1. Heróis de todo mundo – vídeo que originou o projeto, baseado no livro de Eduardo de Oliveira sobre a história de personalidades negras influentes em diversas áreas do conhecimento; 2. Mojubá– que aborda as questões da religião de matriz africana; 3. Nota Dez - produção que aborda experiências bem-sucedidas nas escolas voltadas para educação das relações étnico-raciais e, 4. Livros animados - que transporta para tela da tevê histórias de valorização da literatura infantil negra. Esses dois últimos títulos já existiam na grade do Canal Futura, mas foram adaptados para a temática étnico-racial com objetivo de valorização da história e cultura afro-brasileira.

Além destes, ainda tinha o Ação que era de responsabilidade da Tv Globo. O *Futura não entrou na produção, mas os vídeos faziam parte do kit do material*, segundo Ana Paula Brandão. A negociação da direção dos vídeos ficou dividida da seguinte forma: Pilar seria responsável, junto com uma equipe de audiovisual, a direção e produção do vídeo Heróis de Todo Mundo; Antônio Pompeu seria o responsável pelo vídeo Mojubá e Wânia, historiadora, militante do movimento negro, pesquisadora da temática e também uma das proponentes do projeto, seria a pessoa responsável, naquele primeiro momento, pela consultoria pedagógica, ajudando a equipe a pensar, conceitualmente, o objetivo do projeto. A primeira encomenda solicitada para ela foi a elaboração do Marco Conceitual, documento que foi produzido a luz do parecer que regulamenta a Lei 10639/03 e que deu a direção para todas as temáticas que deveriam ser discutidas sobre educação étnico-racial, apesar de sua concepção inicial ter sido pensada para fundamentar a exibição dos vídeos na grade do canal:

a gente foi com o projeto de material audiovisual porque defendíamos que o negócio era ir para TV, como defendo até hoje. O marco surge para produzir a grade de audiovisual: pautar o “Nota Dez”, os “Livros Animados”, pautar esse componente histórico para dar substância aos Heróis e aí a gente foi dando dicas, fomos gerando, a partir daí, muitas conversas, discussões. Ele também serviu de base para as produtoras na hora de escolher as atrizes, a equipe, porque queríamos o programa, a produção como Ação Afirmativa, então daí a escolher atrizes negras, e isso não teve negociação.⁹⁴

O projeto estava tomando forma e junto com ele a concepção dos parceiros que iriam dar suporte financeiro e conceitual ao projeto. Na época, a SEPPIR⁹⁵, em nome da ministra Matilde Ribeiro, se juntou ao projeto por intermédio de Wânia Sant’Anna que fazia parte do movimento de mulheres negras e apresentou a ela a proposta do projeto. Na época, a

⁹⁴ Depoimento fornecido por Wania Sant’Anna (2017)

⁹⁵ Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, (<http://www.portaldainigualdade.gov.br/>)

Secretaria tornou-se o principal parceiro governamental do projeto, uma vez que a chancela de sua marca garantia a credibilidade necessária para que o projeto pudesse ganhar forma e abria as portas nos movimentos negros, organizações não governamentais e outras parcerias fundamentais para a estruturação do projeto.

Neste sentido, é importante ressaltar que, antes da lei ser promulgada, as discussões sobre as relações étnico-raciais quase não existiam no ambiente escolar, portanto a equipe tinha que pensar num projeto com características polifônicas⁹⁶ e dialógicas, ou seja, produzido a várias mãos e com diversos olhares, conceitos e atitudes que constroem *a imagem do homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim.* (BEZZERA, 2007, p. 194).

A ideia era pensar num projeto em que o conteúdo refletisse as necessidades e anseios da população negra que não se via representada na mídia e nem na escola. Neste sentido, o conceito de polifonia de Bakhtin nos ajuda a entender a importância de se trabalhar em diálogo constante com o outro onde *as personagens participam da história, interagem com o autor, que é um regente, não interfere nas vozes nem a controla, deixa que elas se cruzem e interajam, que participem do diálogo em pé de igualdade contanto que permaneçam imiscíveis* (p.198).

Durante essa fase inicial, o A Cor da Cultura contava com a parceria e participação ativa em diálogo do CIDAN, TV Globo, Canal Futura e SEPPPIR. Com articulações de Wânia Sant'Anna e apoio da SEPPPIR, o projeto no formato educacional foi apresentado à Petrobras que, já apoiava o programa do governo federal, Fome Zero, tornando-se, posteriormente, a financiadora do A Cor. Paralela à organização conceitual e de parceiros institucionais, o projeto começou a ser estruturado, internamente, no Canal Futura e, para que as peças começassem a ser construídas, era necessário um gestor e uma equipe para tocar a produção de todo o material do *kit* que incluía, além da produção audiovisual, a elaboração e confecção dos materiais impressos e o funcionamento do site.

E é nesse momento que Ana Paula Brandão entra em cena. Na época, ela atuava como supervisora do setor do arquivo de imagens e foi convidada pela diretoria do canal Futura para atuar como gestora no A Cor da Cultura. O projeto, ainda não havia sido assinado formalmente, o que impedia à equipe, que seria liderada por Ana Paula, a iniciar a produção dos vídeos que deram origem à série.

⁹⁶ Para Bakhtin [...] *polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes*[...](p. 194-195).

Em outubro de 2004, o projeto finalmente é assinado e o A Cor da Cultura começa a sair do papel com o objetivo de oferecer, às escolas, uma ferramenta pedagógica para o professor trabalhar a Lei 10639/03, em sala de aula. Para cumprir com as regras formais de um plano, que na época possuía uma pitada de ousadia, uma vez que há quase treze anos atrás não existia quase nada sobre a temática para ser trabalhado em escolas, - *uma coisa é importante destacar: o quão inovador é o Projeto A Cor da Cultura*⁹⁷-, foi realizado um lançamento com a presença do presidente Luís Ignácio Lula da Silva, alguns ministros, além de personalidades negras na história da Tevê e do cinema. E, foi durante o evento de lançamento, que Antônio Pilar começou a exercitar o formato do vídeo Heróis de Todo Mundo. *No meio da plateia, ele convidava um artista negro a declamar um poema ou até mesmo a fala de algum personagem que estivesse interpretando na época e, no final, a pessoa falava: eu sou fulana de tal, sou uma cidadã negra brasileira*⁹⁸.

Nascia aí a frase que fecharia o programa.

⁹⁷ Depoimento fornecido por Wânia Sant'Anna (2017)

⁹⁸ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015)

CAPÍTULO IV

SAINDO DO PAPEL: UM SONHO, UMA IDEIA, UM PROJETO EDUCACIONAL

Não é possível subjugar homens sem logicamente os inferiorizar de um lado a outro. E o racismo não é mais que a explicação emocional, afectiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização. (Frantz Fanon)

O primeiro ano oficial do projeto A Cor da Cultura, no formato educacional, conta da data da assinatura do contrato e da entrada do recurso para o aporte dos custos de produção que, em primeiro lugar, envolviam a realização dos vídeos e posteriormente a elaboração de todo o material pensado para compor o *kit* pedagógico⁹⁹: 03 cadernos para professores com dicas de utilização do conteúdo: Modos de Ver, Modos de Sentir e Modos de Interagir; Glossário – “memórias das palavras”- que elenca uma série de palavras do vocabulário brasileiro originárias de África; CD Gonguê – a herança africana que construiu a música brasileira; 01 jogo educativo – Heróis de todo mundo; 08 fitas VHS –que reúnem episódios produzidos por cinco séries do Canal Futura, especialmente para o projeto A Cor da Cultura: Livros Animados (3 fitas, com 10 episódios), Nota 10 (1 fita, com 5 episódios), Mojubá (2 fitas, com 7 episódios), Ação (1 fita, com 4 episódios) e Heróis de Todo Mundo (1 fita, com 30 heróis).

Desde 2005, o projeto é gerenciado pela área de Mobilização e Articulação Comunitária, mas não foi sempre assim. Quando o A Cor da Cultura chegou ao Canal, a área de Educação e Implementação ficou responsável pela elaboração do *kit* (material pedagógico) e o Futura pela produção dos vídeos. Nessa época, a área de Mobilização Comunitária não pertencia ao Canal Futura como uma gerência formalizada¹⁰⁰ e sim como parte da gestão da área de Educação e Implementação ligada diretamente à Fundação Roberto Marinho, que gerenciou o primeiro ano do projeto.

Enquanto o projeto era lançado, oficialmente, em Brasília, com a participação de artistas, militantes dos movimentos negros, políticos e o ex-presidente Lula, as formalizações

⁹⁹Essa relação de materiais do *kit* descrito faz parte da primeira fase do projeto que se inicia em 2005, por isso, ainda menciona fita VHS. Atualmente, todos os vídeos são distribuídos em DVD's. É importante ressaltar que, para facilitar o acesso do educador ao *kit* pedagógico, todos os materiais estão disponíveis no site oficial do projeto: www.acordacultura.org.br.

¹⁰⁰A Fundação Roberto Marinho foi criada em 1977 com a proposta de ser um projeto social. O Canal Futura nasceu da ideia de alinhar o audiovisual sob uma perspectiva binária entre educação e comunicação. A estrutura organizacional da Fundação é formada da seguinte maneira: Presidente; Secretário Geral e Superintendente Executivo. Os gerentes das áreas de Educação Profissional, Canal Futura, Patrimônio e Cultura e Educação e Implementação. A Gerência de Mobilização e Articulação Comunitária era parte integrante da equipe de educação migrando depois para o Canal Futura.

parceiras, institucionais e financeiras começavam a ser estruturadas e a gerência de Mobilização passam a fazer parte, formalmente, do Canal Futura. Com isso, recebe o desafio de coordená-lo em toda a sua instância, gerenciando equipes, contratos, diálogos com organizações parceiras, secretarias de educação, produção dos vídeos, elaboração dos materiais didáticos, elaboração das oficinas, enfim, o projeto passa a ser, formalmente de responsabilidade da Gerência de mobilização e articulação comunitária.

Uma das características mais importantes, durante a construção conceitual do projeto, foi a preocupação de dar a ele abertura para as múltiplas vozes que ajudariam a formatar conteúdos para um dos primeiros materiais pedagógicos que serviria de ferramenta para o professor implementar a lei, recém promulgada, em sala de aula. Neste sentido, os questionamentos eram muitos: como o professor iria reagir àquele material? De que forma ele iria entrar no fazer daquele docente? Como fazer o professor despertar para a importância da discussão dessa temática? Eram muitas as dúvidas e inquietações que surgiam nas reuniões mensais com o comitê gestor¹⁰¹ do projeto e com representantes do movimento negro, da SEPPIR, do Canal Futura e de tantas outras organizações que foram ouvidas durante a elaboração dos materiais:

O projeto já nasceu com essa característica de ser feito a várias mãos, uma lógica de trabalho do canal futura, que sempre pensa suas produções com o aporte de um consultor ou de vários consultores, que junto com a área de conteúdo vai moldando a versão final de cada projeto. Com o A Cor da Cultura não foi diferente.¹⁰²

E assim, a partir da ideia original de Luís Antônio Pilar, a série Heróis de Todo Mundo¹⁰³, torna-se o carro chefe do projeto e todo o conteúdo dos vídeos *foram pensados e produzidos de forma colaborativa*¹⁰⁴. Ana Paula Brandão relembra que selecionar 30 nomes de personalidades negras em várias áreas do conhecimento não foi uma tarefa fácil, uma vez que as pesquisas, em sua maioria documentais, não possuíam registros biográficos completos

¹⁰¹O comitê gestor é formado por um membro de cada um dos parceiros e responsável por todas as decisões de conteúdo, pedagógicas, financeiras e políticas que envolvem cada detalhe do projeto. As reuniões aconteciam ou mensalmente ou bimestralmente.

¹⁰² Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

A série Heróis de todo mundo, é constituída de 30 documentários inéditos, apresentando aspectos da biografia de cidadãos e cidadãs brasileiras afro-descendentes, atuantes na nossa História nos campos da cultura, da ciência e da vida política. A trajetória desses heróis é apresentada por outros ilustres negros brasileiros, que reproduzem suas falas e, no final, dizem seu nome e área de atuação, qualificando-se, orgulhosamente, como "cidadão(cidadã) negro(a) brasileiro(a)" (BRANDÃO; BENEVIDES; TRINDADE, 2006b, p.47)

¹⁰⁴ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

de pessoas e profissionais negros suficientes para comporem um material audiovisual que requer fotos ou qualquer outro tipo de imagem que remeta à história de vida daquela pessoa.

Esse processo foi se mostrando bem complexo ao longo das pesquisas, uma vez que *a falta de registro de personagens negros na história do Brasil é recorrente*¹⁰⁵. Essa dificuldade encontrada pela gestão do projeto reforça a herança de uma ideologia de invisibilização e homogeneização com que os negros africanos, de diversas etnias, com sua diversidade de cultura são conhecidos ou desconhecidos neste país. *A África era um mosaico de culturas e não aquele conglomerado de indivíduos igualados no nível de semi-animalidade como apregoavam os colonizadores* (MOURA, 1994, p.178).

Pode-se afirmar que a dificuldade em encontrar materiais registrados na história brasileira desses profissionais negros, cientistas, artistas, guerreiros, soldados, entre outros de grande relevância e que contribuíram para evolução deste país, é herança de uma ideologia eurocêntrica e colonizadora que, por mais de quatro séculos, impregna os meios de comunicação e ambiente escolar, valorizando o que a hegemonia branca considera como conhecimento, atribuindo a este um valor que não necessariamente pode ser considerado como o melhor.

Todas as manifestações culturais como dança (jongo), comida, festas, religião, língua etc, que originavam dos negros escravizados, foram considerados e classificados pela estrutura colonizadora, fundante da sociedade brasileira durante a escravidão, como sendo rústico e sem valor; *com isso, as manifestações culturais das populações oprimidas, as afro-brasileiras em particular, foram consideradas como elementos marginais a elaboração do ethos nacionais pelos blocos culturais de poder dominantes no Brasil.*(MOURA, 1994, p. 182). E, foi considerando a falta de conhecimento sobre essas personalidades que Wania, Pompeo e Pilar tiveram a ideia de produzir um programa de tevê que fosse exibido em rede nacional para todos os brasileiros, *o nome se deu porque quis mostrar que as personalidades negras retratadas não são apenas heróis para os negros, e sim para todo mundo. Os alunos ficam admirados!*¹⁰⁶.

Diante dessa dificuldade durante a pesquisa, a equipe do projeto decidiu elencar alguns critérios que facilitassem a escolha dos trinta nomes da primeira temporada, mantendo sempre o objetivo original que era o de mostrar a importância daquela pessoa negra, naquela área de conhecimento que o projeto enfatizava. Assim, os critérios escolhidos foram: as

¹⁰⁵ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://www.revistaafro.com.br/mundo-afro/entrevistas/luiz-antonio-pilar-nos-negros-somos-invisiveis-na-grande-midia>>. Acesso em: 16/10/2015.

personalidades já deveriam estar falecidas para não esbarrarem no problema de uma escolha em detrimento de outra; regionalidade, para não correrem o risco de ficarem nas regiões sudeste e nordeste, no caso Bahia e Rio de Janeiro; gênero – a equipe tinha a preocupação de tratar do assunto de forma igual em que homens e mulheres aparecessem com igual destaque e, por último, escolher áreas de conhecimento outras que não somente o samba e rebolado, uma preocupação que Azoilda Trindade, consultora pedagógica do projeto, sempre fazia questão de alertar a equipe:

Durante a escolha das áreas de conhecimento, as pesquisas sempre nos levavam para a dança, a festa, o samba e, nesse sentido, a Azô (Azoilda) sempre me falava: “não podemos nos esquecer da lógica BBB, que quer dizer: bunda, bola e batuque. Temos que fugir desse estereótipo e procurarmos literatos, cientistas, professores”. Muito embora o samba e a dança sejam características e façam parte da cultura africana, tínhamos que fugir desse estereótipo.¹⁰⁷

Um outro fator importante que ocorreu durante a elaboração do material pedagógico, motivo de muitos desentendimentos, brigas, acordos e desacordos durante as reuniões de roteiro, que aconteciam entre os consultores, a equipe de produção do vídeo e equipe de gestão do projeto, foi perceber e saber lidar com isso em diálogo, de que maneira e quando a equipe poderia ignorar a história de vida de uma determinada pessoa, sem mostrar o lado negativo dela, como o fato por exemplo da pessoa ser alcóolatra¹⁰⁸? E, para, além disso, como contar a história de vida de uma pessoa em três minutos? Afinal, como lembra a historiadora Wania Sant’Anna, um dos objetivos do projeto era estreitar um diálogo com a sociedade civil e pensar em atividades que fossem para além das escolas, por isso a ideia inicial de realizar um produto audiovisual fizesse tanto sentido, *porque você tem possibilidade de envolver mais pessoas envolvidas dentro dessa causa, de propiciar uma boa discussão... eu queria que a coisa ficasse bem feita porque eu estava fazendo pelo meu povo*¹⁰⁹

Para solucionar esse desafio, alguns critérios foram definidos e a equipe, principalmente de roteiro, se apropriou do objetivo maior do vídeo que é: *resgatar os afro-descendentes que marcaram a criação do nosso país com uma postura afirmativa de valorização, para criar um impacto positivo no imaginário dos afro-brasileiros e dos brasileiros em geral* (BRANDÃO;BENEVIDES;TRINDADE, 2006b,p.47-48), visando, neste sentido, romper com as barreiras da colonialidade do saber que, em resumo, é ocultar

¹⁰⁷ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015)

¹⁰⁸ O caso aqui retratado foi narrado por Ana Paula Brandão quando a equipe citada decidiu retirar do vídeo, sobre Lima Barreto, o seu caso de alcoolismo e deixar apenas a *parte positiva da história, sempre tentando reformar a contribuição desse sujeito naquela área de conhecimento do qual gostaríamos de retratar.*

¹⁰⁹ Depoimento fornecido por Wania Sant’Anna (2017)

qualquer conhecimento onde a história da contribuição cognitiva, civilizatória e cultural do povo negro seja reconhecida.

Ainda na primeira fase do A Cor da Cultura, descreverei, sumariamente, como foi a produção dos outros vídeos que fazem parte do material pedagógico. Mojubá teve sua produção realizada paralelamente à série Heróis de todo mundo e foi inicialmente liderada e produzida por Antônio Pompeu, *numa série composta de sete documentários inéditos sobre religiosidade afro-brasileira, tendo como temas geradores: Fé, Organização, Natureza, Arte e Cultura (Representações), Língua e Literatura, Quilombos e Coletivismo.* (BRANDÃO; BENEVIDES; TRINDADE, 2006b, p.49). Para além dos temas principais, foram pensados subtemas relacionados à religiosidade, mas que, de uma certa forma, mostram conceitos vivenciados nestas práticas religiosas que podem ser encontrados em outras religiões e em muitas comunidades negras brasileiras.

A dificuldade e os desafios de abordagem de conteúdo desses episódios foram quase os mesmos que apareceram durante a edição dos materiais dos Heróis: como falar desse tema para o professor? Como lidar com o preconceito naturalizado que é falar sobre religião de matriz africana em sala de aula? Diante desses questionamentos, a equipe do projeto teve que, mais uma vez, impor critérios de produção para resolver esses embates. Um desses critérios foi o de não mostrar o “sagrado”, ou seja, *não mostrar, por exemplo, uma gira de candomblé ou de umbanda* e sim falar de religiosidade permeando e costurando a importância desse valor com outros valores civilizatórios e com outros conceitos que estão imbricados na vida de qualquer sujeito: fé, literatura, coletivismo, cooperativismo entre outros, pois *o objetivo era dar voz aos especialistas sempre com a preocupação de falar com o professor*¹¹⁰.

A proposta, nos documentários *Mojubá*, é valorizar esse legado no que ele traz como mensagem de fé, solidariedade, respeito à natureza e resistência ao preconceito e à opressão. Portanto, sugerimos que os trabalhos com os programas destaquem esses elementos, que trazem como eixo, juntamente com o princípio de liberdade e o direito humano à opção religiosa, muito mais do que tolerância. Eles devem estimular o respeito às diferentes expressões de fé, bem como o seu reconhecimento como expressão de culturas que fazem parte da nossa História e do nosso país. (BRANDÃO; BENEVIDES; TRINDADE, 2006b, p. 49-50)

O resultado final foram sete episódios produzidos com o objetivo de tratar da temática sobre religiões de matriz africana de uma forma mais acadêmica, mais conceitual com base nas comprovações históricas produzidas e comprovadas ao longo do tempo e invisibilizadas

¹¹⁰Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015)

pelos conteúdos didáticos e pelos meios de comunicação de massa, mas que, a partir desses vídeos, puderam ser mostradas nas falas dos especialistas em cultura africana, convidados a participar dos programas.

Ao me aproximar desse tema sobre religiosidade, reflito o quanto é necessário que os espaços educacionais percebam que, ao tratar sobre assuntos estigmatizados e considerados exóticos por boa parte da sociedade como, por exemplo, falar sobre religiões de origem africana em uma aula de história, de língua portuguesa ou de geografia, eles estão contribuindo para que práticas interculturais sejam postas em sala de aula e que o entendimento sobre o Candomblé e a Umbanda pode ir para além de serem considerados rituais de “magia negra”, negócio com o “diabo” ou assunto de macumbeiro, uma vez que

é por meio do questionamento e da reflexão que conseguiremos repensar as nossas condições sociais e epistemológicas para buscarmos romper com a estrutura vigente e lutarmos por uma sociedade mais equânime. Não haverá transformação da sociedade se não houver resistência epistemológica, pois apesar da produção de conhecimento, em si, refletir uma ação política, a mesma não esgota em si mesma, pois os discursos revolucionários sem práticas revolucionárias, se esvaziam de sentido político transformador e reproduzem o pensamento abissal, instaurado na forma de pensar modernamente ocidental. As práticas abissais estão presentes na mídia, no campo jurídico, nas escolas, nas universidades e tantos outros espaços historicamente construídos. Apesar de vivemos em tempos “pós” o pensamento hegemônico moderno ocidental não está superado, ele se manifesta e está em permanente disputa. (CHAVES, 2015, p.32-33)

Ainda que o objetivo dos episódios de Mojubá tivesse sido pensado como material pedagógico complementar do professor a ser utilizado em sala de aula, a prática, de acordo com os resultados das avaliações externas¹¹¹ do projeto, feitas nas escolas, não são positivas, uma vez que o referido programa é o menos utilizado por professores por conta da rejeição dos próprios alunos e, às vezes, até mesmo do professor. Neste sentido, percebo o quanto o racismo está impregnado nas formas de assimilar a cultura e produção de conhecimento, do que está posto como hegemônico, universal e branco e o quanto o professor e a professora, que fazem parte desta sociedade colonizada em suas ideias, em sua maneira de pensar, levam esse pensamento para dentro de sala de aula, *o (a) professor (a) também está submetido (a) às*

¹¹¹As avaliações externas do A Cor da Cultura acontecem três vezes durante a atuação do projeto nas escolas. Geralmente estas avaliações são realizadas por empresas especializadas em avaliação, contratadas pelo Canal Futura. Com a ajuda da equipe de monitoramento e avaliação da Fundação Roberto Marinho, que elabora uma metodologia para atingir aos objetivos propósitos deste instrumento, as ações de avaliações junto aos educadores e/ou alunos são realizadas e os resultados obtidos, a partir desses instrumentos, são analisados pela equipe do projeto que aproveita os dados para investir em melhorias no próprio projeto ou pensar em outras ações educacionais em relação à temática.

práticas de dominação. Ele (a) recebe ordens, treinamentos, modelos (sugestões) de exercícios, em sua precária formação profissional...enfim, ele (a) é preparado (a), é controlado (a) para inculcar as ideologias. (TRINDADE, 2008,p.53)

Durante os anos de vida do projeto, existem muitos relatos de docentes referentes à utilização dessa série, inclusive com questionamentos por parte de responsáveis e dos alunos. Ao contrário do que acontece em sala de aula, o programa, segundo a Central de Atendimento ao Telespectador – CAT¹¹² é o mais assistido na grade de programação e o que mais tem solicitações de pedidos de cópia. A partir das leituras das avaliações do projeto e dos relatos com os profissionais que participam do projeto, acredito que isso aconteça por ser este um programa que fale sobre religiosidade de uma forma didático-pedagógica, de uma maneira simples e objetiva. As duas séries descritas foram as mais complexas de serem trabalhadas, a partir das questões de conteúdo e da dinâmica de se falar para e com o professor.

Já a série Livros Animados¹¹³ não apresentou maiores dificuldades em sua produção, mas, ainda assim, não deixou de ser complexa, levando em consideração o contexto histórico da primeira fase do projeto (2005 a 2007). Nesta época, as discussões sobre a temática étnico-racial quase não eram tratadas nem nas escolas e nem na mídia em geral. Neste contexto, podemos imaginar o desafio da equipe ao procurar 20 livros infanto-juvenis publicados que contivessem características como: pouco texto, muitas imagens, ser de um autor negro ou de histórias sobre questões étnico-raciais ou histórias africanas.

Os critérios para a escolha dos títulos, assim como em todo o recorte de conteúdo dos materiais do projeto, faziam parte da estrutura conceitual pedagógica do A Cor que, pelo que pude analisar até o momento, me parece que já nasceu com caráter de ação afirmativa, por isso, procurar autores negros, desenhistas negros e histórias de literatura negra foi tão importante durante toda a sua concepção, como relembra Ana Paula: *Quando começamos a fazer a pesquisa nos deparamos com um mercado editorial desértico de publicação de livros que tivessem uma dessas características e para chegarmos a 20 títulos foi muito difícil, uma vez que quase não existiam livros sobre essa temática.* Antes de saírem a campo, a equipe contratada para selecionar os livros já havia passado por alguns questionamentos sobre a real necessidade e importância de se fazer uma seleção com recorte étnico-racial e com

¹¹²A central de atendimento ao telespectador funcionou no Canal Futura até 2012 atendendo às solicitações, elogios e críticas dos telespectadores. Atualmente, esse atendimento é realizado por meio das redes sociais.

¹¹³A série Livros Animados traz histórias e contos africanos e afro-brasileiros em obras de autores e ilustradores nacionais [...] são programas que estimulam a leitura e fazem dela um momento especial na aprendizagem, com muita diversão. Ler fica sendo uma aventura. A leitura animada dos livros torna possível a introdução de elementos das culturas africanas e afro-brasileiras no imaginário infantil, abrindo à fantasia dos super jovens leitores personagens e situações referenciados na África e no mundo afro-brasileiro. (BRANDÃO; BENEVIDES; TRINDADE, 2006b, p.40)

característica afirmativa, uma vez que o autor ou a história deveria estar relacionada à temática. Para Wania, *esses eram os princípios afirmativos que a gente tinha, tem que ter o livro do Joel a gente via nisso uma oportunidade extraordinária de alavancar os escritores negros, de negociar e conversar com as editoras, fazer o negócio bombar em princípios afirmativos.*¹¹⁴

A série Livros Animados, como não era inédita na grade do Canal Futura, já contava com a consultoria da Fundação Nacional do Livro infanto-juvenil que, no momento da seleção dos vídeos, não entendeu o porquê desses critérios e desse recorte étnico-racial que se tratava de uma ação de política afirmativa reivindicada desde o início do projeto:

Naquela época, em 2005, você tinha que explicar o porquê de se produzir conteúdos voltados para uma educação étnico-racial e sobre a importância e urgência de se trabalhar com isso. Hoje, percebo que está mais fácil falar sobre a temática, apesar de achar que ainda temos muita estrada a ser percorrida¹¹⁵.

Acredito que a estrada que estamos construindo, através de práticas escolares com vistas à implementação da lei 10639/03, ou por meio de pesquisas como esta, propõe, aos docentes e ao sistema educacional, desafios epistêmicos para que o reconhecimento e valorização da história dos negros neste país sejam trabalhados em toda a sua complexidade e importância, desconstruindo *assim noções e concepções apreendidas durante anos de formação* (OLIVEIRA,2007,p.13). Neste sentido, como reitera Oliveira (2007), a proposta curricular é trabalhar *para uma necessidade de uma nova política educacional de formação inicial e continuada, para reverter positivamente as novas gerações, uma nova interpretação da história e uma nova abordagem da construção de saberes* (p.17). Para se juntar a esse diálogo, destaco aqui um trecho do Parecer 2004 que regulamenta a Lei e que aborda a importância da urgência na mudança de posturas, pensamentos e valorização do conhecimento por parte dos docentes e da gestão escolar:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividas pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p.6)

¹¹⁴ Depoimento fornecido por Wania Sant'Anna (2017)

¹¹⁵ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015)

Resolvido o problema da falta de entendimento entre as gestões, os títulos foram selecionados e a produção da série foi finalizada. A ideia, segundo relata Brandão, era de que cada episódio fosse produzido com o objetivo de ser um programa de incentivo à leitura e não um programa de contação de histórias.

A próxima produção audiovisual foi o Nota Dez que tem o objetivo de traçar um diálogo com o docente, apresentando experiências bem-sucedidas nas escolas a partir da Lei 10639/03, mostrando práticas simples e fáceis de serem implementadas nas escolas revelando *que pode ser menos complicada e mais interessante do que se imagina a introdução desses temas no universo escolar*. (BRANDÃO; BENEVIDES; TRINDADE, 2006b, p.44)

A proposta é apresentar, em cada um dos cinco episódios da primeira fase¹¹⁶, a possibilidade de se trabalhar com conteúdos referentes à história da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, com vistas a promover uma educação antirracista. Mas, como e onde coletar experiências exitosas em sala de aula? Para superar esse desafio, a equipe do projeto contou com a consultoria da Cida Bento que fazia parte da equipe do CEERT/SP¹¹⁷, que já organizava uma premiação com o objetivo de promover a igualdade racial¹¹⁸ *através de práticas pedagógicas e possuía uma lista de escolas que já trabalhavam com base na lei 10639/03. Assim, Cida, eu, Débora e Wânia Sant'Anna, definimos os 5 assuntos que pensamos essenciais para serem abordados sobre o tema*¹¹⁹.

O Ação, que já fazia parte da programação da Rede Globo, não foi uma produção conjunta com a equipe do projeto e nem dos parceiros, como relata Ana Paula Brandão: *Como o programa já tinha um formato definido com caráter jornalístico, eles comunicaram quais os títulos que eles iriam abordar sem que nenhuma decisão fosse tomada em conjunto*. Apesar de ter sido produzido com a temática étnico-racial, a série não foi produzida juridicamente para que fosse incluída como parte do *kit* pedagógico do projeto *e tentamos inserir alguns programas dos quais conseguimos autorização para exibi-los, mas depois achamos melhor não inclui-los no kit*¹²⁰.

Com os programas finalizados e incluídos na grade de programação do Canal Futura e de outras emissoras nacionais, o *kit* pedagógico do projeto ACDC precisava ser construído o quanto antes para que, no início do ano letivo de 2006, eles já pudessem circular nas escolas

¹¹⁶ Os títulos da Série Nota Dez nessa primeira fase são: África no currículo escolar, Material didático, Igualdade de tratamento e oportunidades, Corpo e Religiosidade e cultura.

¹¹⁷ Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades criado em 1990.

¹¹⁸ Esse prêmio refere-se ao Prêmio Educar para a Igualdade Racial desenvolvido pelo CEERT com parceria do Banco Real. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Premio3web.pdf>>. Acesso em: 18.11.2015.

¹¹⁹ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

¹²⁰ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

dos estados escolhidos para sua implementação, após as oficinas direcionadas aos docentes e educadores do movimento social.

Até que todo o *kit* estivesse pronto para distribuição, ainda faltavam muitos desafios e um deles era o de achar uma consultora que fosse experiente na temática em sala de aula, integrante do movimento negro e tivesse um repertório teórico suficiente para costurar, pedagógica e conceitualmente, os conteúdos dos cadernos, das oficinas de formação para os docentes, das oficinas de formação para os formadores, fazendo uma ligação deles com os vídeos já produzidos.

Era necessário que esse (a) profissional pensasse numa metodologia, que conversasse com todo esse público, sempre pensando em suas tensões, diferenças e conflitos. Traçado o perfil da coordenação pedagógica, tanto a equipe do Canal Futura quanto o pessoal do comitê gestor consultaram a área acadêmica e o movimento negro e ambos indicaram o nome da professora Dr^a Azoilda Loretto da Trindade que aceitou o desafio de coordenar o projeto no final do ano de 2005 e permaneceu à frente dele, até setembro de 2015, ano de sua passagem ao *Orum*¹²¹, de seu falecimento. Durante a contratação da coordenadoria pedagógica, a escolha dos estados onde as ações de mobilização e articulação com as secretarias de educação iriam acontecer, o desenho do projeto, as etapas de implementação, a escolha dos formadores e o planejamento, estavam sendo definidos.

A decisão dos estados ficou por conta da equipe de gestão do projeto e mais os representantes dos parceiros que compunham o comitê gestor. A proposta do projeto A Cor da Cultura, apresentada para cada Secretaria de Educação, estava estruturada da seguinte forma¹²²: oficina de formação para docentes com carga horária de 40 horas, distribuição dos *kits* para um representante de cada escola e do movimento social, monitoramento da equipe do projeto e avaliação externa.

Nessa articulação, cabe destacar a dificuldade encontrada pela equipe do projeto nos diálogos com as Secretarias de Educação que, muitas vezes, não conheciam a lei e não entendiam o motivo de um projeto como este. Para facilitar o diálogo e o reconhecimento de se trabalhar essa temática em sala de aula, a equipe gestora do A Cor, comparecia aos encontros de apresentação com um representante de um dos parceiros do projeto que compunham o comitê gestor: *Imagina em 2005, você conversar com uma secretaria de*

¹²¹ Orum, céu onde habitam os orixás.

¹²² A lógica de se trabalhar com *kits* pedagógicos já existia na área de Educação e Implementação da Fundação Roberto Marinho e, a gerência de Mobilização Comunitária já trabalhava com seus projetos educacionais seguindo essa mesma perspectiva. Essa metodologia inclui a produção de cadernos pedagógicos subdivididos em: caderno conceitual, de metodologia, de atividades, materiais audiovisuais e/ou jogos educativos que consideram o professor e a escola atores principais da utilização desses materiais.

*educação que nunca, nunca se preocupou em falar sobre EREER e que nunca tinha ouvido falar da lei, que tinha acabado de ser promulgada*¹²³.

Uma das preocupações da gestão do projeto, durante esses diálogos, era estabelecer uma relação de confiança entre as secretarias e o ACDC para que estas se sentissem protagonistas do projeto nos seus estados, uma vez que o A Cor não tinha como característica ser um projeto de intervenção na escola, ou seja, ele não fazia – e nem faz - parte do Plano Político Pedagógico das escolas e nem teria uma equipe disponível e atuando junto às secretarias, como relata Ana Paula: *ele é transversal, é uma formação continuada e precisa da Secretaria para tomar conta do projeto. O projeto é efêmero, você vai lá implementa em 03 dias, retorna mais duas vezes e depois não volta*¹²⁴.

A ideia, contudo, era que as Secretarias de Educação junto com a gestão do projeto formassem uma rede sócio-pedagógica para que a temática e a utilização dos materiais do *Kit* permanecessem vivos após a saída do Canal:

Precisaríamos criar uma rede de influência e de parceiros, que teoricamente iriam manter o projeto vivo depois que o canal futura saísse de cena. Tínhamos o objetivo de encontrar esses grupos ou pessoas que formassem essa rede de pressão, de realização para manter a sustentabilidade do *A Cor da Cultura*. Os grupos poderiam ser formados por Universidades, movimento social, órgão público, ou até por professores e educadores sociais. Essa rede sócio-pedagógica era fundamental para manter o projeto, desenvolver o projeto, criar uma base de sustentabilidade¹²⁵.

Neste sentido, a ideia de manter uma rede sócio-pedagógica dentro das Secretarias, com a participação dos professores formados pelo projeto e de outras organizações sociais que trabalhassem com a temática, poderia funcionar e trabalhar para tirar do professor a responsabilidade dele, sozinho, implementar uma educação com práticas antirracistas com vistas ao que propõe a lei e o projeto, minimizando o que Augusto Sales dos Santos (2005) aponta como uma falha na 10639/03: *ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrada em sala de aula* (p.33).

Nesta perspectiva, esse diálogo vai ao encontro de algumas de minhas inquietações que foram aparecendo no decorrer da pesquisa em relação ao grau de responsabilidade, que muitas vezes, a escola e a gestão conferem ao docente. Neste sentido, ao me aproximar desse

¹²³ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

¹²⁴ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

¹²⁵ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

sujeito de pesquisa, procurei tomar muito cuidado quando me refiro ao papel do (a) professor (a). As leituras e as entrevistas que alcancei me fizeram acreditar que para o (a) docente, sozinho (a), fica difícil de realizar a transformação que pretende ser necessária para uma educação antirracista e intercultural que altere as atitudes, posturas e que reconheça, efetivamente, a necessidade de se recontar a história e que a contribuição dos negros nesse país seja alcançada.

Assim,

Criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade; contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas são os objetivos maiores que compõem o projeto “A Cor da Cultura”. O projeto “A Cor da Cultura” é uma parceria entre o Canal Futura, o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras, visando unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. (SANT’ANNA, 2005, p. 07).

A estrutura do A Cor da Cultura, para a primeira fase do projeto (2004-2006) estava definida e foi responsável por implementar as atividades nos seguintes estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pará, Maranhão, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, formando mais de três mil professores, estabelecendo parcerias com 31 secretarias municipais de educação, com adesão de 1661 escolas públicas e centros de formação de professores, 114 organizações do movimento social e com uma previsão de ter atingido, direta e indiretamente, 90mil alunos. Nesta fase, a prioridade da gestão do projeto era de iniciar esse diálogo com professores de educação básica, então, o foco, nesse momento, eram as secretarias públicas de educação desses estados.

Na segunda fase de implementação do projeto, que aconteceu nos anos de 2010 a 2011, os estados que aderiram ao projeto foram: Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso e Amazonas, formando mais de 3177 educadores, em 34 municípios, atingindo 1200 escolas. Vale destacar que as formações dos professores, nesta fase, foram realizadas em parceria com 11 instituições formadoras¹²⁶ ligadas às organizações dos movimentos sociais

¹²⁶ As instituições formadoras desta fase do projeto foram: Ação Educativa, Centro de Estudos Afro Asiáticos da Universidade Cândido Mendes – ACEAA/UCAM, Fundação de Desenvolvimento de Pesquisa/FUNDEP - Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais, Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte/N’ZINGA, Instituto de Juventude Contemporânea - IJC, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto da Mulher Negra/GELEDÉS, Instituto de Desenvolvimento Cultural de Nova Iguaçu/INDEC, Centro de Articulação de População Marginalizadas/CEAP, Núcleo Brasileiro Latino Americano Caribenho/NBAC.

distribuídas em várias regiões do país com objetivo de dar sustentabilidade e autonomia a essas organizações para lidar com o projeto. Nesta fase, o objetivo do projeto era trabalhar com as instituições parceiras em campo, atuando na formação dos educadores e dialogar com organizações sociais, universidades e fundações que trabalham com educação social de crianças e jovens.

A terceira fase de implementação do projeto aconteceu de 2012 a 2014 e, dessa vez, a estratégia de atuação do projeto foi atuar na formação de novos educadores nos seguintes estados: Pará, Rio Grande do Sul, Maranhão, Espírito Santo e Goiás e acompanhamento nas 13 secretarias estaduais e municipais de educação nos estados nos quais o projeto atuou em sua segunda fase (2010-2011). A ideia era aproveitar as boas práticas e relatos obtidos nas outras fases do projeto e aprofundar nas temáticas e práticas que exigiam mais contextualização, segundo os relatórios de avaliação elaborados para melhoria do projeto. Em ambas as etapas, o foco desta fase era trabalhar educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental com recorte nas questões de gênero e juventude. Foram formados 2252 professores das redes públicas e o acompanhamento de 1800 educadores.

A seguir, apresentarei como foram construídos os materiais do *kit* do projeto A Cor da Cultura, a metodologia e seu objetivo.

Modos de ver, sentir, interagir, fazer e brincar: tecendo e construindo os materiais do *Kit* pedagógico A Cor da Cultura.

*As pegadas das pessoas que caminham juntas nunca são apagadas.
(provérbio do povo Congo)*

Para dar conta dos objetivos educacionais, sociais e institucionais do projeto A Cor da Cultura, uma série de materiais pedagógicos, além dos programas audiovisuais que vimos anteriormente, foram pensados com o objetivo de oferecer suporte ao docente e ao educador social, para trabalharem com a temática em sala de aula. Os conteúdos foram elaborados em meio a muitos desafios e questões sobre como sensibilizar o professor a utilizar esse material, levando em consideração o ambiente escolar, a falta de conhecimento do docente em relação ao assunto e a falta de interesse do mesmo ao tratar sobre a temática, principalmente nos idos de 2005:

Para além dessas situações de constrangimento à significação da população de origem afrodescendente, existem peculiaridades do ambiente escolar que

dramatizam os seus resultados. Esses resultados têm sido particularmente analisados por pesquisadores da área de educação. Assim, para responder a essa pergunta, nos parece relevante levar duas questões em consideração na implementação do Kit proposto no projeto “*A Cor da Cultura*”: 1) as experiências pedagógicas que se propõem a empreender uma formação escolar não-discriminatória e de valorização do legado afro-descendente para construção do conhecimento; 2) e, também, as reflexões sobre as implicações do preconceito, da discriminação racial e do racismo no ambiente escolar. (SANT’ANNA, 2005 p.31)

A partir de diversos estudos realizados por intelectuais que estudam a temática como Oliveira (2007;2008;2014), Gomes (2008;2012), Munanga (2005), suas pesquisas nos mostram o quanto é difícil para o docente trabalhar com as questões da diversidade e da diferença em sala de aula, ainda mais quando o recorte é a educação étnico-racial que exige, além de sensibilidade e reconhecimento do docente e da gestão escolar para recontar outra história da África e da valorização da identidade negra, muitas vezes, mudança de postura e atitudes contra-hegemônicas por parte do (a) profissional de educação. A partir das questões delineadas anteriormente, entende-se que as mudanças de postura e atitudes das quais chamei de contra-hegemônicas podem também ser entendidas como mudanças decoloniais de pensamento e de atitudes em sala de aula. E isso pode não ser tarefa fácil uma vez que:

alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p.15)

E ainda,

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

Poderia ter escolhido outros autores que nos trazem importantes contribuições e reflexões na área de ERER, referente à falta de preparo do docente, do quanto o mito da democracia racial ajuda a reforçar as desigualdades raciais na escola, mas, optei por dialogar com Munanga por se tratar de uma apresentação de um livro dirigido a docentes que ele organizou no ano de 2005 e perceber o quanto das afirmações e reflexões que ele aponta ainda estão atuais.

Neste sentido, para trabalhar com uma proposta de *compreender a diferença como diversidade*¹²⁷ e na tentativa para que os docentes e os alunos, através destes, criem suas próprias reflexões e que, a partir da utilização desse material, sejam formados cidadãos críticos para uma leitura de mundo, seguindo o ensinamento de Paulo Freire, cada um desses cadernos e livros foi pensado para atender às diversas particularidades e especificidades no ambiente escolar. Para tanto, o material conta com letras e ritmos musicais africanos, artigos acadêmicos, sugestões de atividades para disciplinas que vão para além das disciplinas de história e artes, jogos e muita ludicidade.

Os materiais impressos do projeto, nessa primeira fase, incluem três cadernos pedagógicos: caderno de textos (conceituação teórica) 1. Saberes e Fazeres – Modos de Ver, caderno de metodologia 2. Saberes e Fazeres – Modos de Sentir; caderno de atividades 3. Saberes e Fazeres – Modos de Interagir, além do livro Memória das Palavras, um mapa com os valores civilizatórios e um mapa da diáspora Africana.

Vale ressaltar que todos os conteúdos e assuntos discutidos e sugeridos nestes três cadernos pedagógicos, dirigidos ao docente, foram estruturados *no que era essencial para se falar sobre educação étnico-racial, naquele momento no Brasil. Uma vez definidos os temas, era preciso convidar autores e pesquisadores de referência para escreverem os artigos e textos para os cadernos*¹²⁸. O que chama atenção nesta fala é a importância da presença de intelectuais ativistas do movimento negro discutindo, pesquisando a questão negra em todas as suas esferas inclusive reivindicando ações afirmativas dentro das universidades.

Para Lélia Gonzalez (1982), o Centro de Estudos Brasil-África, formado em 1975, deu o pontapé inicial para que a temática negra fosse formalmente discutida na universidade. Outras iniciativas foram aparecendo, segundo a autora, como o grupo de trabalho André Rebouças que organizou a primeira Semana de Estudos sobre o negro na formação social brasileira na UFF.

Alex Ratts (2009), em artigo sobre o percurso de ativistas e intelectuais no meio acadêmico, aponta que foi nas décadas de 70/80 que nomes de referência na militância negra como Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento, Amauri Mendes Pereira, Joel Rufino, Eduardo de Oliveira e Oliveira, entre outros, começaram suas pesquisas tendo como recorte a questão negra e eles *questionaram a sociedade, a esquerda, os movimentos sociais de classe e de gênero e o próprio movimento negro...e deram novos sentidos ao fazer político, social, racial e/ou de gênero.*(p.82)

¹²⁷ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

¹²⁸ Depoimento fornecido por Ana Paula Brandão (2015).

Para além dessas questões, os autores apontam que esses ativistas intelectuais trouxeram, para dentro da universidade, iniciativas de pesquisas acadêmicas que evidenciam a questão negra de forma a colocar a temática nas agendas de eventos e seminários acadêmicos, *nesse tipo de relação militância- academia, o negro deixa de ser apenas o informante de experiências históricas e cotidianas do seu grupo para ser até mesmo o condutor direto ou indireto da própria reflexão acadêmica.*(PEREIRA,1999,p.256)

Sabe-se que o projeto A Cor da Cultura teve sua origem demarcada pela iniciativa de três profissionais e militantes do movimento negro que pensaram, inicialmente, em um produto audiovisual que pudesse dialogar com a sociedade civil, incluindo não somente escolas como entidades do movimento negro. Entendendo que esta iniciativa é uma das *práxis* históricas destes movimentos sociais, percebe-se que é a partir dessas proposições *na perspectiva da construção de sociedades, Estados e humanidade radicalmente diferentes, em confronto com o racismo solapado e estratégias que se opõe e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação* (WALSH, 2009a,p.13). Dentro deste contexto e considerando que foi a partir da promulgação da lei 10639/03- uma conquista de luta e resistência histórica desse movimento social que o projeto foi fundamentado, faz-se necessário analisar de que forma esta pesquisa consegue perceber a interculturalidade crítica sob uma perspectiva decolonial nos materiais do *kit* pedagógico deste projeto educacional.

Contudo, ao iniciarmos essa análise, constatamos que não haveria tempo suficiente para considerarmos todos os cinco cadernos pedagógicos, o livro memória das palavras, o jogo, o CD e todas as séries audiovisuais, com seus respectivos episódios, de uma forma mais minuciosa, como era intenção desta pesquisadora. Deste modo, faremos uma análise conjunta dos materiais separando os impressos, o jogo e CD e os vídeos, de uma forma geral, de maneira a descrever as nossas leituras com base nesses conceitos.

No entanto, antes de iniciarmos, vamos às perguntas que deram forma a essa análise: os artigos, conceitos e metodologia deste projeto educacional conseguem mudar a ótica com que o negro é tratado nos materiais didáticos monoculturais? De que forma as africanidades, o reconhecimento do negro africano e afro-brasileiro são dialogadas no projeto? Fala-se tanto em recontarmos a importância da história da contribuição negra na construção brasileira, mas sempre encontramos barreiras impostas pelo mito da democracia racial que nos fazem de alguma forma parar no meio do caminho para encontrarmos argumentos sólidos que sejam capazes de derrubar essas barreiras. Nesse caso, o material apresenta possíveis contribuições na perspectiva de uma educação intercultural? Poderia ficar aqui escrevendo muitas outras

perguntas que serviram como base para a formatação desse item, mas por ora ficaremos com estas.

Caderno Modos de Ver

Para produzir o Caderno de textos - Modos de Ver, a equipe do projeto, que já trabalhava na produção dos programas audiovisuais, sob uma perspectiva polifônica, convidou vários autores e pesquisadores, em sua maioria negros, que na época pesquisavam e estudavam sobre os diversos temas que envolviam EREER, para que escrevessem os artigos conceituais que formaram este caderno. Modos de Ver, formatado em sete eixos temáticos, é um convite ao docente para o conhecimento sobre as desigualdades e diversidades que estão em seu cotidiano escolar e começar a (re)pensar em África e em nossos descendentes, não somente como escravizados pelos brancos europeus, mas como protagonistas desta história.

Assim que abrimos o caderno, nos deparamos com um mapa da diáspora africana, tão pouco comentada e falada no meio acadêmico, a não ser a partir da escravidão, mas sem falar dos horrores que nossos ancestrais viveram nesse sangrento e desumano período. O mapa, bem detalhado com as rotas e países que foram construídos e enriqueceram sob a comercialização de carne negra viva, nos dá uma desconfortante impressão do quanto o mundo se beneficiou desse tráfico e dos serviços gratuitos e cruelmente exigidos das mãos negras.

Ele mostra ao docente, de forma lúdica, o processo histórico de disseminação mundial dos negros escravizados oriundos do continente africano, conhecido como diáspora¹²⁹ africana. A seguir, um artigo, escrito pela equipe do projeto, traz, para a discussão, conceitos sobre diferença e diversidade objetivando fazer o docente refletir sobre como essas situações são complexas em sala de aula e apontando para a necessidade de que elas não sejam silenciadas no ambiente escolar, apontando para um caminho que é *difícil, mas não impossível*. (BRANDÃO;BENEVIDES;TRINDADE,2006b, p.13). Esta parte de apresentação do caderno encerra-se após uma breve escrita sobre a proposta deste impresso, que é convidar ao (a) leitor (a)/docente a ser um aprendiz de corpo inteiro:

¹²⁹A palavra diáspora foi originalmente utilizada para designar o estabelecimento de judeus fora de sua pátria, a qual se achava vinculados por laços históricos, culturais e religiosos. Este conceito também é usado por extensão, para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes - os filhos de escravos da América. (MUNANGA, 1999, p.82)

porque seremos convidados, desafiados a aguçar todos os nossos sentidos para perceber a presença negra/africana em nossa vida, em nosso entorno, em nosso próprio corpo. Precisamos enxergá-la desprovidos de estereótipos, preconceitos e racismos. Não é por meio de um decreto que vamos mudar uma mentalidade que negativiza e subalterniza os africanos e afro-brasileiros, mas sim com uma mudança de atitude, de visão e de percepção do mundo. (BRANDÃO;BENEVIDES;TRINDADE,2006b, p.19-20)

A seguir, o docente poderá refletir sobre “*Desigualdade nas questões racial e social*”, escrito por Marcelo Paixão, onde o autor aponta reflexões acerca de como o racismo e a discriminação racial no Brasil são estruturantes e “*constituem um alicerce da própria estrutura social notadamente desigual, tal como é a brasileira dos dias atuais*” (p.21). Desconstruir o mito da democracia racial na mente e postura dos cidadãos brasileiros e, neste caso em particular, o docente, não é uma tarefa fácil, mas pode se tornar menos árdua quando situações como desigualdades raciais e desigualdades sociais podem ser comprovadas por meio de números, estatísticas e pesquisas.

Para Paixão (2006), “*o modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país.*” (p.22). O autor, ao longo do artigo vai costurando suas constatações de pesquisador matemático por meio de pesquisas qualitativas e quantitativas que produziu, ao longo de sua vida acadêmica, inclusive quando discute a preocupação mundial acerca das discriminações raciais existentes no mundo e o quanto as questões de interculturais estão se tornando uma realidade, principalmente com a ascensão dos movimentos migratórios e a globalização econômica e social(p.22): *está na ordem do dia a busca de soluções que levem à superação de todas as formas de preconceito, racismo e intolerância, motivadas por razões nacionais, étnicas, raciais, religiosas e de outra natureza. Essa realidade é válida tanto para o mundo como para o Brasil.* (p.23)

Nesta perspectiva, o autor vai traçando paralelo entre o modelo de relações raciais brasileiras e do quanto ele reforça e retroalimenta as desigualdades sociais e raciais no Brasil, nas áreas da educação, de gênero – mulheres negras e genocídio da juventude negra, o que, segundo o autor, são assuntos extremamente importantes para serem discutidos na sociedade brasileira.

No eixo África, um continente plural, a ideia é sensibilizar o docente para que ele comece a enxergar a África longe dos estereótipos, longe das imagens de violência, doença e pobreza que tanto são divulgadas na mídia e nas salas de aula. A proposta é ajudar a esse docente a recontar a história da África, dos negros e de seus descendentes, tentar fazê-lo perceber que os negros e nossa contribuição para evolução dessa humanidade, não só brasileira mas mundial, está para além das dores e humilhações da escravidão, *chega de dizer*

que o povo negro sofreu e chorou. Sabemos das atrocidades da escravidão, do racismo e, conseqüentemente, das desigualdades sociais e raciais deste país.(p.37)

Contribuindo para a discussão sobre a necessidade de se recontar a história de África, Monica Lima, no artigo, “*Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil*”, reflete sobre como o silenciamento acerca da cultura e da influência do povo negro na construção desse país e a deturpação de conteúdos estereotipados sobre África que só contam e recontam a história dos negros e negras, a partir da crueldade da escravidão, “*pode implicar a criação de uma identidade ou de uma auto-imagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real*” (p.41).

Neste sentido, como construir uma identidade negra brasileira se a representação e a valorização da história e cultura afro-brasileira são mostradas tendo como referência, o escárnio, o sofrimento, as derrotas, as chibatadas e humilhações a que o povo negro escravizado havia sido submetido durante séculos? Ao longo do tempo, os conteúdos das disciplinas de geografia, estudos sociais e história foram sendo revisitados e alguma coisa diferente da escravidão passou a ser ensinada em sala de aula, como por exemplo, o negro como material de trabalho e ferramenta capitalista para o europeu sempre como “*vítimas da cobiça de estrangeiros, se tornaram objetos da rapina, sujeitados à exploração, à dominação, à destruição, à escravidão, à opressão*” (p.42).

Assim, a partir de toda uma história estereotipada, forjada em cima da escravidão sanguinária e submissa do povo negro, como construir uma identidade positiva acerca de uma identidade negra? Quem quer se enxergar como negro a partir dessas referências estéticas? Partindo do princípio que identidade é conhecimento sobre si mesmo, a partir do que os outros acham de você e que ela está em constante construção, de que forma a educação pode influenciar de forma positiva na formação identitária de uma criança ou adolescente negro? Para Munanga (1996), a construção da identidade negra:

passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue, passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão de mundo, de sua religião(p.225)

Com as questões que surgem a partir dessa discussão, é possível perceber o quanto a inclusão da temática sobre a história, luta e valorização da cultura africana e afro-brasileira se faz urgente e necessária no espaço escolar e o quanto é importante que o docente, sujeito dessa história, seja motivado a pensar novas perspectivas interculturais críticas, voltadas para

uma educação antirracista que ajude a valorizar e respeitar as contribuições positivas e sem estereótipos do povo negro na construção desse país.

Em os Heróis anônimos de nossa história, terceiro eixo estrutural do caderno 01, a proposta é motivar o docente a conhecer e pesquisar sobre as personalidades negras que fizeram parte da história brasileira e, a partir dessa busca, fazer com que o docente sinta orgulho da negritude que construiu esse país e do quanto essas histórias foram silenciadas por currículos e materiais didáticos eurocêntricos e colonizados. *Que História é essa, ou que histórias são essas que muitos de nós desconhecemos? Quem foram e quem são esses heróis e heroínas negros e negras, que cotidianamente afirmaram e afirmam sua existência* (p.52).

Para colaborar com a discussão, Nelson Olokojá em seu texto “*Sujeito, corpo e memória*”, nos aponta reflexões importantes na construção do sujeito negro em relação a sua tentativa de se integrar à sociedade consciente de seu pertencimento racial.

A questão da importância da valorização do corpo para o povo negro é altamente debatida por autores como Munanga (1996, 2012, 2015), Fanon (2008) e Trindade (2005,2007,2008) que nos ajudam a refletir o quanto trabalhar positivamente as diferenças estéticas de um corpo negro em relação ao corpo branco, com crianças e jovens em idade escolar, pode ser determinante na construção e na formação da identidade negra. Retirar do campo do conhecimento de sala de aula a relação do corpo negro enquanto propriedade escravizada do branco, um corpo sem voz, subalterno, que não reage às mazelas de seu destino de trabalho árduo e castigos cruéis, dando voz a um corpo negro que luta, que pensa, que produz conhecimento e, para além disso, é protagonista do processo civilizatório brasileiro, pode ser um caminho para a valorização da aceitação do corpo negro e sua estética: *a dignidade da pessoa negra está inevitavelmente vinculada a uma construção positiva do sujeito que enfrenta tensões e conflitos de identidade ocasionados pelo racismo.* (p.57).

No quarto eixo conceitual do caderno 01, A herança africana está por toda a parte, a ideia é refletir sobre o que herdamos relacionado à cultura de nossos ancestrais negros que está para além do que se é ensinado nas escolas, *o modo africano de ser/viver/conhecer/saber perpassa toda a cultura nacional, só que isso é camuflado e muitos de nós não sabemos. Nossa formação escolar dizia que dos africanos/negros aprendemos sobre culinária, danças*(p.61). Para isso, sugere que esse aprendizado seja realizado com o corpo inteiro onde aprende-se não somente com a cabeça, *mas com o coração, a cabeça (ori), os olhos, ouvidos, braços e pernas, com o nariz e com o corpo todo*(p.61). Essa discussão fica mais enriquecida com o artigo de Raul Lody (2013), que em seu texto “*Beleza e identidade: sobre os patrimônios afro-descendentes*”, faz uma relação entre a cultura africana em sua dimensão

epistêmica, étnica e linguística e o modo de viver do brasileiro, *muitas culturas africanas se relacionaram e assim estabeleceram processos interafricanos de trocas, gerando esse rico e dinâmico patrimônio afro-descendente* (p.64).

“Rever nossos conceitos é primordial” é o quinto eixo estrutural do caderno 01 que aponta como proposta de trabalho a mudança de paradigma em relação aos conceitos em relação à cultura, identidade, estética, que são considerados como modelos a serem seguidos como exemplo de modernidade, ocultando, no entanto, das práticas pedagógicas e sociais, saberes “outros”, tratados como primitivos e menos importantes. Descortinar esse conhecimento eurocêntrico é a proposta desse eixo que percebe que o

o caminho da crítica e da autocritica nos ajuda a aceitar tropeços, contradições, erros, nossos e dos outros, a compreender para superar. Ajuda-nos a enfrentar algo que nos aprisiona, a vaidade narcísica exacerbada, os sectarismos e fundamentalismos e, conseqüentemente, os racismos. Ajuda-nos a aceitar e a acolher a nós mesmos e ao outro, aspectos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que ponham em evidência positiva a História e a cultura africana e afro-brasileira (p.72).

Para ampliar esse debate, trago Maria Aparecida Silva Bento, no artigo “*Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil*”, que traz reflexões sobre conceitos e ideologias acerca de racismo, democracia racial e branquitude, que de tão naturalizados no modo de ser do brasileiro faz com que os sujeitos não enxerguem as discriminações, privilégios e preconceitos que aparecem, muitas vezes disfarçadas em brincadeiras. Para a autora, estimular o docente a refletir criticamente sobre essas questões é fundamental para que atitudes antirracistas sejam praticadas na escola e provocá-los a enxergar, nesse cotidiano escolar, que o racismo está mais próximo do que ele imagina porque,

embora os impactos do racismo se manifestem de modo diverso na vida de negros e brancos, não é incomum a tendência a negar, fugir ou procurar esquecer as condições de discriminado e de discriminador. Ao discutir sobre racismo, as pessoas esperam “estudar”, “compreender” uma opressão que “está lá” na sociedade, e não algo que as envolva diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte. (p.73)

Em suas diversas pesquisas sobre o impacto do racismo na construção da identidade negra, Bento (2002) traz uma importante reflexão sobre a questão da branquitude enquanto valor e o quanto ser branco numa sociedade racista faz toda a diferença inclusive ao confrontar mérito e privilégio: *numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença.*

Dito de outra maneira, negros nas mesmas condições que brancos, não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos. (p.148)

Dando continuidade aos estudos que formam esse caderno, o papel de alunos e professores é o sexto eixo estrutural que sugere, após todas as discussões propostas, que o docente volte seu olhar para o seu dia-a-dia escolar ressignificando seu papel neste contexto e no mundo. Para dar suporte a esse debate, recorro a Eliane dos Santos Cavalleiro, em seu texto *“Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade”*, proporciona uma importante reflexão referente ao aparecimento do racismo de discriminação racial no chão da escola e no papel do aluno negro e do docente, ao enfrentar estas questões, enfatizando neste cenário a importância da escola enquanto espaço de socialização e reprodutora de atitudes racistas análogas a sociedade:

será também na escola que a criança aprenderá atitudes em relação ao seu grupo e a outros grupos raciais representativos em sua sociedade, que são sustentados pela família e pela sociedade mais ampla. Com isso, aprenderá de qual grupo racial é integrante, e disso derivará parte de sua identidade social. Nesse caminhar, a criança poderá ou não adquirir preconceitos raciais, pois as idéias preconceituosas presentes na sociedade em relação à raça são transmitidas da mesma maneira que todos os valores sociais: por gestos, palavras, atitudes cotidianas, e, em geral, dos mais velhos para os mais jovens. (p.83)

Além da discussão do papel da escola como um espaço que pode ao menos problematizar e trabalhar a desconstrução de ideologias racistas impregnadas em brincadeiras, por vezes recheadas de preconceito racial, a autora também relativiza o papel da família na reprodução desses comportamentos discriminatórios e reforça o quanto uma educação antirracista pode contribuir para a construção positiva de uma identidade negra.

Cavalleiro enfatiza também que o silenciamento que envolve essas discussões raciais e discriminatórias na escola por parte do docente, seja por desconhecimento ou por uma cegueira social, pode trazer consequências devastadoras para a auto-estima dos alunos negros e pontua algumas situações em que esse silêncio é materializado no cotidiano escolar por meio do material escolar, naturalização do racismo, ausência de profissionais negros no espaço escolar e minimização das consequências do racismo.

Encerrando as questões conceituais sobre o caderno, *“Em busca da cidadania plena”*, de Azoilda Loretto da Trindade, são apresentados os dez valores afro-civilizatórios brasileiros trabalhados na metodologia do projeto e propõe, ao docente, um fazer pedagógico a partir de

uma perspectiva afro-brasileira que, *convida-nos a criar, a imaginar, a sair de um lugar e a nos aventurarmos na trilha das descobertas, da criatividade* (p.97).

Em “*Fragmentos de um discurso sobre afetividade*”, Trindade nos faz refletir sobre a importância do afeto ao lidar com a desconstrução do racismo e o reconhecimento da existência deste no espaço escolar. Como fazer o docente se sensibilizar para lidar e reconhecer a importância de se trabalhar com essas questões em sala de aula, se não for por meio do afeto? Para ela, *a percepção da necessidade de dar relevância aos afetos, emoções e sentimentos no trato com o outro e consigo mesmo, e porque a afetividade nos faz humanos*(p.102). A afetividade perpassa os nossos sentidos e está presente no nosso corpo, em nossos movimentos, em nossa fala e nos ajuda a compreender melhor o outro que está ao nosso lado, *em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas* (p.103).

No caso do docente, para a autora, a afetividade auxilia na escuta, ao lidar com carinho no trato com um aluno, ao entender onde lhe dói uma fala mais brusca ou uma brincadeira com cunho discriminatório, ou seja, ao lidar com afetividade, sob uma perspectiva afro-brasileira, percebe-se importante para *as ações docentes estarem política, teórica, afetiva e eticamente comprometidas com uma educação sem discriminações, sem racismos, uma educação efetivamente igualitária e acolhedora para todos*(p.103).

Sabemos, conforme visto anteriormente, que a partir da invenção da modernidade que classificou e racializou a sociedade binariamente e hierarquicamente, a partir da colonialidade do saber, poder e ser (QUIJANO,2010), podemos considerar que as referências que vimos do continente Africano é considerado primitivo, secundário, sem conhecimento e o quanto pode ser difícil essa desconstrução de paradigmas na escola. Para Walsh (2009a), pensar em uma perspectiva intercultural *é ir de encontro aos dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial...* no sentido de alinhar *práticas educacionais orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas da sociedade, humanidade, conhecimento e vida* (p.13-14).

Neste contexto, os cadernos pedagógicos, que foram pensados, partindo do conceito dos valores civilizatórios afro-brasileiros, apresentam proposições de atividades e de leituras que conduzem a uma reflexão acerca da racialização e subalternização imposta pelo padrão hegemônico de poder, no sentido de sempre evidenciar as diferenças históricas relacionadas ao negro africano e seus descendentes. Na apresentação do Modos de Ver temos que:

A valorização do outro, de suas experiências, de seu espaço e cultura, é prioridade do projeto A Cor da Cultura, que pretende **incluir na programação da TV um pouco da história, das vivências e da riqueza cultural do negro, recuperando temas e promovendo discussões que deveriam fazer parte do dia-a-dia da sociedade. A intenção é chamar a atenção para o fato de que a presença do afro-descendente na mídia e o acesso à informação sobre o patrimônio cultural produzido pelo negro não correspondem à sua participação demográfica.** Vivendo num país em que quase metade da população é afro-descendente, é incompreensível que os meios de comunicação negligenciem sua atuação como protagonista da vida social brasileira, atribuindo-lhe papel de coadjuvante. (p. 12,)

A História oficial relegou aos negros um papel secundário, dificultando o caminho em direção à sua inclusão social e criando um estado de desigualdade difícil de ser alterado. Difícil, mas não impossível. (p.13)

A representação do negro – ou a ausência dela –, seguindo os padrões que o colocam em posições subalternas, faz com que grande parte da sociedade reproduza as “vozes do racismo”. Sabemos que a mídia atua como moduladora dos acontecimentos, na medida em que os agenda, referencia as fontes, seleciona as falas, normatiza a gramática cultural utilizada e produz os sentidos que influenciam na construção da realidade e na forma de o sujeito se relacionar com o mundo. (p.15)

Observando tais enunciações, consigo perceber que, de alguma forma, este projeto sugere - mesmo que direcionado exclusivamente ao âmbito escolar, mas com proposições explícitas de insurgência identificadas nas lutas e reivindicações do movimento negro- outras formas de conhecer e se relacionar com a história do povo negro. Junto com Walsh (2007), observo uma maneira e uma estratégia de levar para a escola uma prática pedagógica *y contra respuesta a la geopolítica hegemônica, mono-cultural y mono-racional del conocimiento....Una manera outra que también pone en cuestión los supuestos que posicionan los conocimientos em manera siempre desigual*¹³⁰... (WALSH, 2007, p.8-9).

Para além do texto de apresentação, este caderno traz artigos de pesquisadores negros que são referências em diversas áreas, tais como: economia, arte, educação, cultura entre outros que possibilitam ao professor e professora um entendimento maior sobre as desigualdades raciais, o racismo na escola, o corpo negro como instrumento de empoderamento político, a história do Brasil ressignificada em sala de aula em um contexto afrocentrado. Ainda fazem parte dos conceitos discutidos, a beleza como consolidação de uma estética negra necessária na construção de uma identidade voltada para a negritude e, por fim um texto de Azoilda Loretto da Trindade que, considerando os valores civilizatórios afro-brasileiros, trabalhados de modo articulado às propostas de atividades pedagógicas tendo como fio condutor a Afetividade, nos mostra o quanto a desumanização perpetuada por meio

¹³⁰Tradução: e contra a uma resposta a geopolítica hegemônica, monocultural, monoracial do conhecimento. Uma maneira outra que também coloca em questão as suposições que posicionam os conhecimentos de maneira sempre desigual. (Livre tradução desta pesquisadora).

do racismo consegue afetar a auto-estima de jovens negras e negras dentro da escola. Para Trindade, assim como para Fanon, o racismo desumaniza a população negra porque tira dela a razão, o conhecimento deixando-a à margem de tudo o que é considerado humano numa sociedade racializada pela hierarquia de poderes, estruturadas pela colonialidade. *A invisibilidade é a morte em vida*, costumava dizer Azoilda.

Caderno Modos de Sentir

O caderno - Modos de Sentir é o de metodologia onde a proposta é pensar juntamente com o/a educador(a) caminhos a serem percorridos nas práticas pedagógicas e abordagens conceituais de embasamento teóricos voltados para a temática. Para isso, a ideia foi elencar alguns princípios, objetivos e atitudes¹³¹ considerados essenciais para o entendimento e reflexão sobre a importância de se trabalhar a temática em sala de aula, resgatando a memória do povo africano, a história negada tornando visível o patrimônio cultural afro-brasileiro (p.12) sob uma perspectiva de trabalho participativo, cooperativo e solidário. O caderno também traz conceitos sobre raça, escravizados, África, racismo e religião por acreditar que muitos deles não são discutidos de forma contextualizadora e fora do senso comum. A seguir, o docente conhecerá o passo a passo da metodologia do projeto e os projetos do *kit* detalhadamente, em uma tentativa de seguir construindo materiais voltados para a visibilidade do povo negro, privilegiando a produção do conhecimento numa outra ótica que não a universal.

Em sua apresentação, pontua atitudes e princípios essenciais para construção de um pensamento antirracista sob uma perspectiva intercultural, tais como: o reconhecimento do racismo: *sabemos que nossa sociedade apresenta características que mostram a presença inequívoca do racismo. Não dá para negar os dados de desigualdade são evidentes*; valorização das diferenças, *ser diferente não é apenas normal, pode ser muito bom, desde que essa diferença não signifique supremacia de um sobre o outro, e sim a humanamente enriquecedora diversidade*; promover o diálogo, *acreditamos que as populações africanas e afro-descendentes são e foram submetidas a um longo processo de silenciamento* e promover estratégias que visem a mudança de atitudes.

¹³¹ Os princípios sugeridos são: lutar pela equidade, valorizando as diferenças; reconhecer o racismo, opondo-se a ele; estabelecer o diálogo, ouvindo os que foram calados; afirmar a esperança, investindo na mudança. Esses princípios ancorados as atitudes de valorização do múltiplo, do plural em sala de aula; valorização da escuta e da socialização dos conhecimentos, são fatores considerados pela gestão do projeto fundamentais para o descortinar do reconhecimento da necessidade e urgência para se trabalhar a temática em sala de aula.

A valorização de determinados aspectos da chamada civilização ocidental, ou do que é moderno e atual, é resultado de uma leitura da nossa realidade de hoje, influenciada por nosso lugar no mundo. Essa leitura faz com que, muitas vezes, uma outra maneira de viver, de produzir ou de celebrar seja vista como atrasada ou “primitiva”. Educadamente, podemos até respeitá-la, mas não a vemos como de mesmo valor. Toda a atenção deve ser dada a essa questão. (p. 17)

Entende-se que despertar o/a educador (a) para um outro tipo de leitura que não a hegemônica pode influenciar sua maneira de perceber em que outras histórias também fazem parte da construção de conhecimento civilizatório, social e cultural e, que por serem ocultadas pelos padrões de poder *enraizados em la raciálizacion, em el conocimiento eurocêntrico y em la inferiorizacion de alguns seres como menos humano*¹³² (WALSH,2007,p.9) não podem ser desconsideradas no âmbito escolar.

Para além do debate sobre atitudes e princípios, encontramos uma discussão sobre conceitos, tais como: *raça, um conceito de base biológica fundado na errônea idéia de diferenças naturais entre os tipos humanos*, com base em seu fenótipo e racismo. Contribuindo com a discussão sobre conceitos, o caderno faz referência para o conhecimento de palavras que até hoje predominam em discursos que reforçam a relação harmônica entre as três raças inventada pela democracia racial e que, segundo o entendimento da proposta do projeto, precisam ser ressignificadas como: *escravos/escravizados, o argumento central dos que criticam a palavra escravo é que o termo carrega o peso da escravidão, que coisifica o indivíduo e tira dele sua identidade; crioulo que na linguagem popular, tantas vezes utilizada pejorativamente, hoje a palavra está sendo objeto de uma outra tradução; cultura negra no esforço de trata-la não como Folclore, entendido como menos qualificado pelo senso comum mas sim uma cultura que envolve saberes, técnicas e toda uma organização mental para ser elaborada e se expressar. E, assim como nós, está em permanente mudança e não é nada óbvia, reconhecendo suas origens dentro do contexto histórico e religiões de matrizes africanas. Um dos preconceitos mais comuns quanto aos africanos e aos afro-descendentes é com relação às suas práticas religiosas e a um suposto caráter maligno contido nelas*. Deste modo, a partir dessas questões delineadas, percebo, junto com Candau (2008), que uma educação intercultural reivindica, entre outros aspectos, processos que promovam a desnaturalização de um conjunto de *estereótipos pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais* (p.53), além de ajudar a questionar o caráter hegemônico e etnocêntrico de

¹³²Tradução: enraizados na racialização do conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres menos humanos. (Livre tradução desta pesquisadora)

valorização de culturas únicas sem refletir sobre o conjunto de diversidade no qual o mundo está fundamentado.

Caderno Modos de Interagir

O caderno - Modos de Interagir resgata no saber-fazer docente propostas de atividades para serem trabalhadas em grupo chamando atenção *para a responsabilidade histórica e social diante da implementação da Lei nº 10.639/2003*. Interagir no sentido de ouvir outras vozes, deixar que a transdisciplinaridade atravesse a barreira do saber único sob uma perspectiva afro-brasileira.

Modos de Interagir é o caderno que apresenta sugestões de propostas pedagógicas, a partir do uso dos materiais do projeto, mas, que não necessariamente, tenham que ser seguidas à risca pelo educador: *desde já, sublinhamos que são propostas, convites, sugestões, oferendas, proposições, indicações, jamais uma receita, uma camisa-de-força, um modelo prescritivo a ser obedecido*(p.10). Os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes nas sugestões propostas e a ideia aqui é estimular o educador a pensar em práticas que ele possa desenvolver em sala de aula, acreditando sempre que o conhecimento não está acabado e que o educador assim como a gestão escolar podem contribuir para outras novas possibilidades de se trabalhar a educação étnico-racial no ambiente escolar.

O mapa dos valores afro-civilizatórios, em forma de roda, sugere que nenhum deles possui uma importância maior do que o outro, uma vez que todos possuem suas especificidades e são imbricados entre si de modo que o professor e a professora internalizem a necessidade de levar a igualdade de tratamento para dentro de sala: *o projeto A Cor da Cultura reconhece a importância e o valor da História e da cultura negra ou africana e afro-brasileira, o que implica saber dividir, ser companheiro (malungo), dividir/compartilhar o espaço, o poder.* (p.53)

Observamos que as atividades propostas trabalham de forma a valorizar instrumentos musicais, danças e ritmos africanos, como o jongo, tambor de crioula, símbolos africanos que serviam como modo de comunicação do povo de Asante de Gana aos povos da Costa do Marfim, conhecidos como Adinkras. Para resgatar aspectos da cultura africana e afro-brasileira subalternizados pela colonização/colonialidade, sendo dessa maneira excluídos de nossa memória social, outras atividades são sugeridas como, por exemplo, entrevistas com profissionais negros na comunidade e a partir dali identificar conhecimentos e saberes oriundos da descendência africana. Ao final, um resumo histórico como uma roda do tempo

traz ao educador e educadora o delinear racial brasileiro contado, através dos personagens negros históricos e de fatos, dentro do contexto nacional, proporcionando, como nos diz Candau (2008) *o resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo...reforçando a importância desse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional.* (p.53)

Caderno Modos de Fazer

No Caderno Modos de Fazer, a proposta foi reunir, por meio de textos escritos por intelectuais e pesquisadores negros, conceitos estruturantes e importantes para ajudar ao professor e professora a trabalhar questões da temática em sala de aula e assim formar reflexões que os ajudem nas discussões e enfrentamentos sobre os mais variados assuntos. Vale a pena destacar que a lei 10639/03 em seu parecer reconhece a necessidade da valorização da história africana e afro-brasileira no âmbito escolar no sentido de trazer ao diálogo a participação efetiva da população negra e seus descendentes.

Na apresentação do caderno, no texto “*Por uma educação antirracista*” a proposta é consolidar a importância do docente na implementação da lei. Dando continuidade a essa discussão Nilma Lino Gomes (ano) aborda questões sobre a necessidade de professores e professoras conhecerem com mais profundidade o percurso de normatização da lei destacando o papel da escola, do estado e de profissionais da educação no tocante às relações étnico-raciais, no sentido de colocá-los em um lugar onde as ações de desconstrução de paradigmas enraizadas no imaginário social possuem um papel importante nesse debate:

Como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados.(p.25)

Neste sentido, e entendendo a lei em questão sob uma perspectiva decolonial e intercultural, uma vez que se propõe a quebrar barreiras que sugerem a mudança de um olhar único e eurocêntrico, que privilegia o branco e todas as suas formas de pensar, sentir e estar no mundo, percebemos junto com Candau (2010) que uma educação intercultural também está fundamentada tendo como base *as lutas e propostas dos movimentos negros* (p.167).

Seguindo na análise das questões conceituais trazidas pelo caderno, encontramos artigos como “Preto, pardo, negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira”, do cientista político Márcio André dos Santos (ano), que aborda a questão da racialização, movimento negro e negritude, miscigenação enquanto projeto político de estado para embranquecer a população brasileira, ideia surgida no século XIX por cientistas, antropólogos e sociólogos brasileiros contribuindo para a disseminação do mito da democracia racial.

Ao final, o autor *destaca a necessidade de novas práticas pedagógicas a fim de reverter, no imaginário social brasileiro, as representações inadequadas e estereotipadas dos afrodescendentes* (p.7). Em outro artigo, a discussão passa pela história da participação do negro nas áreas da ciência e tecnologia, no intuito de demonstrar práticas pedagógicas possíveis para desmitificar as *representações desvirtuadas que negligenciam o papel de culturas africanas no desenvolvimento da ciência e da tecnologia* (p.8).

O antropólogo Júlio Tavares (ano), no artigo que trata sobre a importância do reconhecimento dos afrodescendentes na história do país, sugere, ao final, a necessidade da descolonização do imaginário nacional acerca do negro brasileiro e a utilização de recursos como vídeos em práticas pedagógicas, no sentido de contribuir *para a construção social do herói de face negra, rompendo com a injustiça cognitiva que omite qualquer ensinamento que reconheça, respeite e valorize as contribuições civilizatórias africanas e afro-brasileiras* (p.8). Neste contexto, observamos numa perspectiva intercultural junto com Walsh (2009) de que, *no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial... Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado* (p.4).

Etnomatemática como disciplina a ser trabalhada em sala de aula e religiosidade no sentido de levar, ao professor e professora, o entendimento da importância de se falar sobre o assunto em sala de aula, a fim de desmistificar as construções preconceituosas acerca de religiões de matrizes africanas, também fazem parte da coletânea de artigos encontrados nesse caderno.

Esse caderno traz, novamente, uma série de artigos conceituais que são estruturais para discussão da temática em sala de aula, tais como: Lei 1063/03, conceituação sobre preto/pardo, identidade negra, mito da democracia racial, relatos e pesquisas de práticas pedagógicas em sala de aula com disciplinas de matemática e ciências, além, de um breve resumo sobre o conteúdo dos primeiros cadernos do projeto e da metodologia.

Caderno Modos de Brincar

O caderno Modos de Brincar foi construído com o olhar para educação infantil, a partir dos relatos dos professores e formadores que participaram da primeira fase do projeto: *o caderno vem ao encontro da necessidade de nos debruçarmos e refletirmos sobre a ação acerca da educação para as relações étnico-raciais, para as Africanidades Brasileiras, para as História/s e Cultura/s Africanas e Afro-brasileiras na Educação Infantil*(p.7).

É o último caderno pedagógico do *kit* e segue a mesma linha de conteúdo dos outros cadernos aqui descritos só que, desta vez, o diálogo é mais voltado para professores e professoras da educação infantil e sugere possibilidades de atividades e textos na perspectiva de se trabalhar com os valores civilizatórios afro-brasileiros, metodologia pedagógica estrutural do projeto. Contudo, destaco o parágrafo que marca a apresentação do caderno que traz, para a reflexão, a importância do movimento negro nas reivindicações para o reconhecimento da história do negro no Brasil:

As histórias e culturas africanas e afro-brasileiras alcançam, a cada dia, uma abrangência maior nos sistemas de ensino, graças à ação ativista do/s Movimento/s Negro/s, dos/das negros/as em movimento e das pessoas comprometidas com justiça social e expansão de direitos humanos. A Lei nº 10.639/2003, certamente, é um dos marcos significativos que fortalecem a presença da questão étnico-racial nos currículos escolares. Afinal, é uma lei que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em atendimento a demandas e reivindicações sociais e históricas.(p.7)

Neste contexto, percebo uma aproximação com os objetivos para uma educação intercultural que Walsh (2009) nos traz sobre a participação dos movimentos sociais na reivindicação de igualdade de direitos inclusive e, principalmente, na educação: *esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado*¹³³.(p.2)

Outros materiais do Kit

Quem já não ouviu essas expressões: “*Ah, seu moleque, venha aqui agora!*”, “*Não vai fazer bagunça na casa da sua avó, hein?*”, “*Ela é caçula da família, por isso é tão mimada*”? São expressões e palavras que fazem parte do nosso cotidiano. Mas, quantas vezes

¹³³Tradução: esta atenção é efeito e resultado das lutas e dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social, também pode ser vista de outra perspectiva: a que liga os desenhos globais de poder, do capital e do mercado. (Livre tradução desta pesquisadora.)

paramos para pensar em quantas palavras de origem africana e afro-brasileiras existem em nosso vocabulário? Como essas palavras foram criadas? Pouco sabemos quais são elas e que muitas foram criadas pelos escravizados que misturavam sua língua materna africana com o português desta terra até então inimiga e estrangeira para eles.

O caderno ilustrado *Memória das Palavras* se propõe a mostrar, através de verbetes, algumas palavras de origem africana incorporadas e utilizadas em nosso português: *esse material torna visível a africanidade na nossa vida cotidiana, na nossa cultura. Como dizem na África: a palavra é memória viva. E, como nos conta um provérbio da Guiné-Bissau, a orelha vai à escola todos os dias.*(BRANDÃO;BENEVIDES;TRINDADE,2006b, p. 53).

Música e sonoridade pertencem ao valor afro-civilizatório Musicalidade. Assim como ocorre com as palavras, que estão em nosso vocabulário que são de origem africana, mas que são invisibilizadas pelos conteúdos escolares, os ritmos, os instrumentos e a sonoridade que estão presentes em nossa vida, também são ocultados. O CD *Gonguê é uma coletânea de ritmos e batidas musicais que tiveram origem e influência africanas e que hoje estão presentes em nossa musicalidade e cultura* (BRANDÃO;BENEVIDES;TRINDADE,2006b, p, 52).

Com uma proposta de se trabalhar numa perspectiva transdisciplinar, o Jogo educativo *Heróis de Todo Mundo* trabalha o resgate do nome de heróis negros que estão presentes em diversas áreas de conhecimento, esportes, literatura, história, artes, ciências, tecnologia entre outras e que por conta de um padrão eurocêntrico estabelecido, oculta a história de vida e contribuição desses personagens na construção desse país.

Os episódios da série *Heróis de Todo Mundo*, em DVD, tem por objetivo *resgatar os afro-descendentes que marcaram a criação do nosso país com uma postura afirmativa de valorização, para criar um impacto positivo no imaginário dos afro-brasileiros e dos brasileiros*, sendo eles literatos, músicos, cantores e escritores, alguns embranquecidos pela sociedade que só possuem a sua ascendência, reconhecida como negra, por conta das iniciativas dos movimentos negros, como é o caso de Chiquinha Gonzaga, Machado de Assis e André Rebouças. *A trajetória desses heróis é apresentada por outros ilustres negros brasileiros, que reproduzem suas falas e, no final, dizem seu nome e área de atuação, qualificando-se, orgulhosamente, como “cidadão(cidadã) negro(a) brasileiro(a)”*(p.47). Outras personalidades negras invisibilizadas no âmbito escolar também são reconhecidos ao longo da série como Luiza Mahim, Negro Cosme, Edison Carneiro, Luiz Gama, João Cândido entre tantos outros:

Esses documentários, além de nos informarem sobre a vida de tantos brasileiros que desconhecíamos, ou desconhecíamos como negros, atendendo a aspectos da Lei 10.639/2003, reforçam a condição de pessoa e cidadão do negro. Dessa maneira, abre-se espaço para o reconhecimento da efetiva contribuição de seus saberes, talentos e culturas na História do Brasil, bem como para o respeito às experiências e criações derivadas de suas subjetividades como afro-brasileiros, que foram e são relevantes para a construção da idéia de brasilidade ou seja, da identidade brasileira.(p.47)

A justificativa para utilização desses episódios, em sala de aula, *visa romper com a injustiça histórica de invisibilizar qualquer ensinamento que reconhecesse, respeitasse e qualificasse, moral e emocionalmente, o universo afro-brasileiro.*(p.48). Percebo, neste contexto, uma tentativa de sugerir conteúdos e práticas pedagógicas de utilização dos materiais que visam romper barreiras epistêmicas e estruturais, onde o racismo permanece atuando, mesmo que ainda sorrateiramente, no silêncio da falta de conhecimento do professor e da professora ou até mesmo na sua resistência a trabalhar com a temática. Se formos traduzir essa observação dentro de uma perspectiva intercultural podemos indentificá-la como *designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.* (WALSH, 2009, p. 4).

Sabe-se que a tradição oral em África foi e está presente em muitas sociedades africanas e o valor a esta forma de passar conhecimento, histórias ancestrais de lutas e conquistas não pode ser desconsiderado em projetos que trabalham com a decolonização do conhecimento e no resgate da influência africana no processo civilizatório brasileiro.

Neste contexto de valorização da oralidade e sua importância ancestral para a população negra, a série Livros Animados, apresenta um cenário que remete a estética africana em uma dinâmica de produção onde crianças de diversas raças e com idade em início de escolarização sentam em roda sob a condução de uma apresentadora negra que inicia os episódios sempre com uma atividade que *propõe as brincadeiras, participa delas e as coordena, e que também conta as histórias* (p. 40). Para além da oralidade a série estimula a leitura e *fazem dela um momento especial na aprendizagem, com muita diversão. Ler fica sendo uma aventura* (p.40).

A série, dentro de uma perspectiva de ação afirmativa, valoriza autores e personagens negros reforçando assim uma imagem positiva de um grupo racial que não se percebe, dessa forma, na mídia, de uma maneira geral, e nos conteúdos escolares, *quando você já está querendo fazer política de ação afirmativa ter aquela menina, Vanessa Pasquale, dos livros*

*animados sentada do tamanho das crianças...A gente nunca teve uma atriz na posição de âncora pra fazer aquilo, aquilo já é uma imagem radical*¹³⁴.

No episódio “O presente de Ossanha” e “A botija de ouro”, ambos de autoria de Joel Rufino, as histórias se passam no período de escravidão e o objetivo do autor é propor uma reflexão acerca desse momento tão cruel para o povo negro e seus descendentes mostrando a cultura africana como movimento *de construção de um povo, portanto, de libertação* (p.42). As brincadeiras e reflexões propostas pela apresentadora giram em torno da valorização da amizade, do cooperativismo, da cor, do corpo e da diferença. A ideia é sempre fazer as crianças entrarem em contato com a temática de forma positiva, lúdica e participativa.

As histórias são formas de aprender a andar com novos passos pelos caminhos velhos, com essa frase de Renato Nogueira, que aparece na abertura do episódio “Nana e Nilo: que jogo é esse?”, nos remetemos ao valor civilizatório afro-brasileiro, ancestralidade que reforça a importância das histórias para esse propósito. A história animada, que é protagonizada por dois irmãos negros mostra uma realidade de África desconhecida do público em geral onde jogos e brincadeiras originárias de um país africano são a parte central do episódio que, para além de oferecer outras atividades lúdicas para serem trabalhadas em sala de aula, sugere discussões sobre respeito, solidariedade e diferença.

Tendo em vista as consequências da colonialidade do ser, do saber e do poder no esforço de nos fazermos reconhecer de forma humanizada, aqui no sentido de estarmos não somente no nível cultural, mas também no racional nas esferas sociais, políticas e epistêmicas, trago as palavras de Fanon (1968) que nos ajuda a refletir o quanto é necessário encontrarmos um caminho de libertação de nossa auto-imagem no sentido de encontrarmos alicerces que nos auxiliem nesse embate, *por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado se interrogar constantemente: "Quem sou eu na realidade" ?* (p.212).

Ainda no contexto de uma proposta de visibilização do povo negro e com o objetivo de apresentar práticas pedagógicas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, uma vez que o projeto é direcionado a esse público, falaremos agora da série Nota Dez que apresenta, em todos os episódios produzidos nas três fases do projeto, experiências bem-sucedidas dessas práticas em algumas escolas públicas e organizações populares de várias regiões do país.

¹³⁴ Depoimento fornecido por Wania Sant’Anna (2017)

Seguindo a metodologia de reflexão do projeto, a série sempre coloca para reflexão temas, atitudes e conceitos sobre racismo, entendimento sobre África, conhecimento sobre personalidades negras e etc, que são comumente ocultadas pela matriz hegemônica do conhecimento, a eurocêntrica. Nos episódios “África no currículo escolar” e “Material Didático”, o apresentador Alexandre Hendersen vai à rua e pergunta para as pessoas sobre o que elas pensam sobre o continente Africano. Pede para dizerem quantos países possui o continente, separa fotos com pessoas brancas e negras e pergunta qual dessas pessoas mora em um barraco e qual delas mora em uma mansão na zona sul entre outras. As respostas que aparecem não nos surpreendem no sentido de que as co-relações que as pessoas fazem diante a essas perguntas nada mais é do que o reflexo que o imaginário social colonizado construiu na mente e na percepção desses entrevistados e da maioria da sociedade, inclusive no âmbito escolar. A partir dessas reflexões, as experiências pedagógicas são apresentadas no sentido de mostrar que existem possibilidades outras desse ideário ser descolonizado, por meio de projetos pedagógicos realizados durante o ano letivo, em escolas.

Talvez a série que mais tenha chamado minha atenção, durante a análise dos materiais no percorrer da pesquisa, tenha sido Mojubá sob o seguinte aspecto: poder escutar intelectuais e profissionais negros que atuam em diversas áreas do conhecimento e ainda ocultados no âmbito da educação, inclusive como referenciais em pesquisas acadêmicas, como Milton Santos, Joel Rufino dos Santos, Nei Lopes, Júlio Tavares e, para além, desses mães, pais e filhos de santo iniciados no candomblé.

O protagonismo destes atores, em um programa que por meio das religiões de matrizes africanas apresentam *aspectos doutrinários e de práticas de culto na cultura brasileira de um modo geral, evidenciando-se sua penetração em nossas mentalidades e em nosso comportamento social*(p.49), revela que a produção de conhecimento está para além daquilo que a matriz colonial nos permitiu enxergar. *Entre seus objetivos principais está o de combater o preconceito, destacando não só o conteúdo ético e de valores humanitários dessas religiões, mas demonstrando que suas bases vivem dentro de nós e à nossa volta* (p.49).

Cada episódio da série inicia-se com lendas religiosas que remetem aos sentimentos humanos que existem nos Orixás guerreiros por natureza e a criação do mundo, trazendo à reflexão uma outra perspectiva de religião, diferente da matriz colonial, cristã, branca, binária e eurocêntrica. Em “Literatura e Oralidade” autores, como Solano Trindade, Luiz Gama, Machado de Assis, Cruz e Sousa, que demarcam a literatura negra brasileira, são trabalhados pedagogicamente, numa tentativa de relacionar a influência da língua africana e portuguesa na origem das palavras do português brasileiro.

Esses poetas e literatos negros são apresentados por intelectuais como Joel Rufino, Julio Tavares e Nei Lopes que mostram, historicamente, a influência destes no processo de construção epistemológica da literatura brasileira: *a literatura negra sempre foi um instrumento importantíssimo da construção de uma consciência racial, ela foi muito forte no período da abolição*¹³⁵. O conhecimento produzido nos cultos de candomblé é mostrado de uma forma situada para além da questão cultural, mas também no aprendizado na linguagem dos idiomas Bantô, Iorubá preservada nos terreiros.

No episódio “Quilombos”, assunto bastante discutido e debatido nos movimentos negros contemporâneos, no sentido de reforçá-los enquanto territórios de luta e resistência à crueldade da escravidão, também tem a participação de Joel Rufino dos Santos, Júlio Tavares, entres outros nomes de referência, para falar sobre este conceito. Para Joel Rufino, os quilombos se tornaram sociedades alternativas às sociedades escravistas, diferentes em sua forma de organização, cultura, e outra forma de exercer o poder político: *o quilombo não é apenas o ajuntamento de escravos fugidos, ele é a criação de uma alternativa concreta à sociedade escravista colonial brasileira.*¹³⁶

Considerando que os materiais do projeto são trabalhados numa perspectiva da libertação da negação do homem negro à sua auto-imagem e existência no mundo e de interculturalidade crítica sob uma perspectiva de ações que bebem na fonte das demandas debatidas nos movimentos sociais e que chamam à reflexão, e questionamento, a origem deste processo de invisibilização racial, pode-se dizer que os conceitos de decolonialidade podem ser aplicados aos materiais analisados.

A seguir, com o objetivo de verificar a aplicabilidade desses conceitos em sala de aula, por meio do projeto A Cor da Cultura, veremos como foi a observação nas aulas de Língua Portuguesa e História e a utilização dos materiais do projeto, numa escola municipal localizada no município de Japeri, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

¹³⁵ Transcrição do depoimento do antropólogo Julio Tavares no episódio “Literatura e Oralidade”

¹³⁶ Transcrição do depoimento do escritor Joel Rufino dos Santos no episódio “Quilombos”

CAPITULO V

“NOSSA, POR QUE PESQUISAR UMA ESCOLA TÃO LONGE ASSIM”: JUSTIFICANDO O CAMPO E APRESENTANDO A ESCOLA.

Acredito que a pergunta do título tenha sido o questionamento que mais escutei durante esses anos de mestrado quando decidi meu campo. Eu mesma, em alguns momentos, fiquei pensando se não seria mais viável, em termos de logística, observar uma escola mais próxima do que Japeri¹³⁷, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro - a saber a última estação do trem em direção à Baixada. No entanto, não me deixei levar nem por mim nem pelo espanto das pessoas e minha pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal neste município. Depois de um tempo e mais segura quanto a minha escolha, sempre respondia com tanta serenidade que logo as pessoas se convenciam de que era nessa escola que deveria mesmo fazer meu campo.

Localizada no bairro de Campo Grande, considerado zona rural, é conhecida como uma escola de bairro, ou seja, recebe mais alunos oriundos da comunidade do que alunos mais afastados. Oferece Educação Infantil, Educação de jovens e adultos (EJA) e Ensino Fundamental anos iniciais e finais e, até o ano de 2016, tinha 492 alunos e alunas do 6º ao 9º ano.

A escolha desta escola não foi por acaso, mas, ainda assim se quisesse, poderia ter optado por outras tantas no município do Rio de Janeiro pelas quais o projeto “passou”. Mas pesquisar uma escola fora do circuito zona – centro – sul – norte do Rio de Janeiro e ter a oportunidade de acompanhar de perto gestores, alunos, professores e professoras neste local, me parecia bastante desafiador.

Durante minha permanência no Canal Futura, tive a oportunidade, enquanto pesquisadora, de conhecer pessoas que participaram da construção do projeto como formadores, pesquisadores, consultores, enfim homens e mulheres que atravessaram minha caminhada neste percurso exploratório da pesquisa. E foi nessa encruzilhada que conheci a professora de História e também formadora do projeto, M.

Quando começamos a conversar sobre sua trajetória profissional, sua participação no projeto e de como ela e sua outra colega de profissão, que também participa desta pesquisa,

¹³⁷ Japeri, possui 95 mil habitantes e faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro fazendo limite com os municípios de Nova Iguaçu, Miguel Pereira, Paracambi, Queimados e Seropédica. Desse total, 65 % são negros, seguindo a lógica de categorização estipulada pelo IBGE que é a junção de pretos e pardos.
<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330227&idtema=16&search=rio-de-janeiro|japeri|sintese-das-informacoes>> e
<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/02ac6f279b568e24832566ec0018d839/872cdc27cf29b38b83257585004f6599?OpenDocument&ExpandSection=-1>> Acesso em 25/01/2017.

trabalham a temática em sala de aula com os materiais do projeto, percebi que poderia conseguir ali algumas respostas para minhas questões. Portanto, quanto à justificativa do campo, em questão, me aproximo de Ludke (1986) que, ao conceituar sobre fase exploratória de pesquisas em educação, destaca que é neste momento que algumas questões ou pontos críticos como *contato inicial com a documentação existente* (p.21) e até mesmo com *pessoas ligadas ao fenômeno estudado* (p.21) podem aparecer como determinantes para o pesquisador fazer a escolha do seu lugar de trabalho.

Em junho de 2015, marquei uma conversa informal¹³⁸ com M. para conhecê-la melhor, saber de sua disponibilidade em participar da pesquisa e para que ela me falasse um pouco mais de E., a professora de Língua Portuguesa, parceira dela nos projetos e práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial e que também faria parte de minha pesquisa. Ao final da conversa, M. me convidou para conhecer a escola.

Minha primeira visita aconteceu em novembro de 2015 para participar do evento de culminância referente às comemorações do Dia da Consciência Negra, organizado pelas professoras M., E. e S¹³⁹. No entanto, as observações das aulas e entrevistas com as professoras só tiveram início em outubro de 2016 e duraram até dezembro de 2016. Então, para contextualizar, observei o 9º ano durante as aulas de História e Língua Portuguesa e como professoras colaboradoras desta pesquisa, contamos com M., professora de História que trabalha com aulas às segundas e quintas e E., professora de Língua Portuguesa que está na escola terça, quarta e quinta. As aulas de cada uma das disciplinas foram observadas uma vez por semana, todas às quintas feiras, na parte da manhã, com o objetivo de conciliar as aulas das duas professoras. Apesar do diretor não ter feito parte das entrevistas, não posso deixar de mencionar que fui muito bem recebida por ele que me deixou à vontade durante os meses de observação e também por todo o quadro de funcionárias da escola.

Minha ideia inicial era começar o campo em setembro 2016, conforme combinado com minha orientadora, no entanto, este foi um ano conturbado no campo político do país, pois estávamos em época de eleição para a escolha de um novo prefeito em todas as cidades do estado do Rio de Janeiro e as férias do meio do ano foram alteradas para agosto, mês dos jogos olímpicos na cidade. Segundo relato das professoras, época de eleição sempre acaba atrasando o final do ano letivo, ocasionando corte de verbas para merendas, demissão de

¹³⁸ Chamo de conversa informal por que neste momento não era minha intenção já começar as entrevistas para a pesquisa de fato, tanto é que não foram formuladas questões para esse fim e nem um roteiro.

¹³⁹ Em alguns momentos farei menção ao nome da professora de Artes, S., que apesar de não ter sido incluída como uma das professoras colaboradoras dessa pesquisa, atua junto com as professoras M. e E., em projetos pedagógicos voltados para a temática étnico-racial, desde 2014.

funcionários da limpeza e merendeiras, todos terceirizados e corte do serviço de transporte dos alunos que moram distante da escola. Essas mudanças tiveram consequência na dinâmica das aulas e afetaram o planejamento inicial pensado para a pesquisa:

Diante disso a dinâmica mudou, a gente vem com o planejamento do ano letivo, nós conseguimos adaptar o nosso planejamento às férias em agosto, mas diante do ocorrido agora de outubro pra cá, a gente precisou rever o planejamento e a carga horária em sala de aula, que ficou alterada. Com a carga horária reduzida por conta da falta de merenda (os alunos entravam às 07h e saíam às 10h) aproveitamos para fazer um trabalho de forma mais lenta, mais prático para não atrapalhar a dinâmica das aulas. (M.)

Conseguimos fazer esse trabalho porque damos aula para os dois nonos anos: enquanto ela inicia os dois primeiros tempos na 901 eu estou na 902 e trocamos no segundo tempo. Então, se por acaso a M planeja, mas não consegue dar continuidade nesse trabalho em conjunto que nós sempre tentamos fazer, [...] a gente sempre tenta conjugar as atividades desenvolvidas em Língua Portuguesa, as atividades de História, que também se estendem à Educação Artística com S. Então, quer dizer, quando os alunos saem mais cedo e ela não consegue ficar com esses alunos até os dois últimos tempos, ela tem que retomar à questão, o debate. Existem muitos assuntos que M. começa, eu reforço ou eu termino, mas eu espero M. fazer um panorama geral para eu poder entrar na temática. (E.)

Tudo isso foi acontecendo do final de agosto até outubro, quando iniciei as observações na escola. Mesmo com falta de merendeiras, os horários das aulas alterados e falta de transporte, observei que as turmas 901 e 902, não tiveram muitas baixas.

Chegando na escola: a metodologia da observação, a turma escolhida e algumas impressões.

O relógio me chamou às 4h da manhã e, de um salto, saí da cama. Estava escuro ainda e o sono me fazia ficar meio zozna enquanto procurava pela roupa que já tinha deixado separada em cima da cadeira no dia anterior. Respirei fundo para espantar a vontade de voltar para cama e segui até a cozinha para fazer um café preto bem forte. Enquanto terminava de me arrumar, entre um gole e outro da bebida que já estava me despertando, uma ansiedade foi tomando conta de mim e comecei a me apressar para poder chegar a Central¹⁴⁰ antes das 5h e 5min da manhã, horário que o ônibus 451 parte em direção a Japeri. Deu certo. Cheguei na hora. Entrei no ônibus, falei com o motorista onde pretendia saltar para me certificar de que

¹⁴⁰ Central do Brasil ou Central, como é mais conhecido esse local, onde saem e chegam os ônibus da Baixada Fluminense.

estava no ônibus certo, procurei um lugar perto da janela, peguei um livro e segui para a escola.

Nesse primeiro dia, por sugestão das professoras e como as aulas terminavam mais cedo, às dez horas por conta da falta de merenda, comecei observando as duas aulas da professora E., de Língua Portuguesa nas turmas 901 e 902. Ela já havia falado com os jovens sobre a minha presença, explicou o objetivo da minha observação e todos me acolheram muito bem. O combinado entre elas seria que eu observasse as aulas de Língua Portuguesa nessas duas turmas, em uma semana às quintas e na semana seguinte com as mesmas duas turmas, observando as aulas da professora M., de História. De início, acatei a sugestão e segui conforme o combinado até a próxima visita que seria na próxima semana, dia de minha observação na aula de História.

Esse combinado inicial me ajudou a conhecer os alunos, a entender a dinâmica da escola e das aulas, me ambientar com outros professores e professoras e com a equipe de gestão, inspetores e coordenadores de turno. Apesar de ter concordado com essa dinâmica, confesso que não me senti muito à vontade em observar duas turmas nas quais as aulas seriam repetidas e decidi focar em apenas uma, a 901, que foi a que mais me chamou atenção pela quantidade de alunos negros em sala de aula e pela energia inquietante que os jovens apresentaram. Sendo assim, propus para as professoras uma reorganização quanto as minhas observações e sugeri que eu observasse uma turma com as disciplinas no mesmo dia, assim não perderia a continuidade das atividades. As aulas da professora E. com essa turma, acontecem terça, quinta e sexta, sendo que toda quinta é o dia dela trabalhar, mais fortemente, o projeto Roda de Leitura, que será apresentado no decorrer do trabalho.

Minha presença na escola se deu de forma bem tranquila e fui muito bem recebida pelos professores e professoras, assim como por todas as funcionárias da escola que sabiam desde o início do meu objetivo. Optei por observar as aulas como espectadora e não interferi em nenhum momento na dinâmica das mesmas, interagindo com os alunos somente durante os intervalos do recreio, entrada e saída.

As entrevistas com as professoras foram semi-estruturadas, um dos instrumentos metodológicos utilizados em pesquisas de cunho qualitativo, fundamentada nos estudos de Ludke (1986) *em que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.* (p.13). Em alguns momentos, as entrevistas foram feitas de forma mais livre dando oportunidade às entrevistadas de se aproximarem mais do objetivo proposto e de se sentirem mais à vontade ao dar suas respostas.

Essa estratégia de condução promove uma liberdade de percurso ao pesquisador ao mesmo tempo que transmite a este instrumento *ganhar vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado* (p.34)

A turma 901 e as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e História.

Composta por 23 alunos com idades que variam entre 14 a 18 anos, essa turma conta com 7 meninos e 16 meninas e, por meio de um questionário de auto-declaração¹⁴¹, a composição racial é de 14 alunos e alunas negros, 2 amarelos, 5 brancos, 1 indígena e 1 vermelha, classificação que foi incluída por sugestão de identificação da aluna que não se via em nenhuma das opções oferecidas.

Tanto E. quanto M., em seus planejamentos de aula, adequados às mudanças de horário que já descrevemos neste capítulo, trabalharam durante os meses de observação com livros de leitura direcionados à temática, com o objetivo de juntas, começarem a produzir o projeto do jornal para comemoração do dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Para além da produção do jornal, produzido pelas duas turmas do 9º ano, uma oficina com estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), liderados pela professora Drª Giovana Xavier, aconteceu na escola envolvendo esses mesmos alunos.

Começo minha observação de manhã bem cedo, pela aula de Língua Portuguesa e assim que chego em sala muitos já sabiam quem eu era e o que iria fazer ali durante dois meses, mas ainda assim pediram para que falasse um pouquinho sobre a minha vida, meus estudos e onde eu morava. O planejamento do bimestre foi apresentado pela professora que falou da continuidade do projeto Roda de Leitura que começou no início do ano e de sua importância para o desenvolvimento da escrita.

Nestas aulas, E. pode trabalhar leitura, nível de leitura, redação, produção textual, gramatical e exercitar a escrita por meio de resumos que os alunos fazem, a partir das leituras de cada livro escolhido: *a ideia é chegar ao final do ano com cada um com pelo menos um livro lido e debatido*¹⁴². Para esse projeto, a professora separou 45 livros paradidáticos, sendo 12¹⁴³ deles referentes à temática voltada para ERER. Os alunos ficam à vontade para escolher

¹⁴¹ O questionário de auto-declaração parte das categorias de classificação praticada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Assim, nesta pesquisa, por um posicionamento político preto e pardo(a) são considerados (as) negros (as) e/ ou qualquer sujeito que tenha ancestralidade africana. As outras raças contempladas foram: amarela, branca e indígena, além de preta e perda.

¹⁴² Depoimento fornecido por E., professora de língua portuguesa (2016).

¹⁴³ Os 12 livros que abordam questões sobre racismo, discriminação, preconceito racial são: *Histórias do Tio Jumbo; Tumbu; Na cor da pele; Léu, o pardo; A cor do preconceito; Tramas da cor; Griot: histórias que ouvimos*

os livros que mais os agradavam e não existiu nenhuma interferência da professora, neste momento. A motivação para escolha dos livros variava, mas, para E. a identificação dos títulos com a história de vida deles influencia muito nesta escolha. Durante a leitura, ela aproveita as discussões geradas depois sobre os livros para debaterem questões sobre racismo e gênero em sala de aula.

Cada aluno possui uma ficha de leitura onde coloca a referência do livro, suas impressões sobre a leitura e um resumo. E. distribui as fichas e o livro no início da aula e a proposta é que a leitura seja feita em sala sempre respeitando o silêncio e a concentração dos colegas. Todos pegam seus livros e fichas e começam as leituras e os resumos sem ficarem agitados ou irritados com a aula. A Roda de Leitura para discussões sobre as impressões dos livros fica agendada para próxima semana e muitos deles já ficam ansiosos com a possibilidade de ter que falar para todos.

Na aula de História, o planejamento do bimestre é apresentado assim como o projeto do Jornal que será produzido, coletivamente, com as duas turmas do 9º ano e as disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa. M. fala dos critérios da nota e fala que para a produção do jornal, que será organizado conforme um jornal de “verdade” com artigos, colunistas e matérias, terá como base as leituras dos livros do acervo doado pela professora Dr^a Azoilda Loretto da Trindade.

As histórias escolhidas deveriam ter como referência os seguintes temas: diversidade racial, gênero/sexualidade, religiosidade e história africana e afro-brasileira. Pediu para que eles já começassem a pesquisar quem foi Azoilda e qual o seu legado, enquanto uma ancestral negra na história de uma educação antirracista. Um aluno ficou com dúvida sobre os temas e M. explicou que se ele pegasse uma história que falasse de uma princesa branca e de olhos azuis, essa história não estaria dialogando com os temas propostos e dos quais ela já vinha trabalhando que era a questão da estética negra. Ao final da explicação, o aluno perguntou: *“professora, tem certeza de que existem livros com esses temas?”*. M. falou que sim, que existiam muitos livros sobre o tema, mas que não eram muito utilizados nas escolas e que o acervo iria ajudá-lo a identificar muitos títulos sobre o assunto. Ao justificar para o aluno que uma história sobre uma princesa branca não dialogava com o tema da atividade entendo que M. não deveria ter deixado de comentar com ele que na verdade quando estamos falando

na África; A cor da ternura; Amor não tem cor; Uma pequena lição de liberdade; Pretinha, eu e Anjos no aquário.

sobre diversidade racial podemos trabalhar com estas questões tendo como recorte todas as raças e que o importante seria entender e trabalhar as diferenças dentro dessa diversidade.

Durante a aula, M. comentou sobre um caso de agressão que ocorreu na escola e falou sobre violência contra a mulher, racismo e machismo, indicando que ambos são considerados crimes previsto na constituição. Nessa hora, percebi que todos prestaram muita atenção à fala da professora. Percebo que, em suas aulas, as conversas sobre racismo, feminismo/machismo e gênero são bastante acaloradas.

Rodas de leitura, diálogo, escuta e debates: a turma 901 fala!

Estava ansiosa. Começaria pela aula de Língua Portuguesa e seria o dia da Roda de Leitura onde todos poderiam expor suas impressões sobre os livros. Queria muito ouvir os jovens que fizeram as escolhas, dentre os 12 livros da temática.

Assim que E. entra, repara que os alunos e alunas estão um pouco agitados e pergunta o porquê. Alguns respondem que era a ansiedade de ter que falar para a turma sobre sua leitura e E. os acalma dizendo que todos estávamos entre amigos. Pediu então que eles colocassem as cadeiras em círculo.

Propor uma atividade em roda requer do professor e dos alunos e alunas um pouco de paciência uma vez que a estrutura da escola oferece carteiras uma atrás da outra ocasionando, para esse fim, uma certa agitação na turma. Reparo também que uma menina e três meninos não gostam da proposta e não ajudam os demais. E. também repara e fala que colocar a turma em círculo, em roda proporciona uma escuta e visão mais respeitosa por colocarem todos num mesmo patamar, facilitando a fala. Não vou me ater às falas de todos eles e focar mais nos alunos e alunas que escolherem livros que falem da temática.

Meia hora depois a roda começa. E. pede para que eles falem de uma passagem do livro mais marcante, das suas escolhas e quais as sensações causadas pela leitura. Muitos foram os temas escolhidos e fatos marcantes como: a primeira relação sexual, abandono materno, estupro, desemprego, pai alcólatra. Nesse caso do alcoolismo, apesar do livro escolhido não estar diretamente ligado à temática, me chamou a atenção a forma como o aluno, de 18 anos, se identificou com a história e se emocionou ao contar para a turma que a história do personagem era o retrato da vida dele. Outros assuntos escolhidos e marcantes foram: trafico, facção, a importância da família.

E. comenta que as histórias têm relação com nossas vidas e que a leitura pode nos ajudar a entender, às vezes, o que não entendemos. Por conta do comentário sobre um

personagem que entrou para uma facção, a maioria da turma começou a relatar casos parecidos inclusive com familiares, narrando mortes e sequestros que ocasionaram e finais nem um pouco felizes. Nesse momento, E. pede para que eles se acalmem e ouçam os relatos dos amigos e amigas em sinal de respeito à escuta do outro.

Reparo que o assunto os deixam muito agitados, inclusive os que estavam dispersos, pois durante a roda de leitura começam a relatar casos que viram sobre tráfico, homens armados, entrada da polícia na comunidade e de como eles desrespeitam os moradores etc. Após os relatos, que foram ouvidos por todos, uma aluna dá continuidade à roda de leitura e fala sobre “Anjos no Aquário” que conta a história de uma menina que, aos 16 anos, engravida de um menino negro e é expulsa de casa pelo pai por não aceitar o fato de que a criança poderia ser negra.

Ela identifica o pai da personagem como racista e fala que se estivesse no lugar da menina também não optaria pelo aborto assim como fez a personagem. Conta que, no final da história, a menina tem o bebê que nasce branco e é aceita pelo pai. A aluna identifica que o motivo pela aceitação é o fato de que a criança não tem a cor do pai, ela é branca. Neste momento, como escolhi não me manifestar durante a observação, esperei que a professora fizesse alguma intervenção, no entanto, como a turma ainda estava agitada por conta das discussões anteriores, o assunto não foi aprofundado. A roda se desfez e, em paralelo, percebi que o tema sobre tráfico e controle que ele exerce nas comunidades voltou a ser o foco principal entre eles, contando, uns para os outros, relatos vividos diariamente.

Volto à aula de história e M. convoca a turma para irem à sala de leitura escolherem os livros do acervo de Azoilda Loretto da Trindade, seguindo os recortes de assunto que ela havia designado. A turma ainda agitada da aula anterior de Língua Portuguesa, responde para M. quando ela pergunta o porquê de tanto alvoroço, que a aula de Português, com a roda de leitura, foi muito boa e instigante.

Na sala de leitura, eles começam a escolher os livros, em meio a um acervo gigante, com uma diversidade de títulos e histórias ligadas à educação étnico-racial. Percebo que como a temática já é conhecida da turma, a escolha dos livros se dá de forma bem tranquila sem maiores questionamentos. Alguns livros escolhidos foram: “Contos e Lendas, tear africano”; “Violência Histórica”; “Essa história eu não conhecia”; “Pequenos contos negros”; “Meu tataravô era africano”; “20 de novembro, a consciência nasceu da luta”; “África está em nós”, “Felicidade não tem cor”, entre outros. Enquanto escolhiam, observei alguns comentários entre eles, como: *viu, como a gente tem história?*, *“não queria ler livros só com*

esse assunto, toda hora falando disso” (esse menino é negro), “quero ler sobre Zumbi”, “poxa, professora só tem livro com muita página!”.

Retornamos à sala e eles começaram suas leituras. Enquanto eles liam eu e M. conversávamos baixinho para não atrapalhá-los, quando E. entra na sala e pede para M. o mapa dos valores civilizatórios afro-brasileiros e o mapa da África (ambos fazem parte do kit do A Cor da Cultura) para ela utilizar na outra escola do Estado onde dá aula para o 3º ano do Ensino Médio. Perguntei como ela usaria os mapas em aula:

Lá nessa escola é o primeiro ano que estou, diferente daqui que já chegamos falando sobre a temática, situando África, falando dos valores. Aqui somos nós três e lá sou sozinha. Eu percebo que eles ouvem sobre a África da minha boca. Até em relação a aula de Geografia, teve um aluno que me perguntou se Jamaica fica na África. Em relação aos valores explico a eles esses conceitos, o que são. Já identificaram o cooperativismo na história de vida da Zica, a empresária que tem um salão para cabelos afro. O mapa da África que está no kit está atualizado diferente do que a gente vê na papelaria pra comprar. Lá não se trabalha a lei. Eles ouvem falar sobre a Lei da minha boca.

Reparei que N., aluna que se identificou com branca, se interessou bastante pelo livro que escolheu: “Violência Histórica” deixando de lado a conversa com a amiga e lendo até o final o livro escolhido. Mais a frente ela fala porque se interessou tanto pela história.

Na semana seguinte, a aula da professora E. foi dividida com S., professora de Artes que trabalha com a temática em sua disciplina e sempre faz projetos coletivos com as professoras E. e M. Como S. está no projeto do Jornal, ela passou as orientações de como queria as ilustrações do trabalho e perguntou quais livros eles estavam lendo com as professoras M. e E.: “é sobre a história do negro, racismo, essas coisas”, respondeu um aluno. Ela, então, sugeriu que os desenhos fossem feitos com base em duas perguntas: qual a sua percepção do livro que leu? Que emoções e sensações ele te despertou? Ela explicou a técnica de arte que gostaria que fosse realizada no trabalho e os desenhos começaram a ser feitos.

Fiquei ali observando o trabalho da turma quando I., aluna dessa turma, chegou perto de mim e perguntou exatamente o que eu estudava. Expliquei que fazia - Mestrado em Educação com ênfase na educação étnico-racial, - “o que é isso, exatamente”, ela me perguntou ainda curiosa. Expliquei que estudava sobre ideologias racistas, discriminação racial e de que forma a escola e a educação poderiam levar isso para dentro de sala de aula. Falei do projeto A Cor da Cultura e finalizei dizendo de novo o que estava fazendo na sala de aula. Ela ficou satisfeita e respondeu: *Ah, sim. As professoras M., E. e S, falam muito sobre*

racismo com a gente, falam de mulher negra, de heróis. Eu acho importante isso, falar disso, porque acaba com a dor. Perguntei a ela que dor seria essa? – ué, a dor de não ser vista.

Partindo dessa conversa, entre mim e I., percebi a relação das aulas das professoras aqui entrevistadas e a percepção da aluna de que as discussões debatidas nas práticas pedagógicas, dentro da escola, podem ser um caminho importante na construção da identidade negra que passa pelo sentimento para além da inferioridade, o sentimento da não existência: *sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca.* (FANON, 2008,p.125). Neste contexto, para Walsh (2008), uma educação intercultural pautada no diálogo se faz necessário uma vez que, segundo a autora, é preciso desconstruir o imaginário da subalternização, inferiorização e desumanização de grupos considerados fora do eixo imposto pelo padrão de poder colonial.

Na outra semana, dando continuidade às leituras de história, a dinâmica foi colocar todos em roda para que cada um falasse sobre suas leituras e assim, em voto coletivo, a turma escolheria os resumos dos livros, escrito por eles, que iriam fazer parte do jornal. As perguntas que M. colocou no quadro os ajudou a agrupar as ideias: o que li? O que aprendi?

Durante a atividade K., de 15 anos, a aluna que se auto declarou da raça vermelha, falou para professora que gostaria de ser a primeira para se livrar logo do livro que ela pegou porque não havia se sentido bem lendo a história. O livro que ela escolheu foi “Caminho de Exú”, da autora Carolina Cunha. Nesse momento, M. que estava organizando a turma para a roda, parou, olhou para a aluna e disse que falaria com ela depois. Como estava muito próxima a ela e percebi seu incômodo com o livro, fazendo inclusive uma cara de “nojo” ao folheá-lo, não me contive e iniciei uma conversa com ela que estava sentada ao lado de C., um menino negro de 18 anos, muito inteligente e bem articulado, que prestava muita atenção em nossa conversa:

- *Por que você se sentiu tão incomodada com a leitura do livro?*
- *Porque sou evangélica*
- *Você leu até o final?*
- *Sim, foi muito difícil, mas li. Tive pesadelo. Fiquei atormentada.*
- *Você já leu sobre a mitologia grega, as lendas em torno dos heróis?. Ela respondeu que sim.*
- *Você não achou parecido com as lendas que aparecem no livro?*
- *Não sei, não pensei nisso. Só que escolhi errado. Não queria saber sobre Exú. Pra mim isso é o demônio.*

A conversa é interrompida com o início da atividade em roda. Reparo que C. pega o livro que K. estava lendo e começa a lê-lo com muita atenção. O livro é pequeno, tem pouco

mais de 70 páginas, com pouco texto e bastante ilustração. M. também repara que C. está lendo o livro e decide dar mais um tempo para começar as atividades.

A roda está formada e M. fala mais uma vez do objetivo da dinâmica. K. dessa vez se levanta e vai até a professora. C. continua lendo o livro.

- Ah, professora não quero nem falar desse livro. Não gostei, achei horrível. Sou evangélica. Não queria fazer a atividade.

- Olha, vocês já estão no nono ano e precisam entender que o que falamos em sala de aula contribui para o crescimento de vocês, principalmente, quando falamos assuntos que quase nenhum professor fala em sala de aula. A gente tem a nossa fé, mas a fé nada tem a ver com conhecimento. A gente tem que saber separar nossa religião do conhecimento de outras culturas. Quando a gente se mostra incapaz de ouvir e conhecer o outro, o sagrado do outro, estamos sendo intolerantes e a intolerância gera o preconceito, a discriminação. Uma coisa é você praticar o que você leu no livro como religião, outra coisa é conhecer de onde vem as religiões, que não a sua. Gostaria que você fizesse a atividade, sim, tá bom?

Neste diálogo entre a professora e a menina, que mostrou toda a sua resistência em não querer conhecer parte da história de uma das religiões de matriz africana, no caso o candomblé e umbanda, por ser evangélica, percebi, na prática em sala de aula, como a colonialidade do saber, que oculta conhecimentos e culturas produzidas por grupos fora do padrão colonial estabelecido como modelos a serem seguidos, interrompe a busca pelo conhecimento de histórias como a do povo negro que encontraram na religião uma ferramenta poderosa de organização social e de resistência às crueldades da escravidão.

K. senta em seu lugar, mas a mim me parece que não ficou convencida. Ao seu lado C. continua lendo o livro. Começamos as falas. G. que leu “Um sinal de esperança” falou que se identificou com o personagem do livro, um menino negro que vive numa favela e é criado pela avó que acredita em Xangô¹⁴⁴ e nos búzios. O que mais lhe chamou atenção foi o apelido do personagem ser Zumbi, o Zumbi dos Palmares, o herói negro que ele tinha conhecido nas aulas de história. M. fez um comentário após a fala dele de que o conhecimento é libertador e de que uma informação puxa para outra e que a leitura ajuda nessa ligação.

A próxima a entrar na roda é M. uma menina de 14 anos, negra segundo sua auto-declaração. Ela leu, “Meu tataravô era africano” e ficou impressionada com a quantidade de histórias e memórias do povo negro que é contada no livro. M. então comenta que somos descendentes de povos que foram escravizados e que o povo negro não teve somente

¹⁴⁴ Xangô é o Orixá da justiça. Ele está ligado ao axé vermelho, que caracteriza expansão ininterrupta de vida no ayê. Xangô está representado também pelo raio e trovão (LUZ, 2013,p.52)

influência na construção desse país. O povo negro teve uma participação importante na história do Brasil.

Após o comentário da professora, C., o aluno que pegou o livro “Caminhos de Exú” e pede a palavra. M. autoriza e pergunta sobre qual livro ele vai falar e ele responde que falaria *sobre este aqui*, pegando o livro e mostrando a capa para a turma. M. então, fala que Exú, na religião do candomblé é um Orixá e que os Orixás são a nossa ligação com o sagrado e também protetores da natureza. C. inicia suas observações:

- Eu li o livro, professora, que a K. não gostou. Eu respeito, eu aceito, só que não me senti bem. Achei interessante a lenda, mas não me senti legal. Eu não discrimino, mas não gosto. Serve como reflexão: será que a gente aceita o outro como ele é?

- Olha, Charles gostei muito que você tenha lido a história até o final, mesmo não gostando e ainda assim tirou suas conclusões. Antes de falar, você procurou conhecer e isso é muito importante. A ausência do conhecimento causa a ignorância, o preconceito. Mesmo não aceitando a igreja evangélica, no meu caso, eu não desmereço quem crê nos fundamentos dela. O respeito é fundamental e o caminho para o respeito é o conhecimento. Desconforto é isso mesmo. Às vezes, a gente fica desconfortável quando não conhece e, às vezes, o acesso para o conhecimento de outras culturas não é passado. Historicamente, a elite dominante demonizou a cultura africana, as religiões principalmente. E as outras culturas como samba, capoeira, jongo são tratadas como primitivas ou somente como um produto de exportação. Obrigada por compartilhar suas impressões e trazer esta reflexão pra turma.

C. se sentiu prestigiado. Reparo que ele fica satisfeito com a fala da professora e observo também que, nesse momento, a turma toda parou para ouvi-la. Nesta perspectiva, práticas interculturais de educação que proporcionam o contato com outras culturas que não as legitimadas pelo padrão colonial significam, segundo Candau (2012), promover a desconstrução de estereótipos e preconceitos, articular o entendimento entre igualdade e diferença, partindo do princípio de que essa diferença foi construída, a partir de um contexto de racialização da sociedade, resgatar os processos históricos de construção da sociedade, valorizando outras culturas entendendo que não existem padrões únicos de identidades culturais, promover escuta e diálogo entre grupos com diversas etnias, religiões e, por último, trabalhar continuamente para que essas questões não fiquem aprisionadas em atividades isoladas e fora do contexto em sala de aula.

A roda continua e histórias como de um personagem negro que é excluído da polícia por um policial branco é interpretado pela turma como preconceito racial e M. fala sobre racismo institucional. C. comenta que assistiu a um filme sobre preconceito racial de um

negro para outro negro e ficou bastante incomodado com isso, porque poderia ter acontecido com ele, por ele também ser negro. M. fala que o negro reproduz práticas racistas por viver e ser educado numa sociedade racista, que o negro é um ser humano e ele, muitas vezes, como qualquer outro que vive em uma sociedade racista, reproduz o racismo, o machismo e a intolerância.

Ela enfatiza que o mais importante é saber que o conhecimento pode encurtar o processo de emancipação da ignorância, tanto para negros quanto para brancos. M., a menina que leu o livro sobre histórias e memórias africanas, falou que o racismo está em todo lugar, mas as pessoas sempre colocam um “mas”, *eu não sou racista, mas quando vejo um menino negro eu protejo a minha bolsa*, disse ela. C. fala que apesar de termos diferença, somos parecidos uns com os outros. M. fala sobre a filosofia Africana Ubuntu, onde ninguém existe sozinho, a nossa existência e bem-estar dependem do outro, tudo que fazemos é no coletivo.

Continuamos ouvindo muitas histórias e reparei o quanto a turma estava envolvida com os temas e os debates propostos. M. comenta que, na época dela, não havia espaço para o diálogo ainda mais na escola e que ela sofria muito com o racismo. Falou que a mãe vivia na escola para defendê-la e que considera a escola como um espaço de resistência e da diversidade. Todos concordam.

N. uma menina branca, com pai negro, fala do livro que leu: “Violência Histórica” e se mostra bastante irritada e impactada com o que aprende no livro. Ela fala que a história começa lá atrás na colonização com os avós escravos do personagem principal e o quanto o racismo e o preconceito o *perseguiam* e seus ancestrais, *só porque eles eram pretos!* Fala da forma como os policiais abordam e humilham o personagem que tem um carro,

só porque ele é preto ele não pode ter um carro? E ainda tem que morrer? Olha, professora eu fiquei indignada. Meu pai é negro (tem a pele clara) mas ele é intolerante com negro. Eu falei para ele ler o livro, aliás falei para todo mundo ler. Esse livro me abriu os olhos!

C. que prestou atenção em todas as falas apresentadas na roda, sugere que, na próxima aula, cada um traga uma reflexão sobre as discussões que foram feitas e joga a pergunta para a turma: o que o dia de hoje e as leituras podem nos ajudar a refletir quem somos?

As semanas vão passando e as aulas seguem como de costume. Na sala de professores, reparo que com a chegada do final do ano letivo a maioria dos professores e professoras estão cansados e desanimados, as únicas que estão animadas, falantes e alegres contando as reflexões que saem de suas aulas são: E., M. e S. Confesso que isso é animador. Nesta

semana. M. e E. me avisam que a merenda voltou e o horário de saída seria as 12h e, com isso, passo a observar dois tempos de história.

Enquanto nas aulas de Língua Portuguesa os jovens estão fazendo os resumos das leituras que já fizeram em roda, aproveito e termino a entrevista com E. e depois com M. Deixei para aplicar o questionário de auto-declaração depois de um tempo em sala de aula, para criar um pouco mais de intimidade com a turma. Resolvi aplicá-lo na aula de História. Expliquei o que era o questionário e sobre a importância dele na minha pesquisa, uma vez que estudo educação étnico-racial. Deixei-os à vontade para preencher, dizendo que não era obrigatório. Todos preencheram, aliás, fizeram questão. Durante o preenchimento alguns tiveram dúvidas e me perguntaram como deveriam marcar. Falei que era uma auto-declaração e, portanto, eles deveriam se perceber dentro, ou não daquelas raças e que eu não poderia ajudá-los. I., uma menina de 16 anos que sempre me elogiava quando chegava em sala, ora falando do meu cabelo, ora falando das minhas roupas, ainda continua com dúvida e pergunta para mim: - *Professora, você se auto-declara como?*. Olhei para ela e respondi: - *Eu sou negra!*. Ela olha para mim, sorri e diz: - *Ah, então se a senhora é negra eu também sou. Somos parecidas! O mesmo cabelo, a mesma pele! Pô, então eu sou bonita! Só não temos a mesma idade,* e soltou uma gargalhada. Fiquei feliz. Ela se reconheceu em mim, - *Sim, I., somos lindas mesmo,* falei.

Retomo a questão do discurso da colonialidade do poder que, ao estabelecer a raça, dentro de uma hierarquia padronizada de inferioridade, atravessa o campo do ser que, permanentemente, num discurso repetitivo por meio da mídia, cultura e conteúdos didáticos, questiona e coloca a existência do outro que está fora deste padrão hegemônico de beleza como menos atraente, sendo este localizado na esfera de exótico, mas não do belo. Neste contexto, atividades de cunho interculturais proporcionam discussões, escutas e debates que levam ao entendimento da origem da diferença inferior, inventada e construída com base nesses padrões oriundos da colonização, aqui entendida como colonialidade: *centrar el tema de la diversidad y la interculturalidad dentro de la colonialidad permite, como discutimos a continuación, localizarlo dentro de una matriz de poder en el cual, la diferencia no es nada casual, neutral o inocente*¹⁴⁵ (WALSH, 2007,p.3)

Como a aplicação do questionário gerou uma rica discussão sobre racismo, desigualdade etc, R., uma menina negra de 16 anos, muito tímida durante as aulas, se

¹⁴⁵ Focar o tema da diversidade e interculturalidade dentro da colonialidade, permite como discutimos, a continuação localiza-lo dentro de uma matriz de poder no qual a diferença não é nada casual, neutra ou inocente

aproximou da professora e puxou um assunto sobre desigualdade de classe e gênero e racismo. A conversa atraiu outras meninas que começaram a prestar atenção às palavras da M.

Quando eu falo de racismo eu falo de racismo na educação, na saúde, em condições de moradia, de saneamento básico. Vamos analisar nosso caso. Aqui em Japeri, que é a segunda população mais negra da Baixada Fluminense, o tratamento que a gente recebe aqui é o mesmo que na zona sul, na Tijuca? Existe esse tratamento de igualdade onde a maioria é branca? O racismo não é xingar, o racismo, ele reproduz desigualdades. Vocês não acham que as políticas públicas não tinham que chegar até aqui? Porque muitos de vocês querem sair daqui, mas se houvesse políticas públicas vocês não pensariam em sair. A gente tem que pensar no coletivo. Temos que pensar do porque essas políticas chegam para zona sul e não chegam pra cá. O governador do Estado não tem que governar para zona sul, ele tem que governar para todo o estado do Rio de Janeiro. A gente tem que pensar nessas questões e pensar que o racismo atravessa essas decisões. Quando eu falo de racismo não é só a questão individual, o racismo é institucional. Vem lá de cima. Quando vocês pensam em sair daqui, você pensa em ter acesso a um cinema, a teatro, a melhor qualidade de vida que aqui não tem. Se você pegar a escravidão muita coisa mudou, mas mudou pouco, muito pouco. Hoje, a gente está aqui numa escola pública, mas a escola daqui tem uma estrutura inferior do que uma escola federal que foi feita para uma elite branca. O espaço público é um espaço nosso, não é só do branco que mora na zona sul. Em relação à mulher, ainda somos mais assassinadas pelos seus parceiros. Ainda somos mais assediadas e trabalhamos mais, estamos ainda muito numa posição desigual na sociedade. As mulheres brasileiras são as que mais chefiam uma casa. Deixam seus filhos sozinhos para trabalhar. O Brasil é um país racista e machista. Temos muito que caminhar.

R. faz uma pergunta:

- A senhora acha que só porque a minha mãe é diarista eu também tenho que ser diarista? Eu quero ser delegada, não quero ser diarista. Tô perguntando isso porque a patroa dela, de uma das casas que ela vai, falou que pra mim, o melhor seria que eu fosse diarista, assim seguiria o caminho da minha mãe e já saberia das coisas.

M. responde:

- Você pode ser o que você quiser, basta você querer e se dedicar. Não vai ser fácil, mas nada é fácil porque essa sociedade racista e discriminatória quer que você continue o legado da sua mãe. É o lugar onde eles acham que você deve estar. Então, a partir do momento que você quebrar esse círculo, você vai encontrar muitas dificuldades, mas isso é um ato de resistência, um ato político e você não pode desistir. Eles querem que você enquanto mulher negra, moradora da Baixada nunca esteja num lugar de poder junto a eles. Lutar contra o racismo é uma luta diária, mesmo quando você for delegada, você vai vivenciar o racismo e pra enfrentar isso você precisa se fortalecer.

O diálogo apresentado demonstra como a colonialidade do poder (QUIJANO,2010) criou padrões institucionalizados, a partir de uma hierarquização da sociedade em raças, inferiorizando negros, indígenas e seus descendentes em posições subalternizadas na

sociedade, como no caso da patroa da mãe da menina que sugeriu que a filha também fosse diarista. Neste sentido, e analisando a intervenção da professora sob uma perspectiva intercultural,

hablar de la interculturalidad crítica y la pedagogia de-colonial es poner escena el racismo, la desigualdad y la injusticia racializada. Pero más importante aún, es alentar visiones, caminos y prácticas hacia la transformación; es incitar la esperanza y la humanización, que tanto para Frantz Fanon como para Paulo Freire, eran elementos centrales de una civilización y una pedagogía otras: esta civilización y esta pedagogía que muchos queremos construir.¹⁴⁶ (WALSH, 2009, p,1)

Percebo que, de alguma maneira, por meio desse diálogo, I., essa menina negra, moradora de Japeri, aluna de uma escola pública, pode, de certa forma, entender que seu lugar nesta sociedade, inventado por padrões hegemônicos e raciais de poder, deve ser modificado.

O sinal do recreio tocou, saímos para o pátio e observo que R. pegou um caderno e anotou algumas coisas. Estava bastante pensativa.

Como a saída já havia voltado ao normal, após o recreio, retornamos à sala de aula e, dessa vez, M. coloca no quadro um texto do historiador e político burquinês Joseph K-Zerbo que fala sobre as condições das mulheres africanas após a descolonização. No texto, o autor aborda questões referentes aos casamentos precoces, trabalhos domésticos e compara a condição masculina à feminina, nesses contextos.

A atividade consistia em, após umas perguntas de interpretação do texto, eles e elas deveriam fazer uma correlação dessas condições das mulheres africanas com as mulheres brasileiras. Para M., trazer para reflexão em sala de aula as similaridades relacionadas principalmente às questões de gênero em África e Brasil, os ajudam a pensar o continente de uma outra maneira que não a estereotipada.

Durante o exercício, percebo que alguns reclamam da quantidade de texto para copiar, mas a maioria faz o exercício sem reclamar. M. abre para quem quer falar sobre as perguntas do texto e consigo perceber que, apesar da complexidade do que está escrito, eles e elas alcançam que, tanto aqui como em África, as desigualdades em relação às condições de sobrecarga de trabalho doméstico da mulher são parecidas, só não concordaram com a

¹⁴⁶Tradução: Falar de interculturalidade crítica e de pedagogia decolonial, é colocar em cena o racismo, a desigualdade e a injustiça racializada. Mas, o mais importante ainda é incentivar visões, caminhos e práticas em direção à transformação. É incitar a esperança e a humanização, que tanto para Frantz Fanon como para Paulo Freire são elementos centrais de uma civilização e de uma pedagogia “outra”. Essa civilização e essa pedagogia que muitos queremos construir. (Livre tradução desta pesquisadora).

questão do casamento precoce, apesar de fazerem uma associação com a gravidez na adolescência, gerando, em alguns casos, um casamento “obrigado”.

Já estávamos em novembro e o jornal das turmas 901 e 902, que foi nomeado de “Consciência Estudantil”, ficou pronto. Não acompanhei a montagem da produção nas paredes do corredor da escola, mas quando cheguei, no dia de minha observação, pude ver o quanto a escrita dos artigos e editorial refletiu de forma consciente as leituras, debates e trabalhos com as professoras de História e Língua Portuguesa sobre a temática. A maioria das reflexões do jornal girou em torno da construção ideológica do racismo, da existência do mesmo em nossa sociedade e de como ainda o Brasil precisa caminhar para que o preconceito racial possa ser extinto. Reparei que, para além do trabalho do jornal, as turmas do 7º e 8º anos elaboraram, na disciplina de Geografia, trabalhos ilustrados referentes à identidade, personalidades e heróis negros e estética. Outros cartazes, de outras turmas, referentes ao dia 20 de novembro também faziam parte da decoração da escola.

Finalizando as atividades do projeto das professoras M., E. e S., que conforme aqui relatado trabalham o ano inteiro partir a de um recorte escolhido por todas, questões da temática negra em sala de aula, uma oficina liderada pela Prof^a Dr^a Giovana Xavier¹⁴⁷, da UFRJ e alunos de graduação de Ciências Sociais, aconteceu no final de novembro para as turmas 901 e 902. Janete Ribeiro, professora, ativista do movimento negro e pesquisadora da temática, também esteve presente neste dia e conduziu parte da oficina, na turma 902.

Reparei que a maioria dos alunos e alunas da turma 901 gostou bastante da presença do grupo da UFRJ na escola, principalmente por ser uma universidade localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e Japeri ser na Baixada. Para eles, estudantes saírem da zona sul e ir para Baixada Fluminense visitar uma escola pública, foi muito significativo. A oficina apresentou vídeos, leituras e reflexões sobre o que está pensando a juventude negra do Brasil no que se refere à estética, literatura e música. Percebi que eles gostaram muito da dinâmica de acolhida do dia, momento em que lhes foi pedido para andarem em círculo, apresentando para roda, um ancestral negro/negra que tivesse sido um referencial importante para eles, até aquele momento. Ouvi histórias lindas de afetividade, referência e respeito sobre avós, mães, tias, madrinhas. Os relatos, em sua maioria e, isso para mim foi bem marcante, tinham mulheres negras como protagonistas.

¹⁴⁷ Giovana Xavier é professora Adjunta de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da UFRJ, feminista negra interseccional e praticante dedicada das ações de ensino, pesquisa e extensão na universidade. Sou a favor de um Estado democrático que reconheça a humanidade e os direitos das pessoas negras e trans.

A seguir, após as observações realizadas em sala de aula, faz-se necessário apresentar as professoras que trago para esta pesquisa, suas trajetórias, vivências e práticas por meio do uso dos materiais didáticos do projeto A Cor da Cultura, assim como seus lugares de fala e de como elas tornaram-se militantes da temática em sala de aula.

Conhecendo as professoras/colaboradoras da pesquisa e o projeto A Cor da Cultura

Conforme já relatado, esta pesquisa, aqui apresentada, é de cunho qualitativo, utilizando-se como um dos instrumentos de coleta de dados, além da observação em sala de aula, o uso de entrevistas semi-estruturadas e de conversas informais, para alinhar as experiências em sala de aula às fundamentações teóricas, uma vez que segundo Ludke (1986), *ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados...* (p.33)

M., a professora de história, tem 44 anos e 20 anos de magistério. É uma mulher que formou sua identidade negra no pátio e na sala de aula de uma escola pública onde aprendeu, desde cedo, que era diferente das outras crianças:

Eu, como uma criança negra aluna de escola pública, minha lembrança é de exclusão. Eu senti na própria pele a exclusão. Vou te dar um exemplo: na hora de chamar as meninas para dançar festa junina eu nunca era chamada e as professoras diziam que era porque eu não sabia dançar. Então, eu me lembro das outras meninas dançando e eu louca para dançar. Nunca me inseriram. Muitas vezes, as professoras nem tocavam no meu cabelo, mas sempre tocavam no cabelo da menina branca. Eu entendi o racismo na infância. Teve uma vez que eu quis ser rainha da escola. Mas, minha mãe falou: “não minha filha, você não vai vender nada para ser rainha”, porque ela sabia que de repente meu pai levando para o trabalho dele ele iria vender tudo, mas na hora da apuração eu não iria ganhar por ser negra. Eu vim entender muita coisa por conta dessas ações da minha mãe, então, aos poucos, fui entendendo quem eu era, que por ser negra eu era diferente. Minha mãe brigava quase sempre dentro da escola. Ela falava para gente respeitar as professoras, mas ao mesmo tempo enfrentar essas situações de discriminação. Eu não quero que essa história se repita com meus alunos e minhas alunas. Não quero que fique esse trauma da escola porque realmente a escola pública não foi nada acolhedora para mim.

O relato sobre a vivência do racismo de M., durante o período escolar e as marcas que isso lhe causou, nos mostra o quanto o corpo negro é alienado numa sociedade racista e, por vezes, desumanizado por meio de brincadeiras e xingamentos com conotação de discriminação racial muitas vezes ignorados por professores e professoras que, por conta de uma formação colonizada e embranquecida, perpetua ações de preconceito.

No momento em que M. decide não continuar com esse círculo vicioso do racismo escolar e coloca-se num lugar onde sua militância pedagógica se solidariza com seus jovens negros e negras, trago o pensamento de Fanon (2008) quando ele nos diz que uma atitude de um homem negro pode ajudar a livrar o irmão de atos discriminatórios e racistas, *não posso deixar de ser solidário com o destino reservado a meu irmão. Cada um dos meus atos atinge o homem. Cada uma das minhas reticências, cada uma de minhas covardias revela o homem* (p.87). M., neste sentido e assim como nos ensina Fanon (2008), ajuda a *repor o homem no seu lugar* (p.87)

Para E., a professora de Língua Portuguesa, de 42 anos e com 21 anos de magistério, se perceber negra demorou bastante e só foi acontecer depois que ela passou a dar aulas numa escola pública para alunos, em sua maioria negros, quando ela já estava com 29 anos. E., tem a pele clara e cabelos cacheados, por isso talvez a dificuldade em se reconhecer negra, afinal, socialmente, sempre se passou por “morena”, mesmo tendo a descendência direta da raça negra (o pai é negro), portanto, sua construção afrodescendente aconteceu na fase adulta:

Eu comecei a me perceber negra a partir do momento que comecei a ler, por incrível que pareça, obras literárias com protagonistas negras, isso já formada, dando aula. Na graduação, eu ainda não tinha isso definido, a faculdade em nada me ajudou nisso. Eu comecei a perceber que eu precisava trazer para eles algo que tivesse relacionado com a realidade deles e eu comecei a ler junto, quando eu comecei a perceber que ter o cabelo crespo não era problema, ter a pele mais escura que uma outra pessoa. Vamos colocar assim, ficar nesse meio termo, que o Brasil tem o “moreno”, qual era o problema? Eu sempre gostei muito de estudar a história do Brasil, essa curiosidade de saber de nossas origens, mexer com a ancestralidade. Lendo esses textos teóricos que eu falei para você no projeto A Cor da Cultura, e através da série “Heróis de todo mundo”, conhecendo escritores, escritoras, eu comecei a perceber. Nossa! Na verdade, eu sou negra, eu sou negra! Tenho a minha ancestralidade, eu tenho características físicas, psicológicas que estão ligadas essencialmente ao povo de origem africana. Esse meu reconhecimento enquanto mulher negra foram os livros que me revelaram, livros que não constavam na bibliografia dos professores da graduação das disciplinas que tinha que cumprir. Na minha formação, quando eu fiz a graduação em Letras na UFRJ, eu não tive contato com literatura Africana, não tive contato com nenhuma disciplina que me desse condições de ter contato com o Continente Africano (conhecimento). Eu tive disciplinas que me fizeram entrar em contato com a Península Ibérica. (Risos)

O interesse em trabalhar com a temática, para ambas, começou antes mesmo da promulgação da lei 10639/03. E. já trabalha com a temática, há 15 anos, quando entrou para dar aulas em uma escola pública. Segundo ela, o início das abordagens e discussões ocorreram de forma intuitiva quando percebeu que os livros didáticos não despertavam o

interesse dos alunos para a disciplina e, a partir dali, começou a adotar livros de leituras com histórias mais próximas à realidade daqueles alunos, em sua maioria negros e negras:

O começo da minha atuação na temática foi no Ciep Asa Branca. Como eu tinha o livro “Pretinha, eu?” em casa e na época a gente tinha muita dificuldade em conseguir material, aí eu digitei, imprimi e levei para eles, eu trouxe o primeiro capítulo. Percebi que a história contava uma realidade mais próxima da que eles viviam e que o material didático de Língua Portuguesa não iria me fazer chegar até eles. Eu, de uma certa maneira, já trabalhava a questão racial, mas não com tantas abordagens, com tanto conhecimento até por não conhecer ainda o material do A Cor da Cultura. Por exemplo o “Pretinha, eu?” que eu trabalhei com a M., que foi o livro que nos uniu, que deu origem ao nosso trabalho, eu já conhecia este livro da outra escola pelas mãos da professora de História. Então, eu já trabalhava a questão, mas sem fazer vínculos com a lei, depois que ela foi promulgada, sem aprofundar determinadas questões, era algo que estava presente, era uma discussão que estava presente, mas hoje eu posso falar que não foi fundamentada, aprofundada. Outras reflexões poderiam ter sido levantadas e, até devido à falta de formação minha, a falta de informação, de acessibilidade, eu não aprofundei determinadas questões, eu não fui até onde hoje eu sei que poderia ter ido.

M., conheceu a temática e formas de se trabalhar, em sala de aula, conteúdos voltados para cultura e história africana e afro-brasileira, quando em 1997/1998 foi aluna de graduação da Professora Dr^a Azoilda Loretto da Trindade que, já naquela época, em um curso de formação de professores, discutia a temática,

Eu fui aluna da professora Azoilda Loretto na UERJ de São Gonçalo, então eu já conhecia a temática através dela e aí uma vez um tempo depois, eu já formada, nós nos encontrávamos em seminários, encontros e ela sempre levava o material do A Cor, o vídeo Heróis de todo Mundo. Era ela e uma outra professora que até hoje trabalha a temática na área de Educação.

Os dois relatos nos trazem duas realidades que aparecem atualmente em muitas discussões acadêmicas voltadas para educação étnico-racial. Enquanto E., em seu período de graduação não teve contato com nenhuma disciplina que abordasse a literatura africana, escritores africanos, acarretando como ela nos fala, uma demora no reconhecimento de sua identificação enquanto mulher negra. Neste sentido, junto com Maria Elena V. Souza (2010), entendemos que *é no processo de educar-se que as pessoas constroem sua identidade e, portanto, reconhecem a sua cor* (p.10)

M. nos traz uma outra vivência em sua construção identitária e, principalmente, na graduação onde teve aulas com uma mulher negra, ativista e militante de uma educação antirracista que levou para um curso de formação de professores a necessidade de lidar com a

temática e o racismo em sala de aula. Nesta perspectiva, se para E. o currículo de graduação não contemplou uma educação voltada para interculturalidade, onde segundo Candau, (2011,2012) está situada num debate que rompe com a visão de uma cultura dominante, embranquecida e hegemônica em que as diferenças são ignoradas.

M. já pôde experimentar, em sua graduação, a interculturalidade no campo de formação de professores, em diálogo com os movimentos sociais, que a ajudou a construir posicionamento crítico e reflexivo para se trabalhar a questão racial em sala de aula, desde o início, diferentemente de E. que trabalhou a temática no início de sua carreira de forma intuitiva, conforme relatado por ela, mas, que ainda assim não invalida sua iniciativa, apenas reforça a necessidade de que os cursos de formação de professores incluam, como disciplinas obrigatórias, conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Durante as entrevistas e por todo o período de observação que estivemos juntas, reparei que, apesar de cada uma ter uma história pessoal que as motivaram a trabalhar com a temática em sala de aula, suas intervenções e práticas docentes tomaram um outro rumo e uma maior intensidade quando as duas se encontraram há 12 anos, conforme relato de M.:

Nossa parceria foi engraçada, muito engraçada. Eu conheci a E. quando entrei no concurso em 2005 e na hora em que nos encontramos estava entregando a carta o documento de posse na secretaria. Em março de 2005, eu já trabalhava a temática em sala de aula. Estávamos no Ary Schiavo em Mesquita. E. estava falando de um livro que é o do Emilio Braz, "Prezinha, eu?", quando um dia eu passei pela sala dela e a vi contando uma história. Eu parei e fiquei observando, caramba as crianças quietas, olhando. Daí eu fui conversar com ela e ela me apresentou o livro que trabalhava a temática na outra escola. Foi uma andada de corredor que nos aproximou. Fiquei com aquela dinâmica na cabeça e fui conversar com ela e aí ela me apresentou o livro, me emprestou, falou do trabalho dela no CIEP e daí, minha filha, não nos desgrudamos mais. (Risos)

Depois que iniciaram a parceria, E. e M. elaboravam juntas atividades que envolvessem suas disciplinas durante o ano todo para quando chegassem ao final do ano letivo, o projeto que a escola fosse trabalhar na comemoração do 20 de novembro pudesse ser representativo para aqueles jovens negros e negras, a respeito da importância da influência dos negros na construção do país e aí sim a data fazer realmente algum sentido:

*Novembro é o mês que a maioria das escolas trabalha Africanidades em sala de aula é no dia da consciência negra. Eu não trabalho quando os eventos são direcionados, minha proposta é trabalhar o ano inteiro. A temática para mim é um compromisso, é militância. **Quero que meus alunos tenham acesso à verdadeira história da formação da sociedade brasileira.** A ideia é fazer um trabalho interdisciplinar durante o ano inteiro e só depois*

fazer a culminância. A ideia é trabalhar de fevereiro a novembro. Nossos alunos conhecem a lei desde o primeiro dia de aula. (M.)

Todo ano era uma atividade que produzíamos. Foram dez anos nesta escola e durante todo esse tempo a gente sempre fazia uma atividade: Pequena África como passeio, já fizemos uma exposição do Ereros ???de trem, fomos de trem, A Azoilda já foi lá dar palestras, já fizemos oficinas. A gente ainda tem contato com alguns alunos que pedem para a gente voltar, porque ninguém fala com eles sobre a temática e eles sentem falta dessa discussão. Os vídeos, o kit do projeto estão na escola, mas eles não acessam. Eu não estou condenando o professor. Se tem uma formação do projeto, ele iria trabalhar com o kit, mas ele não conhece o material, ele foi apresentado? Ele recebeu o material, está lá na biblioteca, mas isso é pouco. (M.)

Quando estávamos lá no Ary, que tinha uma auditório, existiam momentos que nós fazíamos uns aulões, ou seja, eu e Marta, uníamos as nossas duas turmas, fazíamos as seleções de vídeos e muitos desses vídeos eram do projeto ACDC, como Heróis de Todo Mundo, Livros Animados. E nós elaborávamos questões para o debate em sala de aula e para produção escrita. Vídeos que eram vinculados à temática e que a partir do ACDC nós tivemos acesso. Em relação a isso, nós conseguimos unir as turmas. Antes nos mostrávamos para eles qual era a proposta daquela união de turmas, porque as duas turmas estavam juntas, discutíamos as abordagens relacionadas a LP e problematizávamos o que iríamos assistir. Aqui em Japeri ainda não fizemos nada grandioso. Estamos aqui desde o ano passado, 2015. (E.)

Um dos projetos dos quais elas mais se orgulham, ainda em Mesquita, foi quando elas propuseram que toda a escola se juntasse a elas para fazerem um bordado¹⁴⁸ com base na temática. Pude reparar que todas as vezes que elas contavam sobre este projeto lembrando os desafios e estranhamentos que enfrentaram, inclusive de outros professores, um sentimento de orgulho pairava no ar:

Fizemos, eu e E. um bordado em Mesquita na escola anterior a essa que eu fiquei dez anos. A ideia surgiu a partir da dinâmica do bordado que tem em um dos dias da oficina do projeto A cor da cultura. Nós paramos a escola. Conseguimos reunir 14 turmas com 35 alunos. O Tema Gerador foi o símbolo na luta contra o racismo. Foi um trabalho de um mês conversando com professores. Os professores ficavam ali para orientar os alunos. Mas o bordado saiu. Tanto os professores quanto a gestão se envolveram nesse projeto. Demos agulhas para os jovens fazerem os bordados, depois nos demos conta disso, do perigo. Durante o bordado, discutíamos reflexões acerca do racismo, das leituras que eles fizeram. Eles levaram miçangas, panos coloridos... A diretora disse que nunca viu uma escola tão calma de tanto que foi o envolvimento dos alunos. Ficou calma porque eles levaram a sério. Ninguém se machucou, ninguém ficou de brincadeira, eles se

¹⁴⁸ A atividade do bordado que faz parte de uma das oficinas de formação do projeto A Cor da Cultura consiste em distribuir um pedaço de tecido de ponto cruz, agulha e linha de tapeçaria para cada participante da atividade e pedir para que seja desenhada uma representação dos dias de formação. Nesse caso das professoras elas pediram para que os alunos e alunas bordassem um desenho seguindo o tema gerador proposto.

envolveram muito com a atividade. O bordado está na escola até hoje. Na época a rede social era o Orkut e eu coloquei as fotos do bordado, até que a Secretaria de Educação pediu emprestado para o dia da consciência negra deles. Então quer dizer, precisa de um envolvimento da gestão, o professor sozinho não dá conta. A escola ficou tão envolvida que a diretora levou o bordado, depois de pronto, para a mãe dela costurar. No dia da culminância, todo o auditório ficou rodeado com o bordado, cada um procurando o seu desenho porque, na hora da costura, a gente misturou os desenhos. O mais interessante foi que, como trabalhamos os valores afro-civilizatórios com eles, durante o bordado, se alguém quisesse uma determinada cor de linha, eles tinham que procurar, em outra sala, e comentavam que aquilo era cooperativismo. E o que é o cooperativismo, é você trocar, oferecer o seu. (M.)

Fizemos esse trabalho pedindo apoio a outros professores, onde eu pedia momentos para entrar em sala de aula no horário de outras aulas. Esse projeto foi com a escola inteira então, tivemos que falar com todos os professores. Todos aceitaram, mas acontecia uma coisa engraçada, na hora do recreio, na hora do intervalo, alguns chegavam perto de mim e perguntavam: você vai para minha sala hoje, né? Mas na verdade eles queriam que eu assumisse a turma para eles ficarem de folga. Sem se engajar com a temática, com a proposta. Eles queriam tirar uns minutos de folga. (E.)

Na verdade, queríamos que esses professores nos ajudassem nas discussões, mas não foi o que aconteceu. A maioria desses professores negros e aqueles não negros que se acham brancos, mas, dentro do contexto a gente sabe que não são brancos. (M.)

Em alguns momentos da entrevista, reparei que elas mencionavam bastante a importância do envolvimento ou a falta dele tanto da gestão quanto de professores na discussão da temática na escola, nas práticas docentes. Para elas, não levar para dentro de sala de aula essa discussão, muitas vezes, não era culpa somente do professor, mas sim de uma rede de educação institucional que não se interessa pela temática e, muitas vezes, desconhecem até a própria lei 10639/03:

Muitas vezes, o docente desconhece a própria lei. Muitos professores não conhecem e eu sempre digo que isso é muito relativo. Imagina se eles não conhecem a 10639, imagina a 11645? Muitas vezes, o professor já vem com uma bagagem, ele já realiza um trabalho nessa temática sem saber. Uma formação continuada ajuda a formar professores para a temática. (M.)

Na hora da culminância, é importante que você feche parceria com outros professores: Geografia, Artes, Matemática...É interessante que tem professor que se dispõe a trabalhar, pode até não se dedicar, mas ele se mostra aberto, sensível para trabalhar. Eles não estão dizendo não, eles apenas não sabem. Por exemplo, em Artes dá para se trabalhar pintura negra, em Literatura, textos africanos, em Matemática, estatística negra no município. Eu costumo conversar com a E. e a gente sempre diz que ainda está longe dá gente ver a

lei totalmente implementada, porque o processo está muito lento. Mas, ainda assim, tem muita coisa bacana (M.)

Em relação aos professores, acho que um trabalho, mas um trabalho de base tem que ser feito. Ainda não vejo os professores tão...os professores hoje principalmente da educação básica, não vou dizer que são todos, mas eu não vejo professores tão politicamente atualizados e formados. Por incrível que pareça, eu acredito que esses professores ainda tem uma crença e uma crença bem forte da democracia racial. Eles acreditam que não é bem assim, que isso? Professores inclusive que percebemos com discurso racistas. E ele não tem consciência ou não quer ter consciência desse discurso racista, acha que entra naquela questão que é brincadeira. (E.)

Pelo que observei em Japeri, esse assunto machuca. Não falar desse assunto é você se proteger de algo que dói. Em um outro momento, acho que é falta de incentivo. Eu percebo que muitos professores estão dispostos, muitos, eu vejo que tem disposição, mas precisam de embasamento, não sou eu que tenho que indicar para eles o que eles vão ler. É lógico que o que eles me pedem eu atendo, mas eu não tenho que fazer isso o tempo todo, isso não é minha obrigação, é a secretaria tem que fazer essa intervenção em relação à formação. Mas, a questão da dor é muito grande porque foi como te falei, o professor dizer para mim que nunca tinha percebido que na escola a maioria é negra? Como? Você entra no pátio e é negritude pura! Mas, esse professor não enxergava isso! A maioria é negra, 95%! Mas aí eu me pergunto, como não enxergava? Ele não enxergava ou se escondia para não sentir essa dor? (M.)

Em relação à gestão institucional e escolar, elas relataram alguns fatos que aconteceram durante os anos de prática da temática na sala de aula, em relação à participação efetiva da gestão na elaboração de planos e projetos que incluem essa discussão durante o ano letivo e de como elas presenciaram atividades que tinham propostas de acontecerem em um único momento do ano letivo, sem consistência e aprofundamento, em relação à história e cultura africana e afro-brasileira na escola:

Como a Secretaria de Educação promove a temática? Na Semana da consciência negra. Faz apresentação de capoeira, maculelê e está posto. No outro município que dou aula, em outubro, no ano passado (2014), teve um evento da Secretaria de Educação sobre cultura africana e afro-brasileira e indígena. A diretora me chamou para conversar em agosto e perguntou: Marta o que a escola vai fazer? Respondi que não iria fazer nada. E ela fala: “ué, mas é você que lida com a temática”. Olhei para ela e falei: olha, você quer apenas a minha participação num evento e o meu trabalho é durante todo ano, como eu vou fazer isso? Aí, eu trabalho com a minha turma, faço um trabalho desde o início do ano e ela quer que todos os professores façam um trabalho que eles não têm conhecimento? Que eles não pararam para ter uma formação? Quer dizer, então, você tem uma atividade que é em outubro, estamos em agosto e você quer que eu participe? Não, a temática para mim é um compromisso. Isso para mim é importante. Agora você vai, monta, tira foto, posta e tudo é uma mentira. Você não muda nada. (M.)

A gestão, diretor administrativo e orientação pedagógica são fundamentais para que seja possível. Na escola que fiquei durante dez anos, em Mesquita, a diretora que conhecia o projeto fazia questão de trabalhar a temática na escola de maneira interdisciplinar. Nesta escola que estou agora, quando eu cheguei, a orientadora da escola se interessou pelo material do projeto A Cor da Cultura, e veio me mostrar o kit. Eu disse que tinha o material e ela comentou, a E. também tem. Sim, a E. é minha parceira, falei. Então ela disse que iria levar para a casa para ler. Qual o orientador que fala isso? O Leandro que é diretor já conhece o material através de mim e ele usava os livros animados quando era professor da Educação Infantil. Sem a gestão você faz, mas não faz com qualidade. A gestão parceira ajuda a ter argumentos para que outros professores também trabalhem a temática. Por exemplo, eu trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros e eu falo sobre circularidade, só que agora vamos inaugurar em termos de efetivar os valores. É chamar uma pessoa de cinema para falar de ancestralidade. O diretor já está vendo um carro para buscar a pessoa, já está vendo a sala de cinema...tá vendo como é importante o apoio? (M.)

E quando aparecem os pais para questionarem o conteúdo (orixás, religião) – maioria evangélica. A orientação nem encaminha esse pai até nós, eles mesmos já argumentam, falam da lei. A escola tem argumentos para responder a esses pais. O apoio da gestão é fundamental para gente sair da nossa zona de conforto e pensarmos em outras dinâmicas. Eu fiquei impressionada que a orientadora pedagógica daqui dessa escola, quando eu trabalhei uns livros de leitura aqui na escola, ela pegou para ler. (E.)

Outra consideração importante que elas trouxeram é referente à maneira como ela e outras professoras, que lidam com temática na escola, passam a ser conhecidas neste espaço, sendo desvalorizadas durante o ano inteiro por abordarem a questão racial em sala de aula e “lembradas” quando, de alguma maneira, a secretaria quer realizar algum projeto ou precisa indicar uma escola que implementa a lei, *eles automaticamente mandam para nossa escola. É automático. Qualquer material que chega na secretaria, eles encaminham para minha escola. Chegou o material do A Cor no formato reduzido, eles mandaram para minha escola. Não é para mandar para minha escola, eu já conheço os materiais.*

Um fato que muito me chamou a atenção e que elas deram muito destaque foi a maneira de como trabalham em parceria, não só entre elas mas com outras professoras, como S. de Arte, por exemplo e, sobre a importância desse cooperativismo na hora de planejar atividades, em comum com estas disciplinas:

A turma fez um passeio (abril 2015) para uma exposição “Se liga” no CCBB que é toda baseada na cultura europeia. Na entrada, você vê três aquários: mitologia grega, africana e indígena, e acabou, o resto era só cultura europeia e norte americana. Então, a partir daí nós

problematizamos em sala de aula essas questões. O mais interessante é que construímos juntas. Antes de levarmos os alunos, nós três e mais a coordenação pedagógica fomos conhecer as exposições. Conhecemos essa exposição, uma outra daqui em homenagem aos 40 anos de libertação de Moçambique, depois sentamos, construímos as questões e, no dia do passeio, eles receberam as questões. Viu como construir coletivamente é muito melhor? (M.)

No primeiro dia de aula, a gente apresenta a lei para eles. Existe uma legislação que a gente apresenta. Olha, tá aqui, a gente não é louca tem uma lei, uma legislação, eu gosto de trabalhar em equipe, grupo, para mim uma das questões que o trabalho em equipe me fascina, e eu gosto disso é quando eu percebo o olhar do outro em e relação ao trabalho que estamos desenvolvendo, porque tenho consciência que não tenho condições de ter todos os olhares e o olhar do outro, a aplicação do outro, o olhar que a S. tem que a M. tem, as questões que são abordadas, eu aprendo muito com elas. Na outra escola, eu trabalho com a professora de Matemática, que apesar de ser de Matemática, é uma professora que está predisposta, esse para mim é o primeiro passo. Você quer mudar, quer promover um novo trabalho, então vamos embora. (E.)

Você, quando está sozinho, não produz. E, às vezes, me surpreendo mesmo que eu não tenha esse trabalho em equipe, mas como levo, o tempo todo para sala de aula, a temática, os alunos ficam reflexivos em algumas questões. Essa semana eles falaram sobre Jesus Cristo na parada gay. Estávamos falando sobre fascismo, nazismo, racismo e das consequências do nazismo nos judeus, porque só falam judeus, mas não foram só os judeus que foram exterminados, foram ciganos, deficientes, homossexuais, daí eles levantaram essa questão de Jesus Cristo. Falaram do boicote ao Boticário, a Microsoft...tá vendo como a gente consegue levar essas discussões críticas para sala de aula? Se tem uma formação, uma construção coletiva tudo fica mais fácil. Construímos coletivamente nossos planos. Essa maneira de se trabalhar em sala de aula faz com que nossos alunos consigam ler, criticamente, as coisas que acontecem no mundo. Eles problematizam não só as questões raciais como todas as outras questões. (M.)

Neste sentido e entendendo que decolonialidade é toda a forma que encontramos de subverter o eixo comum da colonialidade, ou seja, promover debates, outros olhares que saem fora dessa estrutura imposta por padrões de poder, ser e saber embranquecidos e racistas, considero que o trabalho em equipe, a construção em diálogo crítico sobre propostas pedagógicas que se transformam em escutas, conversas e debates em sala de aula sejam um caminho para uma verdadeira educação intercultural crítica, conforme nos diz Walsh (2009), *es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que assume la decolonialidad com estratégia, acción y meta*¹⁴⁹(p.25).

Mesmo que no quilombo que fazem dentro da escola, mesmo que as atividades de cunho interdisciplinar fiquem entre elas, o que quero dizer, só nessas três disciplinas, considero que seja um caminho importante para que essa brecha se abra, uma vez que como já

relatado por elas, o diretor da escola e a coordenação pedagógica, de alguma maneira, entendem a necessidade e urgência de se trabalhar essas questões em sala de aula.

Percebemos nos relatos anteriores, muitos hiatos que ainda separam o reconhecimento em discutir e levar reflexões sobre a questão racial para sala de aula, para a escola e comunidade escolar e o trabalho com a temática, de uma forma a responder, institucionalmente, uma lei que obriga, de alguma maneira ou de “qualquer” maneira, o trabalho com pequenos e inconstantes assuntos que abordem a história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito escolar.

O que nos fica evidente são dois aspectos que permeiam uma educação intercultural. Um deles é a maneira como a Secretaria de Educação trabalha a questão racial no âmbito escolar, de maneira pontual, sem maiores preocupações com a discussão política e epistêmica, favorecendo, neste sentido, apenas a incorporação de temas da história da cultura africana e afro-brasileira em acontecimentos casuais dentro do calendário escolar, entendido aqui como uma interculturalidade funcional (CANDAU,2010). Já quando as professoras relatam a maneira de como a gestão as ajuda a trabalharem as questões da temática, de modo a trazerem reflexões durante todo o ano e ao final celebrarem com algum projeto pedagógico o dia 20 de novembro, percebo, junto com Candau (2010), uma interculturalidade numa perspectiva crítica que traz ao debate questionamentos sobre a origem das desigualdades e diferenças e a consequência dessa origem em atitudes racistas.

Um outro aspecto que gostaria de destacar é sobre a impressão destas professoras com relação à postura de outros colegas de profissão que, às vezes, por desconhecimento ou por não enxergarem o racismo na sociedade, deixam que o imaginário colonizado, onde os negros foram classificados como inferiores, perpetuem discriminações raciais e desvalorizem o trabalho com a temática em sala de aula, prejudicando, neste sentido, a implementação da lei 10639/03. Nesta perspectiva e junto com Souza(2010), entendo que quando *um professor revela desconhecer a existência do preconceito racial em sala de aula, reforça tal preconceito e corrobora para uma ideologia que ainda está muito presente em nossa sociedade* (p.18).

Vou abrir um parênteses, antes de continuar com o relato de nossas conversas, uma vez que minha intenção, ao chegar na escola, era observar como as professoras trabalhavam com o material do projeto A Cor da Cultura. No entanto, ao começar meu trabalho de campo, percebi que elas não trabalharam, efetivamente, com o material do projeto e confesso que quanto mais o tempo passava essa falta me angustiava. Contudo, ao ouvir seus relatos sobre o início da trajetória delas com a questão racial em sala de aula, o momento que se conheceram e utilizaram os materiais do projeto, durante muito tempo na escola anterior, entendi que, na

verdade, as leituras e os vídeos do A Cor da Cultura foram importantes para que elas caminhassem sozinhas pautadas pelos estudos e experiências que tiveram com os materiais. Por isso, achei necessário descrever aqui os relatos das suas histórias iniciais para entendermos, mais à frente, como se deu essa apropriação.

As professoras e os materiais do projeto

Quando as professoras conheceram o A Cor da Cultura, elas já trabalhavam a temática e já eram parceiras na militância. M. conheceu o projeto por intermédio da professora Azoilda Loretto, depois de formada, quando ela, já em sala de aula, fez um convite para que Azoilda fizesse oficinas e conversas com seus alunos e, alguns anos mais tarde, em 2008, quando Azoilda já estava como consultora do projeto. Elas se encontraram num seminário de professores e foi nesse encontro que M. recebeu o convite para trabalhar como formadora nas oficinas de implementação e passou a conhecer, efetivamente, todo o material:

Nessas andanças fui convidá-la para participar de oficinas em escola, no sindicato (SEPE) e começamos a ter mais contato. E aí com profundidade mesmo, nos tornamos muito próximas. Ela, um dia vendo e sabendo do meu trabalho nas escolas, me perguntou se eu teria tempo livre para viajar e eu falei que sim. Óbvio que eu não tinha essa dimensão do que era o projeto, mas confiei no trabalho dela. Daí ela me apresentou o A cor da Cultura. Foi quando ela me levou lá no Canal Futura, eu conheci todo o material e comecei a conhecer o projeto. Em 2008, eu comecei a participar intensamente, mas ela já havia comentado comigo um ano antes, 2007, quando ela estava pensando na formação da equipe dela. Porque a Azô tinha uma coisa boa: ela queria no projeto o chão da escola, a academia e o movimento social.

No caso de E., que não trabalhou em nenhuma etapa do projeto e nem participou das formações oferecidas durante a implementação no município, o contato com os materiais do A Cor da Cultura se deu por meio de sua parceira de luta, a professora M. Ela participava das oficinas, aprendia atividades para se fazer em sala de aula e dinamizava esse conhecimento na escola para E. e para S., a professora de Artes que também faz parte desse quilombo:

Conheci os materiais do projeto por meio da professora M., a professora com quem eu trabalho no município de Japeri há 12 anos. Nossa relação de trabalho começou devido ao livro “Pretinha, eu?” que foi o livro que nos conectou em relação ao trabalho com a temática, a partir daí, ela começou a me passar essa informação relativa ao material do ACDC e foi trazendo esse material aos poucos. Primeiro, através dos vídeos, depois os cadernos e eu conheci, efetivamente, esse material por completo quando a escola que trabalhávamos em Mesquita foi contemplada com um kit. A doação desse kit

para a escola, já que nós trabalhávamos utilizando os materiais do projeto, nós queríamos que isso se estendesse a outros professores. Foi quando eu conheci os mapas dos valores, de África e passei a inclui-los em minhas aulas.

A apropriação com os materiais do projeto foi acontecendo e, nessa parceria, as duas experimentaram muitas atividades pedagógicas que eram realizadas em suas disciplinas mesmo que os materiais do A Cor da Cultura funcionassem apenas como um suporte de referência para a discussão. Nos relatos a seguir, veremos de que forma as professoras reagiram ao material e como elas utilizaram o conteúdo em suas práticas pedagógicas:

Gosto dos cadernos com os textos teóricos, dos vídeos, do mapa do continente africano, do mapa dos valores civilizatórios afro-brasileiros e do mapa da diáspora africana e do jogo pedagógico (heróis). A série Heróis de Todo Mundo eu me lembro que algumas personalidades foram contempladas depois e a Marta ia me atualizando. Depois, eu consegui visualizar o site do ACDC. Consegui também através dessas informações e fui conhecendo mais o projeto através da programação do Canal Futura. Durante essa caminhada, já utilizei os vídeos Heróis, os mapas de África e dos valores e da diáspora. Já utilizei os cadernos teóricos até para fazer minha especialização a distância no CEFET em educação tecnológica...e, assim, hoje, para mim, os meus estudos, eles só têm razão de ser a partir do momento que eu coloco a África no meio. Sem falar de África não me interessa em nada (risos). Quero que meus alunos percebam, através das lendas e dos contos africanos, todo esse conhecimento que veio junto com os africanos na condição de escravizados. É sempre um desafio. É legal os alunos através do contato com esses contos, e um dos livros que me ajudou muito a trabalhar com eles foi “Lendas Negras”, do Júlio, um autor que eu trabalho muito em sala de aula. Ali eles começaram a perceber que se eu estava trabalhando em sala uma lenda de origem Angolana quer dizer que lá em Angola numa determinada época já existia o plantio do milho, essa questão do metal, das armas, dos instrumentos. (E.)

Como M. participou do projeto como formadora nas oficinas para os professores, teve o contato com os materiais de forma mais intensa, uma vez que tinha que se apropriar de todo o conteúdo para as oficinas. Dessa forma, como já é conhecida entre os professores e professoras por trabalhar com a temática de forma intensa, passou a disseminar os materiais quando alguma colega necessitava de conteúdo relacionado à questão racial,

Todas as vezes que alguém me pede alguma coisa, tem um mês mais ou menos uma amiga professora que mora em Petrópolis ela dá aula na Universidade Estácio de Sá, ela é pedagoga e ela me pediu, eu mandei o link da página do A Cor, pedi para elas darem uma olhada no material e, principalmente, para Educação Infantil, os Livros Animados. E ela adorou o material. Sempre quando eu tenho oportunidade, eu mando e as pessoas acabam lendo tudo assistem a todos os vídeos e lendo os cadernos.

Quanto à motivação de se trabalhar com os materiais em sala de aula, tanto E., quanto M. relataram que os cadernos e vídeos são elaborados de forma mais prática e direcionada para professores e professoras, facilitando assim o entendimento do conteúdo. Para além disso, elas percebem que os vídeos das séries Heróis de todo Mundo e dos Livros Animados possuem um tempo curto de duração, possibilitando a utilização deles nos tempos das suas aulas.

Os cadernos têm isso de bacana você dá uma breve lida, está lá a bibliografia, você pode depois acessar, mas você tem uma visão e depois você olha os vídeos e são coisas breves. Acho que a escola pública principalmente, trabalhar com o professor o bacana do ACDC é isso é uma construção coletiva e vídeos e materiais breves. Adolescente não tem paciência de um vídeo de mais de 15 minutos. Então, assim, esse material me motivou por ser esse material de luz, ter os cadernos, breves vídeos que são vídeos, curtos bem elaborados, tem as imagens porque acho que as imagens prendem, e muito, quando vão passando os Heróis, os Livros Animados fazem com que eles fiquem mais ligados nas imagens, então é mais fácil trabalhar com os adolescentes, muito mais fácil. (M.)

Os textos teóricos, eu me lembro que eu li textos da Azoilda, do Marcelo Paixão, da Mônica Lima. A partir do momento que eu entrei em contato, como professora, com os textos e comecei a esmiuçar mais informações comecei a ter contato com mais informações sobre as culturas africanas, sobre a implementação da lei, de como trabalhar, como que isso pode ser trabalhado dentro de sala de aula, o que pode ser abordado, então assim isso me motivou muito. Eu passei a enxergar em outras leituras determinadas questões que passavam, vamos dizer, “batidas”, eu passei a ter uma visão mais crítica, passei a ter uma visão mais minuciosa. Esses textos teóricos foram muito importantes para mim. (E.)

Perguntei de que forma elas trabalham com o conteúdo e os materiais do projeto em sala de aula e observei que, para além da leitura dos cadernos pedagógicos, elas fazem uma relação com os vídeos das séries Heróis de Todo Mundo e Livros Animados, destacando, desta forma, a importância do protagonismo negro na história do Brasil provocando, muitas vezes, debates com os alunos sobre a invisibilização dessa influência na mídia e nos livros didáticos. Os valores civilizatórios afro-brasileiros estão muito presentes em suas atividades pedagógicas:

Os heróis, os mapas do segundo kit foram fundamentais até porque o mapa da África está atualizado. Isso ajuda muito e eu gosto muito do jogo. Porque eles gostam do jogo, eles adoram o jogo, porque é um jogo que ele aprende. Então eles começam a jogar em grupos e eu gosto da parte do jogo de cooperativismo porque a gente trabalha o valor e trabalha na coletividade. Tem duas maneiras de se jogar. Eu gosto do jogo coletivo onde

eu trabalho o cooperativismo e depois a gente faz um debate sobre o que eles aprenderam sobre os heróis e heroínas que vimos, porque eles escolheram aquele herói, aquela heroína e aí eu faço o link com o vídeo, aqueles heróis que eles utilizaram no próprio jogo eu mostro em vídeos. Na minha dinâmica de aula, por exemplo, se eu trabalhei Carolina Jesus, trabalhei o livro Quarto de Despejo com eles, eu pego um vídeo do Heróis, passo e falo sobre ela. Eles vão conhecendo outro universo da intelectualidade negra. Eles leram o livro e conheceram a história dela no vídeo. Então, assim, eu sempre tento fazer conexão do vídeo com o que estou trabalhando em sala de aula.

Aqui em Japeri, eu E. e S., a gente senta e monta o nosso trabalho. Aqui a gente escolhe um tema. Ano passado, a gente trabalhou com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Esse ano trabalhamos memória e ancestralidade porque a Secretaria de Educação obrigou a gente a trabalhar a história do Município, então, a gente recortou a história a partir das mulheres que fizeram essa história e a gente trabalhou, memória, ancestralidade, circularidade. Trabalhamos desde fevereiro até a exposição em Novembro. O trabalho foi composto pelas mulheres negras de Japeri, escolhidas pelos nossos alunos contando a história de Japeri. Para eles realizarem esse trabalho de fotografia, oferecemos uma oficina técnica de como tirar fotos, de luz, foco, enquadramento respeito ao corpo. Aí eles tiraram as fotos e nós fizemos um mural dessas mulheres negras, nossas ancestrais que estão aqui em Japeri, nessa comunidade. Então, essa atividade foi um complemento ao valor que estávamos trabalhando Oralidade e a leitura que E. estava trabalhando que era o Quarto de Despejo de Carolina de Jesus. (M.)

O tempo do programa é ideal, você vai conversar com aqueles alunos do porquê tudo aquilo ali está presente quais são os seus objetivos, que vídeo que você quer mostrar. O interessante não é apenas passar o vídeo, mas sim debater, mostrar, procurar saber o que eles perceberam naquele vídeo, o que mais chamou atenção. Eu gosto muito de trabalhar o mapa da África do projeto. O material me possibilitou a olhar a questão de um outro ângulo, então que comecei a perceber através dos Heróis, personalidades, que eu não via como personalidade algum importante na história. Por exemplo tia Ciata, quem foi essa mulher? Eu nunca tinha lido e nem ouvido falar sobre ela nos livros de história no ensino médio e na graduação. Eu só fui conhecer tia Ciata por meio do material ACDC. Você abre aí uma possibilidade para que nossos alunos e alunas percebam que não existem somente personalidades que estão no livro didático ou pelo discurso do professor, que tiveram uma formação eurocêntrica como eu tive que não permite essa contemplação. Então, hoje é diferente, eu percebo isso. O meu aluno tem esse olhar despertado com 14 anos eu tive esse olhar com 29. Olha que situação! (Risos). (E.)

Eu gosto muito de levar para sala de aula o que trabalhamos na oficina de valores civilizatórios afro brasileiros porque é o que eu utilizo o tempo todo em sala de aula: ancestralidade, cooperativismo, memória. Então, assim, os valores, eles permeiam o meu trabalho e mais do que isso, qualquer material. Sempre trabalho os valores ressaltando a questão do respeito à diversidade. O que vai estar no jornal? Ancestralidade, memória, cooperativismo. Vou ser sincera para você, eu nunca achei que seria possível trabalhar em círculo e é possível. Mas fui descobrir isso participando das oficinas e conhecendo os valores, sim é possível. (M.)

Durante as entrevistas, senti necessidade de entender de que forma cada uma delas trabalha a temática em suas disciplinas:

O nosso trabalho em sala de aula é muito importante para trabalhar a identidade negra, mas estou sempre complementando o conteúdo e isso dá trabalho. Se eu trabalho Grécia, eu trabalho mitologia Africana, se eu trabalho Revolução Francesa, eu trabalho a Revolução Haitiana. O tempo todo eu vinculo aquele conteúdo à temática. Se eu trabalho nazismo, discuto a questão do racismo, tanto nas Américas como no Brasil, eu não posso perder essa oportunidade. Agora, nos conteúdos, se eu vou falar de Vargas, no livro didático não tem nada falando sobre a perseguição à capoeira, ao samba, aí eu tenho que entrar e falar da resistência negra dentro desse contexto do Estado Novo e de outros governos. Você está entendendo como que em história eu tenho que me organizar? E., não. Ela já pode pegar o texto discutir a temática, interpretação e ainda ensinar gramática. (M.)

A matéria que tem mais espaço para trabalhar a temática é a de Língua Portuguesa porque se eu quiser, como eu faço com muita frequência, todo dia é dia de conversar sobre isso porque independente do texto, eu posso trabalhar todo o conteúdo de Língua Portuguesa. O texto vai apresentar as classes gramaticais, posso trabalhar ortografia, acentuação, classes gramaticais, sintaxe, entendeu? Até no gênero textual, trabalho o conteúdo dentro da temática: gênero textual, resumo, resenha, primeira barreira que tenho que quebrar é da leitura. Mostrar para eles que existem modalidades da Língua Portuguesa, formal e informal, porque essa modalidade formal é exigida dentro do espaço de educação formal. O que é um texto narrativo, descritivo, argumentativo. Eu me tornei, devido à temática, autora das minhas próprias questões. Hoje eu não preciso recorrer ao livro didático para montar as questões que eu quero trabalhar com meus alunos. Geralmente, eu me deparava com textos em que não existia a veracidade, às vezes, as leituras pareciam textos de novela do Manoel Carlos, todo mundo feliz morando no Leblon. Então, eu senti falta de um livro que dialogasse com a vida deles, porque Leblon não é nem de perto o que eles vivem. E eles precisavam disso, de alguma conexão com o cotidiano deles. Não sei se você percebeu quando eles fizeram a roda (a dinâmica que acompanhei), como eles gostam de falar de suas leituras, um momento de diálogo, de desabafo, onde o livro faz a conexão com a realidade deles e dali eles podem refletir a própria vida. A roda e a dinâmica de leitura com textos que falam do real desses alunos, proporcionam uma abertura de diálogo. É como se eles dissessem o que eu vivo é importante para a escola. Em Língua Portuguesa é interessantíssimo porque a partir do momento que eu comecei a perceber o preconceito racial, isso também aguçou a minha percepção em relação ao preconceito linguístico. No início da minha carreira, eu era extremamente normativa e isso só passou a ter uma presença mais significativa ou uma percepção minha, significativa, a partir do momento em que comecei a perceber o trabalho que eu tinha que fazer no combate ao preconceito racial (E.)

E. e M. nos revelam que, para além da inserção de conteúdos que possibilitam a inserção da questão racial em sala de aula, elas estão atentas ao conteúdo curricular que deve estar presente em suas aulas por uma questão institucional, mas sem deixar de lado a conexão

entre eles, sempre deixando explícito o quanto o trabalho delas é importante para a construção de uma identidade negra. A preocupação em mostrar livros que dialoguem com a realidade social desses alunos e alunas, em associar conquistas e histórias da luta do povo negro na construção desse país, me parece ser o começo de uma abertura de brechas que rompam com o imaginário incutido em nossas mentes colonizadas pela colonialidade do ser (corpo), desconstruindo a ideia da não humanização do negro do qual Fanon (2008) tanto nos fala: *no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação.* (p.104).

Nos relatos a seguir, e já caminhando para o final de nossa entrevista, M. e E. nos falam de militância, da preocupação com seus jovens e de como percebem a transformação de seus alunos e alunas quando lidam com a temática de uma forma didática e inclusiva. São trechos de esperança, de comprometimento de duas professoras que, mesmo diante de todas as resistências impregnadas pelo conceito de colonialidade do qual estamos imersos, conseguem, de alguma forma, levar para dentro de sala de aula diálogo, escuta e debates críticos acerca da temática racial.

Eu tenho educação na veia. Eu me identifico com eles, a história deles é a minha história no sentido político, não que eu tenha vivido. Eu tive sorte enquanto uma mulher negra de estar numa família razoável financeiramente. Eu tive oportunidades que meus alunos nem sonham em ter, então eu tenho esse compromisso, eu falo isso com eles e eles sabem disso. Porque esses alunos são humilhados na sociedade e dentro da própria escola. Eu sempre falo que vou me aposentar em Japeri porque eu tenho um compromisso com aquelas crianças, eu tenho um compromisso com aquela comunidade. É cansativo, é, mas não posso parar de discutir a temática principalmente num município extremamente pobre e negro, né? É importante discutir por conta das desigualdades sociais e raciais que estão lá. Apesar da maioria ser negro, existem atitudes muitas racistas. Práticas naturalizadas de racismo por meio de brincadeiras. Até acho que seja uma forma de defesa, de dizer que não é negro, o outro que é para poder me defender, para me proteger e para ninguém me olhar. Na verdade, percebo que, em sua maioria, é para ninguém olhar para eles. (M.)

Eu, E. e S. somos negras e usamos o cabelo Black. Eu entrei em 2015 nessa escola e a maioria das meninas já usam o Black. E a gente nunca falou nada. O diretor está impressionado e fala que só o fato de estarmos de corpo presente já conseguimos fazer isso. Japeri é o segundo município mais negro do Rio de Janeiro, só perde para Queimados. Isso vai mudando, eles vão tendo novos olhares E eu trabalho essa autoestima deles, eu olho para esses alunos e fico pensando, eu não vou abandoná-los. Um lugar com tanta gente preta. A criança negra é massacrada dentro da Baixada Fluminense e na escola onde privam elas de uma série de coisas. Então, acredito que ajudamos muitos alunos a descobrirem sua negritude de uma forma boa. Não que a história da África não seja importante, mas o racismo hoje, para mim, é uma questão de sobrevivência. A luta antirracista, usar meu conteúdo para lutar contra o racismo, para mim, é uma questão de sobrevivência de

ver meus alunos chegarem aos trinta anos, deles terem consciência desse racismo, da existência desse racismo e de como enfrentar esse racismo. Então, para mim isso é prioridade. (M.)

O que eu gostaria de destacar nesse relato sobre em como esses jovens negros e negras são massacrados na escola e na sociedade e o quanto ela se percebe comprometida com uma educação que rompa com o racismo, por meio de uma pedagogia que trabalha a criticidade e os faz criar argumentos para combater a dor que é ser fruto de atitudes racistas, é a relação desse compromisso político com a tentativa de humanizar um grupo de pessoas que, ideologicamente, são animalizadas racialmente. Walsh (2009a) fazendo uma relação de humanização e de uma pedagogia libertadora, a partir dos estudos de Fanon e Freire, nos diz que *o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsabilmente e conscientemente sobre – e sempre contra – às estruturas sociais que pretendem negar sua possibilidade. (p.33)*

No Brasil não existem questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa baseadas numa lenda africana do Júlio Emilio Brás. Eu comecei a perceber que se eu quisesse trabalhar a temática e ao mesmo tempo trabalhar a Língua Portuguesa, eu teria que montar as minhas próprias questões, eu teria que fazer meu próprio material que é o que eu faço até hoje. O material do projeto mostra o ser humano negro brasileiro, homem ou mulher, de uma outra forma. Eu passei a ter uma perspectiva positiva, porque até então a visão que eu tinha da pessoa negra, infelizmente, era uma visão que eu consegui obter como aluna. O homem negro, a mulher negra, na minha formação, estavam presentes somente nas áreas de História. O Machado de Assis eu só fui compreender que ele era negro depois. Estudei Machado de Assis no Ensino Médio, na graduação e vi Machado como um escritor negro depois que comecei a estudar as culturas africanas, depois que comecei a dar um pouco de atenção a essas questões. E dei atenção a estas questões porque o público com o qual eu trabalho pedia isso, havia essa necessidade. Eu não sei se eu fosse trabalhar numa outra escola que não houvesse esse público predominante negro, se isso teria despertado em mim, porque eu mudei muito a minha trajetória de trabalho, muito mesmo, a maneira como eu trabalho hoje é muito diferente de 1995 quando eu comecei a trabalhar como professora de Língua Portuguesa.

Bom, com eles já percebemos uma mudança. Eu, M. e outros professores que já trabalharei comigo, sentimos nitidamente uma diferença de postura. O aluno, ele se sente acolhido, ele sente que ele não é um ser estranho no planeta terra. Ele sente que ele tem uma história sim, que ele não é aquilo que a sociedade insiste em dizer que ele é. Ele passa a ter uma postura até diferente em relação à própria autoestima. Em relação à conversa, quando ele percebe: nossa, a professora e o professor pensam assim? Então significa que eu também posso pensar assim? É possível que eu pense assim. Então eu vejo muito essa mudança. Nessa outra escola que estou, percebi que a temática não é trabalhada ou se é trabalhada é de uma maneira muito confidencial (risos), eu não ouço as pessoas falando, tanto que eu perguntei:

Em novembro, mês que geralmente as escolas trabalham o Dia da Consciência Negra, aqui não tem nada? Não, não tem um trabalho. Hoje lá nessa escola, estou começando um trabalho que comecei com M. aqui em Japeri, há doze anos atrás e já comecei pelos valores civilizatórios afro-brasileiros. Agora, no terceiro ano, estou trabalhando o Cabelo de Lelê. Aí muita gente pode perguntar espantado: o Cabelo de Lelê no terceiro ano!!!! Sim, isso mesmo. Porque meu aluno de terceiro ano já vem massacrado há anos, então eles precisam ter contato com o Cabelo de Lelê, para ele e para quem eles colocarem no mundo ou para qualquer criança que ele entrar em contato. Eu tenho, como educadora, que interferir no discurso dele na formação dele mesmo que eles já sejam de alguma maneira pessoas responsáveis pelos seus atos. (E.)

Do mesmo modo, vemos o comprometimento político de E. com a temática e de como os materiais do projeto a ajudaram a ter uma outra visão da influência social, política e epistêmica do negro na construção histórica desse país e em como seus alunos e alunas são influenciados, positivamente, com essas discussões e visibilização dessa história ocultada pela matriz colonial de poder. As diferenças e igualdades conseguem ser debatidas dentro de um contexto não apenas visando a inserção desta história de forma pontual, mas de uma maneira relativizada e questionadora da qual entendo estar localizada numa perspectiva de interculturalidade, com um viés mais crítico do que funcional uma vez que *existem nesta prática elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação.* (CANDAU, 2012,p.237)

Corroborando com as impressões dos relatos das professoras em relação à mudança de comportamento de alguns alunos, a partir do trabalho com a temática, entrevistei C., um menino negro, de 18 anos e que percebi ser bastante atento, esperto e questionador durante os meses de minha observação. C. foi o rapaz que na aula de História pegou para ler o livro “Caminhos de Exu” que a colega tanto rejeitou. Ele leu o livro em meia hora e defendeu a importância do conhecimento para romper com o preconceito, apesar de, ao final, admitir que não gostou da história sobre o Orixá, Exú:

Charles: Estudo nessa escola há sete anos e esse foi o primeiro ano com as professoras M.e E.

Luciana: As professoras têm uma outra maneira de trabalhar as questões raciais em sala de aula, utilizando os materiais do projeto A Cor da Cultura junto com outros materiais didáticos. Quando elas trazem esses livros, debates em sala de aula, você gosta?

Charles: Eu acho interessante porque muitos outros professores não trazem isso para a vida do aluno e trazer isso para a vida do aluno pode até formar alunos diferentes no dia a dia não só na escola, mas dentro de casa pode mudar, muitas vezes, a opinião de um aluno que acha que seria errado. Isso muda a opinião de várias pessoas. Isso mudou minha opinião. Às vezes, eu não achava muito legal, mas depois de um certo

momento, comecei a perceber que tinha um pouco disso dentro de mim e fui mudando, então, se mudei, os outros podem mudar também.

Luciana: Perguntei para ele o que significava o “isso”, na fala dele. O que realmente havia mudado nele.

Charles: Bom, eu me sentia, eu era, mesmo tendo a descendência negra, eu não achava muito legal estudar e falar sobre os negros na escola, eu era até um pouco racista, mas aos poucos fui percebendo que se tenho descendência negra eu tenho que me considerar negro. Então, essas aulas estão me transformando, me fazendo perceber que não importa a cor, o jeito, temos que aceitar o outro do jeito que eles são.

Luciana: Qual o livro que você leu, que discutia racismo e que mais te marcou

Charles: acho que o nome é “País de várias cores”, que fala a história de uma menina que ela é negra e com isso ela sofria bullying, não só ela como as amigas dela também. Mas, o livro foi mostrando que cada um, mesmo sendo diferente, temos partes iguais do outro que são parecidas até na forma de agir um pensamento. Isso foi mostrando, a mim mesmo, que precisava mudar e conscientizar o próximo a mudar também.

Luciana: Você acha que aqui dentro da sala de aula você mudou?

Charles: Mudei bastante, até demais.

Luciana: Em relação às meninas e meninos negros?

Charles: Mudei. Hoje eu me considero negro.

Luciana: Você fez o editorial do jornal. Quando você começou a pesquisa sobre a professora Dr^a Azoilda Loretto da Trindade, o que mais te chamou atenção?

Charles: A ênfase que ela teve na educação dos alunos, até hoje em dia. Muitos não têm esse tempo de pesquisar, de fazer uma leitura, ter um local tranquilo para ter o conhecimento mais amplo. Enquanto nós aqui, que recebemos os livros dela, dos familiares dela, podemos ter, me fez perceber que a leitura sobre ela ajudou na minha mudança. Eu estou percebendo que cada vez mais estamos precisando dessa educação que ela lutou até o falecimento dela e essa luta me fez entender que a gente precisa continuar com ela. Ainda não estamos 100 por cento, precisamos trazer isso mais e mais para nós porque foi uma luta que deve ser nossa e não terminar com a morte dela. Acho que tem que se concretizar com vitórias e não com derrota.

Luciana: Quando você começou a perceber todas essas coisas?

Charles: A partir das aulas porque a gente lê muito e eu fui mudando dentro de mim, fui começando a ter as leituras para ajudar, os debates com as professoras que percebi que é necessário ter isso para que os alunos descubram o **eu** deles escondido.

C. não se via negro antes de poder experimentar os debates e a vivência com a questão racial nas aulas de Artes, Língua Portuguesa e História. Ele não se reconhecia. Via-se pertencendo a uma sociedade onde o querem branco, onde negros são objeto de piadas racistas e discriminatórias e das quais até achava normal. Ele não percebia que ser diferente não é anormal e quando ser visto como anormal é a regra é porque existe algo maior, para além daquilo que ele imaginava ser apenas uma brincadeira e também seu disfarce provocando essas reações.

Ele se descobriu fruto do meio racista colonizado e imposto. Percebi que as aulas e as reflexões provocadas o deslocaram de lugar. Ele agora se vê negro e percebe a importância de uma educação antirracista. Aconteceu o que a professora E. falou. Ela se descobriu negra aos

29 anos e por causa de suas aulas, assim como de suas parceiras, ele hoje, aos 18, sabe quem ele é. Ele não é mais o “antilhano” alienado e perdido que não se reconhece em sua cor como nos fala Fanon(2008). C., deu um passo a frente porque para *obter a certeza de si-mesmo, é preciso a integração do conceito de reconhecimento. O outro, igualmente, espera nosso reconhecimento, a fim de expandir na consciência de si universal* (p.181).

Cabe sublinhar que, na presente dissertação, um dos propósitos foi repensar de que forma a valorização da identidade negra e da história e cultura afro-brasileira vem sendo e pode ser trabalhada dentro da sala de aula com jovens do ensino fundamental resignificando, a partir de práticas pedagógicas, voltadas para uma educação antirracista, a imagem do negro, sua história e cultura que há muito segue silenciada, principalmente, nos materiais didáticos e na forma do entender e fazer do docente.

Ao me aproximar dessas questões, destaco a importância do professor e da professora nesse debate intrínseco que fica nas entrelinhas desse desafio que escolhi como pesquisa, que é o reconhecimento da existência do racismo em suas diversas formas de atuação no âmbito escolar. Será que ao entrar em contato com conteúdos que o ajudem a entender a importância da valorização da história da cultura africana, nos moldes que prevê a lei, este professor/a consegue, efetivamente, perceber a existência de discriminação racial na sua sala de aula? Os conteúdos que sugerem uma educação para/nas relações étnico-raciais conseguem fazê-lo trabalhar sob uma perspectiva intercultural crítica? A percepção e sensibilização desse/a docente acerca dessas questões são importantes para esse avanço?

Neste sentido, suponho que qualquer ação que incentive e valorize a formação, tanto inicial quanto continuada do/a profissional de educação básica, seja necessária para que haja possibilidade das crianças aprenderem a não perpetuar o racismo, uma vez que, *aprendemos a ser racistas, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racistas, a não produzir e a não reproduzir o racismo* (TRINDADE, 2008, p.46). Assim, oferecer ao/a docente um conteúdo vasto, lúdico, informativo e que dialoga com as diversas temáticas que abordam as questões da diversidade racial, visando à construção de relações mais humanizadas pode (ou não) ser um caminho possível.

O lugar de onde falo não é o da sala de aula e nem o da gestão escolar, portanto, imagino que, em alguns momentos, eu possa ter mesmo uma visão um pouco romântica do fazer do/a professor/a que muitos pesquisadores chamam de “professor de chão de escola”. Meu lugar, e quando digo lugar, quero dizer onde me vejo, onde minhas ideias são comungadas, onde me observo cidadã, é o de educadora, mãe, filha de um militante do movimento negro e, que atualmente acredita e trabalha pela causa de uma proposta de

tentativa “possível” de transformação educacional voltada para a valorização das diferenças e de conhecimentos outros.

Em diálogo com os estudos sobre epistemologia¹⁵⁰, arrisco-me a dizer que meu lugar também é o de militância político-epistemológica no campo educacional, uma vez que para se trabalhar a questão étnico-racial nos currículos escolares, mesmo após mais de dez anos de obrigatoriedade do ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas, é necessário que a gestão escolar e o/a professor/a trabalhem juntos para a decolonização dos currículos e do conhecimento. Sobre essa prática decolonizadora no campo educacional, concordo com Gomes (2012) quando ela nos diz que há urgência, na sociedade atual, para tratarmos das questões da diversidade e diferenças em salas de aula, levando em consideração todo o contexto de mudança social que vimos nos últimos anos em relação ao acesso à educação, a partir de ações afirmativas que democratizam o espaço escolar:

[...] quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (GOMES, 2012, p.99)

Gomes (2005) ressalta que é papel democrático da escola liderar esse debate sobre a educação antirracista e, nesta perspectiva, entende-se que todo e qualquer conteúdo que ajude ao/a professor/a a trabalhar a importância do reconhecimento do protagonismo africano e afro-brasileiro na formação da sociedade brasileira se faz necessário.

¹⁵⁰ O entendimento que assumo sobre epistemologia foi baseado nos estudos de Boaventura de Sousa Santos e Paula Meneses (2009) que nos dizem que: *toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido.* (p, 09).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos uma pesquisa acadêmica, muitas são as estradas, pessoas e questionamentos que nos atravessam e nos ajudam a refletir sobre nosso objeto de pesquisa. Essa encruzilhada de saberes, bate-papos, maturidade intelectual e conhecimento são nossos combustíveis para que o diálogo teórico proposto, fundamentado em pesquisas de referência na temática, possa colaborar, no caso desta dissertação, em prol de uma educação intercultural e antirracista.

A sensação que trago neste momento é de alívio por ter cumprido essa jornada que para mim representou um caldeirão de sentimentos que variam entre orgulho, militância, medo, ansiedade, insegurança, pertencimento, negação, cansaço e, neste momento no qual escrevo minhas impressões sobre mim mesma, quer dizer, sobre o que aprendi nessa caminhada, o sentimento de incompletude. De que muitas coisas ainda precisavam ser ditas, muitos autores precisavam ser lidos, muitas questões a serem respondidas. Entendi com a ajuda da minha orientadora de que o tempo é nosso limitador e que o meu, nesse caminho rumo ao final do mestrado deveria ser fechado. *“Deixa para pensar nessas questões depois, no doutorado. Agora você precisa fechar”*, me disse ela uma única vez. Então, tá, fechei, ou melhor, fechei esse ciclo, mas, no entanto, sem esgotar minhas questões.

Considero que antes mesmo da pesquisa virar uma escrita, ela já está dentro de nós, já está, cotidianamente, na forma como olhamos os acontecimentos ao nosso redor, como observamos as pessoas do nosso convívio, na maneira como formulamos as nossas questões iniciais e em como essas relações interferem em nossa relação com o objeto estudado, por mais que saibamos que, academicamente, devemos nos manter “distante”, emocionalmente, do que vamos estudar.

Comigo não foi diferente. Conhecer o projeto A Cor da Cultura, ter a oportunidade de trabalhar de perto com Azoilda Loretto da Trindade e poder, de alguma forma, estreitar relações com essa mulher negra, uma intelectual ativista que de uma forma colaborativa contribuiu, pedagogicamente, na construção de um projeto educacional, que propõe tirar do eixo da colonialidade a história do negro e sua contribuição civilizatória nesse país, por meio do resgate da condição humana do homem e da mulher negra, foi o primeiro passo para pensar essa pesquisa.

Imbuída de novos conhecimentos, reflexões e memórias afetivas da influência do pensamento militante do meu pai, que deram forma às questões iniciais para pensar a

pesquisa, iniciei essa trajetória. Assim que me deparei com as leituras dos materiais pedagógicos do *kit* A Cor da Cultura e assisti aos vídeos dos programas audiovisuais, fui percebendo, após anos de invisibilidade, no campo da minha formação tanto educacional quanto relacional, oriunda da colonialidade do saber, poder e ser, conforme já visto anteriormente, o quanto o povo negro é protagonista na construção civilizatória, epistêmica e política desse país. Uma história que não é só para nós, negros e negras, mas uma história que pertence a esta sociedade. Tal percepção deu-se pelo fato da mudança de eixo proposta nos materiais do projeto e da forma como podemos recontar nossa trajetória civilizatória nas esferas cognitiva, social, política e cultural propostas nos materiais.

Observei que a metodologia que parte dos valores civilizatórios afro-brasileiros pretende transportar, para dentro da sala de aula, por meio das atividades sugeridas no material, o negro humano, capaz, não somente forte, mas inteligente e o tira das algemas e grilhões da escravidão dos quais fomos submetidos durante anos como nossa principal contribuição histórica: o trabalho animal e forçado.

O que de mais marcante ficou para mim, ao pensar o projeto sob a luz dos conceitos de interculturalidade e decolonialidade, foi o trabalho em torno do resgate identitário do sujeito negro enquanto ser humano, tirando-o de sua não-existência, como nos diz Fanon(2008). Digo isso porque percebo, por meio de minha trajetória de enegrecimento, o quanto é difícil encontrarmos, nessa sociedade, pessoas que se reconheçam enquanto negras descendentes dos escravizados que aqui vieram com a diáspora, fruto do imaginário criado pelo mito da democracia racial, estruturado pela matriz de poder colonial, que trabalha questões sociais, políticas e epistêmicas sob uma perspectiva eurocêntrica, portanto branca.

Cada vez que lia mais sobre o projeto, no sentido de entender como ele foi pensado, de que forma ele dialogava com o/a professor/a, conhecer quem eram as mãos institucionais, acadêmicas e ativistas que o moldaram, minhas questões foram ficando mais consolidadas e o foco desta pesquisa foi observar de que maneira as professoras e os materiais do projeto tinham relação com os conceitos de interculturalidade crítica e decolonialidade no chão da escola.

O projeto educacional A Cor da Cultura, pela sua história e ineditismo na época, se mostrava para mim uma iniciativa acertada, até mesmo um pouco romântica como se ele não fosse passível de erros e críticas e confesso que, em alguns momentos desta pesquisa, isso me deixava incomodada. Não que eu quisesse descobrir erros ou falhas, mas me faltava um senso crítico e me cobrava por estar envolvida demais com a qualidade dos textos, vídeos e ainda mais com a seriedade dos intelectuais que contribuíram para formatá-lo.

À medida que a pesquisa foi caminhando e fui encontrando pessoas ligadas à área de educação, especialistas na temática, formadores e formadoras que participaram de diferentes fases do projeto, comecei a perceber o quanto ele foi importante numa época em que quase não existia material, ainda mais no âmbito educacional, para se falar da temática.

Muitas profissionais de educação, que participaram das oficinas de formação e ganharam o *kit* para a escola, me disseram que ele foi um divisor de águas em suas vidas inclusive na construção de sua identidade negra. Constatei duas realidades: a importância do projeto nesse lugar ainda mais se pensarmos na sua contribuição como ferramenta pedagógica intercultural à implementação da lei 10639/03, mas, ao mesmo tempo, observei, por meio dos relatos das professoras entrevistadas, que o trabalho com a temática e com os materiais do projeto acontece quando há vontade e reconhecimento político da necessidade de se trabalhar a temática em sala de aula. Esse exemplo foi percebido com a história da professora E. que, apesar de não ter participado de nenhuma atividade de formação do projeto, mas reconhecendo a importância de trabalhar com as questões raciais com seus alunos em sua maioria negros e moradores de periferia, fez dos materiais do A Cor da Cultura uma poderosa ferramenta de suporte didático e conceitual para melhorar suas práticas em sala de aula.

Diante disso, fui formatando minha fundamentação teórica e escolhendo, juntamente com minha orientadora, a metodologia, os autores, definindo meu campo e as professoras que gostaria de trazer para essa pesquisa. Contudo, conforme ia me apropriando das leituras sobre movimento negro, suas lutas, histórias e conquistas para o povo negro e de como a participação dessa organização trabalhou e ainda trabalha para tirar o homem e a mulher negra do limiar da marginalidade, subalternidade, primitivismo, da desigualdade educacional e social, uma leitura mais crítica do projeto foi por mim sendo estruturada.

Essa leitura foi também construída a partir dos estudos dos conceitos de interculturalidade crítica e decolonialidade, por meio dos materiais do A Cor da Cultura juntamente com as práticas observadas em sala de aula.

Como já visto neste trabalho, uma educação intercultural crítica possui características contestadoras sobre a origem das desigualdades e diferenças e do reconhecimento da existência de uma hierarquização de raças, focando não somente na questão da cultura em si, mas do lugar de onde e como essas desigualdades são construídas, considerando, no caso desta pesquisa, que o racismo se mantém oriundo dessa estrutura.

Nesse contexto, as intervenções e práticas das professoras entrevistadas, que por meio, ou não, dos materiais do projeto, mas imbuídas dos conhecimentos adquiridos através do mesmo, conseguem fazer esse papel de contestação uma vez que as rodas de conversa e os

temas abordados, em sala de aula, promovem debates críticos como racismo, preconceito, machismo e o resgate de uma identidade negra na escola.

Assim como Walsh (2008;2009) e outros autores do grupo modernidade/colonialidade nos dizem que o projeto intercultural ainda está em construção, bem como a decolonialidade do ser, saber e poder, considero que os passos dessas professoras precisam ainda de muitos pés para se tornarem efetivamente político dentro da escola, uma vez que, conforme observado o projeto A Cor da Cultura, assim como a temática, ainda não fazem parte do projeto político pedagógico da escola e as professoras que trabalham com os materiais e com a proposta de uma educação intercultural crítica, ainda não conseguiram sensibilizar outros professores quanto à importância e à necessidade em se trabalhar a questão racial em sala de aula. Segundo elas mesmas relataram, ainda temos muito trabalho a fazer.

Nesse sentido e pensando sob uma perspectiva decolonial, o projeto muito nos mostra sobre uma proposição de inversão de modos de ver, sentir, interagir e fazer, que são trabalhados a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros, em uma intenção de sensibilizar o professor ao reconhecimento das africanidades que estão imersas e moldadas em cada um de nós, independentemente da cor, raça, credo e posicionamento político. Para mim, a principal abordagem do projeto, conforme já falado, é o resgate do valor humano do sujeito negro, incluindo aqui a mulher negra nesta percepção, uma vez que junto com Maldonato Torres (2007) entendo que um projeto decolonial precisa primeiro passar pela descolonização do ser humano e seus pensamentos para que os iguais se reconheçam - entendendo esse reconhecimento como parte de um processo de resgate identitário-, para que assim se formem coletivos mais consolidados para o enfrentamento necessário.

Neste contexto, entendo que os materiais do projeto possuem características de uma iniciativa decolonial e intercultural por conta de ter sido originado no movimento negro que sempre articulou, politicamente, por meio de políticas públicas, a necessidade do reconhecimento e valorização da identidade negra na educação. Inicialmente, o projeto tinha o objetivo de ser tão radical e inovador quanto a lei naquela época e o diálogo com o movimento negro, nesse início, foi fundamental para que a proposta da produção fosse aceita.

Nesta perspectiva, encontramos aí muitos indícios de uma proposta de mudar o lugar do homem e da mulher negra imposta e inventada na matriz de poder colonial, ao sugerir vídeos sobre personalidades negras que nunca foram abordadas em sala de aula, textos acadêmicos que trazem reflexões sobre uma história não contada e de possibilidades pedagógicas para se trabalhar com a questão racial nas disciplinas de Matemática e Ciências, normalmente retiradas das discussões, ao se pensar a temática na escola. A preferência,

diferente do que está previsto na lei 10639/03, artigo 26ª da LDB, sempre está voltada para as disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes, como se somente essas disciplinas fossem as designadas para se trabalhar a temática, o que considero como uma não verdade. Essa provocação de mudança de olhar/eixo, o projeto sugere.

Não tenho a intenção de apontar críticas de desvalorização em relação aos materiais do projeto aqui estudado e muito menos de não reconhecer sua importância na área da educação e no diálogo com os professores e com as Secretarias de Educação. O que trago aqui, como uma reflexão e questionamento que foram por mim identificados ao longo do trabalho de pesquisa, é perguntar o porquê de um projeto com essa qualidade intelectual, de postura crítica, elaborado e pensado por profissionais negros pertencentes a diversas áreas da educação, não saiu dos muros da escola e ainda encontra-se como propriedade intelectual e de direitos de uma empresa que, apesar de manter em seu organograma uma gerência que pensa questões de cunho humanitário que precisam ser discutidas na sociedade civil, não sei se reconhece a urgência e necessidade desse debate estar hoje em qualquer e todo lugar.

O projeto teve sua origem no movimento negro. Ele foi pensado e debatido a partir da necessidade empírica daqueles profissionais negros de falarem de nossa história invisibilizada. A necessidade foi identificada por meio da luta travada nos movimentos negros e calcada em cima da experiência vivida na pele, literalmente, desses profissionais. A intenção era radical na época e no meu entendimento ser radical é ser decolonial, assim como entendo a lei 10639/03, conquista de luta desse mesmo movimento e pontapé inicial para escrever o argumento do A Cor da Cultura.

Neste sentido, pensando que a lei foi fruto de uma luta decolonial antirracista do movimento negro, me pergunto se esse material tivesse tido a oportunidade de ser apropriado e demandado, efetivamente, por organizações do movimento negro e suas várias interfaces de atuação, inclusive no campo da educação, ele atualmente não seria, na íntegra, um material de cunho intercultural mais crítico do que funcional. Porque entendo que é por meio das iniciativas destas organizações sociais que o diálogo com a comunidade, pais, mães, professores e professoras, jovens e crianças, ou seja, no seio da sociedade civil que o entendimento de impulsionar uma formação para o uso desses materiais se faz perceptível e é acolhido.

Ele saiu do movimento negro, mas não voltou. Foi para o estado, para as Secretarias de Educação, mas não volta para o movimento negro ajudar a impulsionar o debate e, por consequência, a implementação da Lei 10639/03. Ele hoje, na minha percepção, conversa muito mais com professores do que com as organizações sociais de movimento negro, ou não.

E, assim como me disse Wania Sant'Anna, em sua entrevista para esta pesquisa, o projeto que tinha tudo para ser radical do início ao fim, fica confinado às escolas, não abrindo espaço para o movimento negro ser o demandante das formações como deveria ter sido.

Por isso, neste contexto, ao falar do projeto neste momento da pesquisa, me refiro a ele não como um projeto político-social e sim como um projeto político-educacional que pode até mesmo discutir o viés político dentro de sala por um professor ou professora militante da causa, mas não o percebo numa esfera política decolonial por estar ele, hoje, sob o domínio de uma empresa e não da sociedade civil. Não estou desconsiderando que os materiais do projeto, assim como alguns vídeos da série Heróis de Todo Mundo e Livros Animados, estão na internet para serem baixados e trabalhados por qualquer educador, o que falo é referente à demanda da formação destinada aos movimentos negros e da concepção de estrutura final dada ao projeto. Ele foi pensado para professores e não para educadores sociais.

O projeto é intercultural crítico e decolonial em sala de aula, nas discussões questionadoras sobre a origem das diferenças e desigualdades oriundas do racismo que são provocadas pelas professoras que já trabalham com os materiais há mais oito anos. No conteúdo das séries audiovisuais, como *Mojubá*, por exemplo, que fala de religiosidade com um viés pedagógico, *Heróis de Todo Mundo* que mostra personalidades históricas embranquecidas pela matriz de poder colonial como Chiquinha Gonzaga, Machado de Assis ou mesmo quando fala de Carolina Maria de Jesus, *Dragão do Mar*, entre tantos outros; quando nos deparamos com os valores civilizatórios afro-brasileiros como metodologia de valorização desses conceitos para dentro de sala de aula, onde os professores podem encontrar sugestões práticas para se trabalhar oralidade, ancestralidade, memória como conteúdo em suas disciplinas sem afetar a matriz curricular. Valores que os ajudam a pensar África sob uma outra perspectiva que não a eurocêntrica enquanto conhecimento, história, luta e resistência por meio da afetividade tão defendida por Azoilda Loretto da Trindade. Materiais que no exercício de uma reflexão estimulam práticas pedagógicas:

[...] que questionam continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH,2009a,p.25)

Intercultural funcional quando encontramos os materiais do projeto e todo o trabalho de formação para a utilização do *kit* pedagógico dentro de uma estrutura privada que por meio

de diálogos com Secretarias de Educação oferece o projeto para professores e professoras que fazem parte da rede de educação do Estado ficando, portanto, restrito ao ambiente escolar. Partindo destas constatações, considerando o viés de uma educação intercultural crítica e analisando que o projeto se propõe a romper barreiras no campo epistêmico social e que sugere mexer nas estruturas políticas no campo do saber, onde estão fincadas as invisibilidades da história, contribuição e resgate da humanidade do homem/mulher negra desta sociedade mantidas pelo padrão da colonialidade do poder, ser e saber, considero que se os materiais do projeto permanecerem restrito ao diálogo com as escolas sem andar de mãos dadas com as organizações dos movimentos negros, o projeto assim como todo seu conteúdo corre o risco de trabalhar sob uma perspectiva funcional:

Pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamente étnicos (WALSH, 2009a,p.20)

Como reflexo das questões, que pude constatar ao finalizar esta pesquisa, está o sentimento de que nada está acabado, pois existem muito mais coisas por vir. O conhecimento não é um processo com princípio, meio e fim, ele é vivo, dinâmico e sempre estará dentro de nós. Mas, ainda assim, fecho esta minha trajetória acreditando na potência intelectual e pedagógica que os materiais do projeto A Cor da Cultura oferecem aos professores e professoras dispostos a trabalhar com a temática racial em sala de aula sob uma perspectiva intercultural crítica e decolonial, entendendo neste contexto que a escola, apesar de ser um espaço legítimo e necessário para essas discussões, não pode ser considerada o único lugar onde essas discussões devem acontecer.

Manter o diálogo com os movimentos sociais, nesse caso o movimento negro, torna-se essencial para que a luta em prol de uma educação antirracista e o entendimento da origem dessas desigualdades e diferenças oriundas do racismo brasileiro, provoquem debates decoloniais com o objetivo político de provocar mudanças substanciais na sociedade. “*A nossa causa é dura*”, “*ser a única professora preta numa escola a lidar com a temática é cansativo*”, “*o problema é você fazer a formação, conhecer os materiais e depois ficar sozinha, sem ninguém para conversar. Sendo vista na escola como aquela que fala de África!*”. Cansei de ouvir essas frases dos professores e professoras dos quais conversei durante a pesquisa e, diante desses relatos, chego à conclusão de que não temos mais tempo a perder e correr o risco de ficarmos no debate superficial. Temos que nos formar em rede,

formar parcerias com a comunidade escolar, mães, pais, jovens, crianças, igrejas, terreiros, escolas, universidades e, neste sentido, acredito que os materiais do projeto, aqui analisados da maneira como foram pensados e estruturados, podem avançar e contribuir nesse diálogo, fortalecendo cada vez mais na decolonização dos pensamentos em prol de uma sociedade menos racista.

Atualmente, o A Cor da Cultura é um projeto regular do Canal Futura e permanece ainda sob a responsabilidade da gerência de Mobilização e Articulação Comunitária. Ser um projeto regular significa que ele está ativo não mais com patrocínio das empresas que participaram das três fases de implementação do projeto – Petrobras, SEPPIR e MEC, mas, com uma verba destinada a todas as atividades da gerência de Mobilização. No momento, esta gerência articula sua implementação e algumas atividades utilizando os materiais do projeto com as redes parceiras da gerência de mobilização tais como: Redes da Maré onde a formação será em parceria com Escolas de Desenvolvimento Infantil/EDI situadas no local, com o IBASE entre outras organizações sociais que já atuam com projetos do Canal Futura em suas atividades. Para além dessas iniciativas presenciais existe uma perspectiva de captação de recursos para publicação de um curso à distância numa plataforma de *e-learning*.

REFERENCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009

BÂ, A. Hampaté. **A tradição viva**. In: História geral da África, In: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2ª.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acessado em: 25/01/2017

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11, p. 89-117. Brasília, maio-agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 28/01/2016.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitoschave. São Paulo: Contexto, 2007.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. (Org.) **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.

_____. **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres – modos de sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b.

_____. **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006c.

_____. **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres – modos de fazer**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010a.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da(coord.). **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres – modos de brincar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC-SECADI/SEPPPIR/INEP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n 9394, 20/12/1996**.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR. Subsecretaria de políticas de ações afirmativas. Brasília: MEC, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil**. In: Psicologia social do racismo estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais.** 2000. São Paulo: Summus 2000.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa.** Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n.29, p. 151-169, 2009.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 01/09/2014.

_____. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas.** In: Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos. CANDAU, Vera Maria (org). Rio de Janeiro: 7 Letras. 2011.

_____. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos.** In: Educ.Soc., Campinas, v.33, n 118, p 235-250, jan - mar: 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01/09/2014

CARNEIRO, Edison. **Antologia do Negro Brasileiro.** Cidade, Estado: AGIR, 2005.

CARVANO Marcelo Luiz; PAIXÃO, Marcelo. **Considerações sobre o comportamento dos indicadores sociais da população auto-declarada preta e parda: análise de evidências preliminares.** Disponível em:

https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=WKLcWOi1E4O1wgT33bTIBg#q=Considera%C3%A7%C3%B5es+Sobre+o+Comportamento+dos+Indicadores+Sociais+da+Popula%C3%A7%C3%A3o+Auto-Declarada+Preta+e+Parda:+an%C3%A1lise+de+evid%C3%Aancias+preliminares>. Acesso em: 22/02/2016.

CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos (Org.). **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte. Nandyala, 2010.

CHAVES JUNIOR, Luiz Alberto - **Identidade Candomblecista em foco: A História de Vida como Axé Pedagógico, Rio de Janeiro:** Dissertação de Mestrado. UNIRIO/PPGEDU, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo.** N. 23, UFF, jul./2007 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 25/01/2017.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo.** In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO. 2005

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA. 2008

_____. **Em defesa da revolução Africana**. 1980. Disponível em:
<<http://rapefilosofia.blogspot.com.br/2015/07/livro-de-frantz-fanon-em-pdf-em-defesa.html>>
Acesso: em 13/02/2017.

_____. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1968

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e educação**. In: Revista Brasileira de Educação.nº 23. 2003.

_____. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005, p.39 – 62.

_____. **Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras. Minas Gerais, n.1, pp. 98-109, Jan/ Abr 2012.

GÓMEZ, Santiago Castro. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. 2005. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro. Rio de Janeiro:Marco Zero, 1982.**

GUIMARÃES, Antônio Sergio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Novos Estudos. N. 43. 1995. Disponível em<http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/77/20080626_racismo_e_anti_racismo.pdf>. Acesso em: 19/08/2014.

_____. **Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito**. 2008. Disponível em <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4678&Itemid=356>. Acessado em: 27/02/2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, Rio de Janeiro, Empório do Livro, 2005.

LEITE, Fabio. **Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas**. In: África: Revista do Centro de Estudos Africano. São Paulo: USP, 1995.
Disponível em: <www.revistas.usp.br/africa/article/download/74962/78528>. Acesso em: 19/09/2015.

LIMA, Monica. **Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil**. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo.(Org.) **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a

LOPES, Nei. A presença africana na música popular brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**. N.50, jul./2005. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/050/50clopees.htm>>. Acesso: em 19/09/2015.

LÜDKE, Menga (et.al). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira** (on line).

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books/about/Agad%C3%A1.html?id=MiIsAAAAYAAJ&redir_esc=y>. 2013. Acesso: em 23/02/2017.

MARQUES, Darcielle Paula; FERREIRA FILHO, Flavio. **A telenovela brasileira: recursos e história de um subgênero ficcional**.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras. Língua e literatura; limites e fronteiras**. N. 26. Jun./ 2003. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>>. Acesso em: 20/02/2017.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO. 2005

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista ABPN, 2012, v. 4,nº8, p. 06-14.

_____. **Negritude: usos e sentidos**.3ªed.Belo Horizonte:Autêntica, 2015.

_____. **As facetas de um racismo silenciado**. In: QUEIROZ, Renata da Silva; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). Raça e Diversidade.São Paulo: USP Editora, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). Afrocentricidade uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, Nov./2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 03/02/2017.

PEREIRA. Amílcar Araújo. **O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010, 268 f. Tese (Doutorado). Instituto de Ciências

Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2010.

PEREIRA, João Baptista. **As relações entre a academia e a militância negra**. In: Brasil, um país de negros? CAROSO, Carlos; BACELAR Jeferson. Rio de Janeiro:Pallas, 1999.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. ColecciónSur, CLACSO, Ciudad Autónoma deBuenos Aires, Argentina. 2005.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa de; MENESES, Maria Paula (orgs). Almedina:Coimbra/Portugal. Epistemologias do Sul(2010).

RATTS, Alex. **Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica**. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da (Orgs). Movimento negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: Epistemologias do Sul – 2009

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8ª ed. SãoPaulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Santos, Sales Augusto dos. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. 1ª ed.Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.

SILVA, Dilma Melo. **Por que riem da África?** Coleção percepções da diferença. negros e brancos na escola. São Paulo: NEINB - Núcleo de Apoio à Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro, da Universidade de São Paulo – USP, 2007. Disponível em <<http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-6.pdf>>. Acesso em: 30/08/2015.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros. Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos Possíveis entre concepções de currículo e a lei 10639/03**. 2009.

_____. **Educação étnico-racial: uma forma de educar para cidadania**. 2010.

Disponível em:

<http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/RLE3336_Viana.pdf>. Acesso em: 29/02/2017.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de Infância de Crianças Negras por Professoras da Educação Infantil**.Dissertação de Mestrado – UFSCAR, (2012). Disponível em

<http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5156>. Acesso em: 27/01/2016

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente**. 2003. Disponível em: <<https://filosofiaaancestralidade.wordpress.com/2013/03/01/cosmovisao-africana-no-brasil-elementos-para-uma-filosofia-afrodescendente-eduardo-david-de-oliveira/>>. Acesso em 19/01/2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10639**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068-Int.pdf>> 2007. Acesso em: 03/11/2015.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil**. Curitiba: Appris, 2013. 337p.

TORRES, Maldonado Nelson. **Del mito de la democracia racial a la descolonización del poder, del ser y del conocer**. Artigo apresentado na Conferência Internacional “Reparaciones y descolonización del conocimiento”, de 25 a 26 de maio de 2007. Salvador, Brasil.

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008.

_____. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil**. In: Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. **2005**. Disponível em <http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf>. Acesso em: 13/09/2015.

_____. **Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças**. 2007. Disponível em <<http://www4.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/46.pdf>>. Acesso em: 13/09/2015.

_____. **Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar**. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia Colonial publicada em *Memorias del Seminario Internacional. “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=LM6f55JbKMG8K1pM4bo37tgDt3Z0uZMi62nc-Mzx9gch1dHOiSdm1IDFdHEedE2vL4TxRtV1K9jMm1CFUP2WzGCNnh2BW48I-92H1vD3hNm5aoHQkxTh8AUVZdxBa3JTdLbf%3C%83%3C%2%B1A3GGd5n5pW0I5AE1AR0b23U-VhHww0NQBQwh5DGa4DaMILqJlJkxIOsi6aQEaEuMv.>>> Acesso em: 25/02/2017.

_____. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistêmicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa, Bogotá – Colômbia, 2008.

_____. Interculturalidad Crítica y educación intercultural.

Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultur...> Acesso em: 02/01/2017.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** (Org). Brasil. Editora. 2009a.

UNICEF. O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.