



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**CCH - Centro de Ciências Humanas e Sociais
PPGEDU - Programa de Pós-graduação em educação**

**DESAFIOS PARA A ESCOLA: IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-
BRASILEIROS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GABRIELLI LIMA ARAUJO SILVA

**Rio de Janeiro
2019**

GABRIELLI LIMA ARAÚJO SILVA

**DESAFIOS PARA A ESCOLA: IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-
BRASILEIROS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof(a). Dr(a) Maria Elena
Viana Souza

**Rio de janeiro
2019**

S586

Silva, Gabrielli Lima Araujo

Desafios para a escola: implementação dos conteúdos afro-brasileiros nos anos iniciais do ensino fundamental / Gabrielli Lima Araujo Silva. --

Rio de Janeiro, 2019.

133

1. Educação antirracista. 2. Ensino da cultura africana e afro-brasileira. 3. Identidade negra. 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

Gabrielli Lima Araújo Silva

“DESAFIOS PARA A ESCOLA: IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 28 / 02 / 2019

Maria Elena Viana Souza

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

Regina de Fatima de Jesus

Prof^a. Dr^a Regina de Fatima de Jesus
(avaliadora externa)

Eliane Ribeiro Andrade

Prof^a. Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade
(avaliadora interna)

Às educadoras negras e às crianças.

AGRADECIMENTOS

Ao pai Xangô pela oportunidade.

À mãe Oyá pela possibilidade.

A Exu pelas portas que se abriram ontem e abrirão amanhã.

Aos meus pais e irmãos que possibilitaram minha chegada até aqui.

À UNIRIO e a todos os professores com os quais tive a oportunidade de aprender.

À CAPES pelos recursos para a realização desse trabalho.

Às colegas de grupo de pesquisa GEPEER (UNIRIO) pelo apoio e companheirismo.

À Maria Elena que me ensinou o caminho das pedras.

Zumbi

Zumbi, comandante guerreiro
Oguniê, ferreiro-mor capitão
Da capitania da minha cabeça
Mandai a alforria pro meu coração

Minha espada espalha o sol da guerra
Meu quilombo incandescendo a serra
Tal e qual o leque, o sapateado do mestre-
escola de samba
Tombo-de-ladeira, rabo-de-arraia, fogo-de-
liamba

Em cada estalo, em todo estopim, no pó do
motim
Em cada intervalo da guerra sem fim
Eu canto, eu canto, eu canto, eu canto, eu
canto, eu canto assim:

A felicidade do negro é uma felicidade
guerreira!

Brasil, meu Brasil brasileiro
Meu grande terreiro, meu berço e nação
Zumbi protetor, guardião padroeiro
Mandai a alforria pro meu coração

Gilberto Gil

RESUMO

O ensino das relações étnico-raciais nas séries iniciais pode corrigir distorções causadas pela ausência do ponto de vista africano na historiografia brasileira e inserir propostas pedagógicas antirracistas contribuindo para a construção da identidade étnico-racial das crianças negras. Com base nesse pressuposto, esse estudo tem como objetivo maior analisar atividades pedagógicas que tratem das relações étnico-raciais com foco no ensino da cultura africana. O procedimento metodológico utilizado foi inspirado na pesquisa-ação e teve como campo empírico uma turma de crianças do segundo ano do ensino fundamental, de uma escola pública, localizada na zona oeste do Rio de Janeiro. Foi realizada uma revisão bibliográfica pautada nos debates trazidos pela minha vivência no movimento negro e pelas leituras realizadas durante o processo de elaboração desse trabalho. Espera-se com esse estudo aprofundar os conhecimentos/saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira inseridas no debate étnico-racial e reforçar a valorização das narrativas negras no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista; Ensino da cultura africana e afro-brasileira; Identidade negra.

ABSTRACT

The teaching of ethnic-racial relations in the initial grades can correct distortions caused by the absence of the African point of view in Brazilian historiography and introduce anti-racist pedagogical proposals contributing to the construction of ethnic-racial identity of black children. Based on this assumption, this study aims to analyze pedagogical activities that deal with ethnic-racial relations with a focus on the teaching of African culture. The methodological procedure used was inspired by the action research and had as an empirical field a group of children of the second year of elementary education, of a public school, located in the western zone of Rio de Janeiro. A bibliographical review based on the debates brought by my experience in the black movement and from the readings made during the process of elaboration of this work was carried out. It is hoped that this study will deepen the knowledge / knowledge about African and Afro-Brazilian culture inserted in the ethnic-racial debate and reinforce the valorization of the black narratives in the daily school life.

Palavras-chave: Antiracist education; Teaching African and Afro-Brazilian culture; Black identity.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1: Anúncios de “Procura-se”:
<https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/05/escravo-fugido-1876.html> 51
- Figura 2: Foto de Dany Wambire **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 3: Kamila Brodell que confeccionou o mapa do continente africano. **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 4: C As crianças explorando o mapa do continente africano. **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 5 trabalhos sobre Zumbi dos Palmares **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 6: A história de Dandara **Erro! Indicador não definido.**
- Figura 7 Livros sobre negritude sobre tecido africano **Erro! Indicador não definido.**

SUMÁRIO

Introdução	12
Trajetórias profissional e acadêmica	12
O encontro com o objeto de pesquisa.....	15
A problemática da pesquisa.....	17
Justificando as incursões.....	18
Abordagem teórico-metodológica.....	25
Um pouco sobre minha entrada no campo.....	30
Em busca de uma revisão bibliográfica.....	31
Cap. I – A influência da trajetória do movimento negro na educação étnico-racial brasileira	37
1.1 Breve introdução.....	37
1.2 Antes de tudo gostaríamos de falar sobre Memória e a força da mulher negra.....	38
1.3 Memória e herança de mulheres quilombolas	41
1.4 Movimento Negro no Brasil: algumas considerações	44
1.5 Avançando com o movimento.....	53
1.6 Identificando os inimigos.....	61
1.7 Pensando educação com o movimento negro.....	64
Cap. II – Educação para relações étnico-raciais	69
2.1 Considerações sobre a formação docente.....	70
2.2 A legitimação da lei 10.639 pelo MEC.....	77
2.3 Das orientações do MEC à educação étnico-racial nos anos iniciais.....	82
Capítulo III –Abolições cotidianas: práticas antirracistas de uma professora	91
3.1 Conexões Brasil-África.....	97
Considerações finais	124
Referências	128

INTRODUÇÃO

Trajetórias profissional e acadêmica

Começo contando minha trajetória acadêmica e profissional a partir do ingresso na UERJ, cursando Pedagogia, aos 17 anos, no ano de 2006. Vinda de família pobre, nas quais sempre lutamos muito para conquistar algo em nossas vidas, ser professora era meu sonho de infância, algo que compreendi só hoje, já adulta. Ter concluído uma graduação foi uma vitória muito grande também para todos meus familiares; apesar da pouca escolaridade da minha família, cresci acreditando que só a educação liberta o homem, visando um futuro melhor.

Pisei na UERJ e me encontrei numa ação inflamada de transformação em andamento na universidade voltada para a busca de valorização do povo preto¹. Comecei a observar aquele espaço com um olhar diferente, me aproximando dos grupos que discutiam as questões raciais e seus entraves na universidade. O meu engajamento permitiu que eu passasse a frequentar reuniões de empoderamento² de jovens negros e, conseqüentemente, atuasse no movimento negro estudantil.

Apesar de fazer um curso superior de formação de professores e ser uma aluna de destaque, já que ininterruptamente me dediquei a alcançar meus sonhos e metas, o racismo atravancou meu caminho e, ao longo dessa trajetória acadêmica, nos muitos estágios e em escolas privadas, fui apurando o olhar para o que muitos naturalizam: o indivíduo negro e sua relação com a escola. Observei a ausência de professores negros nesses espaços (pois as pessoas afrodescendentes que ali trabalhavam ocupavam cargos de faxineiros, cozinheiros e afins), e a invisibilidade de abordagem da temática negra na escola sempre me incomodaram profundamente.

O desejo dessa pesquisa nasceu na minha infância. Pesquisar sobre identidade negra no campo da educação é algo que me acompanha desde pequena

¹Nesse estudo, utilizamos, predominantemente, a palavra *negro* para designar pretos e pardos, conforme classificação do IBGE. Ao utilizarmos a palavra preto, estamos fazendo referência a um termo utilizado no Movimento Negro, 4P (Poder Para o Povo Preto), referindo-se à Unidade Negra.

²Paulo Freire traduziu o termo "Empowerment" para o português. Para Freire, empoderamento é: "capacidade do indivíduo realizar, por si mesmo, as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer" (FREIRE, 2001, p. 29).

nas histórias que minha avó contava sobre a avó dela, paupérrima, que criou onze filhos lavando roupa num barraco de madeira e a maneira preconceituosa como seus filhos eram tratados na escola.

Para mim, o processo de construção dessa pesquisa começou no primeiro terreiro em que pisei e ouvi sobre pretos velhos. Negros africanos que tinham a força de Zambi, tão importantes em relação à ancestralidade africana, sobre os quais sabemos tão pouco. Minha pesquisa nasce em mim pelo sentimento de perda que tenho, pelas professoras negras que não tive, pelas professoras brancas que me tratavam mal e diziam que eu não iria muito longe na vida, pelas crianças negras que estavam e as que não estavam nas escolas em que estudei e trabalhei.

Os questionamentos acadêmicos foram gerados desde quando a ancestralidade soprou em meu íntimo a necessidade de lutarmos pela valorização do nosso povo, pela liberdade do povo preto. Acredito que meu caminho nessa luta será vitorioso através do estudo, motivo de realização pessoal, familiar e, sobretudo, apoio mútuo e recíproco do movimento negro. Sofri muito racismo nessas escolas burguesas, mas permaneci nesses espaços. A mão do embranquecimento é forte, mas acreditei que estar nessas escolas seria bom para o meu currículo, mesmo não sendo bom para o meu coração. A força negra ancestral nunca me deixou cair. Não podemos cair. Muitos irmãos precisam de nossa força.

Buscando dar prosseguimento à minha formação acadêmica, após a conclusão da graduação em 2013. Ingressei, em 2015, na especialização *Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escola*, na PUC-Rio, onde conheci a Prof.^a Dr.^a Sônia Kramer, coordenadora do curso, alguém que, com sua sabedoria, expandiu muito minha forma de enxergar o mundo. Aprendi muito sobre infância nesse momento, curso que, apesar de não contemplar nenhuma (ou pouca) discussão acerca das relações étnico-raciais, eu adorava. Por motivos financeiros, precisei interromper três meses antes da entrega do trabalho final, pois como já sabemos, nunca é fácil para as pessoas das classes menos favorecidas. A barreira financeira nos impede de seguir. Gostaria de pontuar algo curioso sobre essa especialização que não concluí: minha intenção de trabalho final para conclusão desse curso era sobre “infância e identidade negra”. Nenhum professor se mostrava disposto para discutir questões étnico-raciais naquele espaço acadêmico. Na verdade, não me recordo que esse tema sequer ter sido mencionado. Não havia nenhum professor negro e nenhum outro aceitou me orientar com essa temática.

A ausência de discussões sobre a perspectiva racial no curso de Especialização, mais uma vez, me incomodou e me deu força para tentar o mestrado na UNIRIO com o projeto de pesquisa intitulado *Escola e Racismo: Interpretação da lei 10.639 e a formação da identidade negra nas crianças*.

No ano de 2016, muito ferida pelas práticas racistas que me acuaram na última escola em que atuei como professora auxiliar, Escola Parque Unidade Gávea, resolvi romper com as escolas particulares. Agora, como estudante do Programa de Pós-graduação em educação, Curso de Mestrado Acadêmico na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, busco saberes que fortaleçam minha luta pela valorização das identidades negras na escola.

Todo esse processo não será alijado das construções subjetivas que fiz: o fato de ser mulher negra, acadêmica, professora, militante do movimento negro e de estar imersa na cultura africana e afro-brasileira. Mas, que ao mesmo tempo:

No que tange à relação entre racismo e subjetividade, Frantz Fanon, no livro *Pele Negra, máscaras brancas*, já chamava a atenção para um ponto importante. Segundo ele, a subjetividade do negro é marcada por uma neurose capaz de gerar uma alienação da sua condição de sujeito negro, levando-o por vezes a se pensar no mundo dos brancos. Ressaltamos que esta situação não é fruto de algo inerente ao negro, mas consequência histórica do processo complexo de construção identitária em que se estabelece essa referência ambivalente – a de pensar-se socialmente no mundo dos brancos. (SILVA, 2011, p. 29)

O exercício dessa pesquisa está imerso no universo das práticas educativas no ensino fundamental, sabendo que existe um “mundo dos bancos” (SILVA, 2011) e que esse mundo conduz as diretrizes de ensino. A luta pelo reconhecimento ainda é cerceada por pensamentos e práticas conservadoras e, por isso, como pesquisadora, ampliei as pesquisas no campo das teorias pós-coloniais³ defendidas por Frantz Fanon, Carlos Moore, Aimé Césaire, Kabengele Munanga, Stuart Hall, entre outros, e os africanistas Du Bois, Cheikh Anta Diop, Marcus Garvey, Molefi Kete Assante, Abdias do Nascimento, Renato Nogueira.

³Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (BALESTRIN, 2013, p.89)

Venho compreendendo os processos de subalternização aos quais as populações negras estão submetidas (sobretudo as mulheres negras). Esse esclarecimento se inicia a partir de meus estudos e do trabalho desenvolvido como graduanda de pedagogia e mulher negra, forçosamente levada a pensar as relações étnico-raciais para melhor viver minha própria vida e, conseqüentemente, ser uma professora melhor, mais comprometida.

O encontro com o objeto de pesquisa

Gostaria de destacar inicialmente, o evento *chamado Encontro de Etnoeducadoras Negras*, coordenado pela professora Claudia Miranda e seu grupo de pesquisa, que acontece anualmente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, que conheci em 2017 e que mudou minhas perspectivas. Nesse espaço, pude conhecer muitas etnoeducadoras⁴ e seus respectivos trabalhos que tanto influenciaram e auxiliam na minha autocrítica como professora.

Essa trajetória é marcada pela busca da compreensão dos processos de subalternização que os negros são/estão submetidos, sobretudo, a invisibilidade das discussões étnico-raciais e enfrentamento ao racismo na escola.

A relação com outras mulheres, professoras pretas e intelectuais do Movimento Negro traz toda uma contribuição para essa pesquisa, o olhar de professora ativista vindo delas se tornou uma referência para minha formação e atuação nos espaços de luta.

Nas reuniões de base, no Movimento Negro, pontuamos a importância de discutirmos sobre o tema *Genocídio da população negra* e entender todas as faces desse fato, atrelada à condição na qual a população negra se encontra. O racismo também está instaurado nas relações sociais classicistas. O que quero demonstrar é que a ausência do Estado no cuidado direcionado à população negra também faz parte no racismo institucional perpetuado no Brasil. O que isso tudo tem a ver com a questão Escola, criança e identidade negra?

No nível das relações cotidianas, o racismo também acontece no ambiente escolar, embora seja pouco, ou quase nada, discutido nesse espaço. Ao longo da

⁴De acordo com Vaz (2017), o termo “etnoeducadora” faz parte da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras que está alinhada à perspectiva de educação étnico-racial defendida na Colômbia e no Brasil a partir das contribuições das pesquisadoras Claudia Miranda e Fanny Milena QuinónezRiascos.

minha trajetória escolar, percebi ausência de referências positivas na vida das crianças e famílias negras, no livro didático e nos demais espaços que esgarçam os fragmentos de identidade das crianças negras. Essas crianças, geralmente, chegam à vida adulta com rejeição ao seu pertencimento racial, negando suas origens, negando sua negrura, acreditando nos mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos.

Se as crianças negras acumularem, em sua memória, pontos positivos de seus ancestrais, mais conhecimentos sobre seus povos de origem, espera-se que tenham um maior sentimento fraterno de pertencimento e, conseqüentemente, valorização de sua identidade racial. Além disso, as crianças brancas precisam reconhecer a formação plural do povo brasileiro.

Sabemos que é urgente o estudo da História da África desde as séries iniciais de forma crítica, reflexiva, visto que o reforço de sua identidade e pertencimento racial, minimamente, nos dá mais força e ferramentas de resistência e combate ao preconceito pelo qual passamos diariamente. Apesar de reconhecer em minha vida a marca negra ancestral, foi nos textos que conheci, a partir dos estudos do movimento negro, o debate sobre as questões étnico-raciais. Conforme o professor Brasileiro-Congolês Munanga nos diz:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e de educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultados 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. 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 inconscientemente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

São essas articulações raciais que permeiam as relações das crianças entre si e, também, as relações das crianças com os professores dentro da Escola. Sendo assim, com a tomada de consciência dessa realidade, entendendo que a Escola também é um lugar de tensões raciais, reavaliaremos nossos instrumentos de trabalho e a própria forma com a qual trabalhamos. Os livros e uma série de outros materiais didáticos, incluindo os audiovisuais, chegam às crianças repletos de

preconceito e conteúdos depreciativos no que diz respeito a povos e culturas fora do eixo ocidental.

A inquietude para pesquisar educação básica partiu de sua influência no processo de formação identitária infantil e das identidades. As inspirações trazidas pelas leituras de Frantz Fanon sempre foram impactantes, desde o primeiro momento em que me deparei com o autor, ainda ingressando na UERJ. Ao pensarmos a questão das populações negras na Diáspora Africana e seu contínuo lugar de desprestígio social, torna-se provocante que autores afro-referenciados sejam trabalhados, principalmente no Brasil, país inserido na América Latina, considerado a zona periférica, a partir dos modelos mundiais estabelecidos pelos rastros coloniais.

Assim, construo essa dissertação com as crianças do 2º ano do ensino fundamental, processo de consolidação da alfabetização, estudantes de uma escola pública da rede de ensino e as relações de suas falas com as práticas de ensino da história, cultura e subjetividade africana e afro-brasileira.

A problemática da pesquisa

Entendemos que somente a educação seja capaz de nos dar a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos que abordam uma suposta superioridade/inferioridade entre vários grupos de seres humanos. Essa concepção racista, profundamente introjetada na cultura que fomos socializados, nos afeta diretamente. Esse cenário preconceituoso e excludente prejudica na formação e educação de todos os estudantes, sejam eles pretos ou brancos.

Apesar de a luta antirracista ter várias frentes de combate, já sabemos que o campo da educação é o solo fértil no qual encontramos uma maior possibilidade de ação/reação/enfrentamento ao racismo. Por isso, é fundamental que nós, professores, transformemos nossas cabeças e mudemos nossas produções para que realmente possamos contribuir na construção de uma sociedade brasileira mais justa, igualitária, logo, democrática.

O professor não pode ter uma atitude de passividade frente a essa forte tentativa de apagamento das individualidades históricas e culturais, principalmente no que se refere à articulação dos conhecimentos veiculados às comunidades pretas. Além disso, as propostas dos professores precisam tocar no imaginário e nas

representações racistas que estão no interior dos processos educativos. É necessário observar, estudar e mediar na escola, situações que aflorem aqueles preconceitos abrigados e que poderiam residir no campo da naturalidade.

Parto de uma problemática que emerge principalmente da minha experiência como pesquisadora e participante do Movimento Negro, para produzir caminhos a serem percorridos, tendo África como centro e berço único da humanidade e, a partir de outras epistemes, construir mutuamente outra prática pedagógica, numa luta organizada pelos negros por nossa emancipação.

Entendendo que o ensino das relações étnico-raciais nas séries iniciais pode afastar distorções causadas pela ausência do ponto de vista africano na historiografia brasileira e que inserir propostas pedagógicas antirracistas, visando a construção coletiva de alternativas docentes pode possibilitar maior suporte à história do povo negro.

Nesse sentido tem como objetivos apresentar a vivência pedagógica realizada em uma turma de crianças no segundo ano do ensino fundamental, que trata das relações étnico-raciais com foco no ensino da cultura africana; relacionar a prática docente afrocentrada com o enfrentamento do racismo no espaço escolar e analisar as relações estabelecidas no interior da comunidade escolar durante esses movimento de redefinição pedagógica.

A busca pelo alcance desses objetivos nos levou a perceber qual o papel da educação escolar na construção da identidade negra e se a escola tem problematizado as questões étnico-raciais em seu cotidiano, como ,também, fornecer novas bases de reflexão sobre nosso presente e futuro, compreendendo nossa situação de subalternização e seus reflexos incorporados no conteúdo escolar.

Justificando as incursões

As leituras de Silva (2011), Munanga (2005), Noguera (2010) e Nascimento (2009) foram fundamentais para estabelecer as seguintes questões: Que lugar a educação da criança negra ocupa no ensino fundamental? Como as demandas construídas, historicamente, pelo movimento negro são inseridas na rotina escolar? Como um projeto educativo pode ir além da ótica eurocêntrica e incluir os conteúdos

afrocentrados? São essas questões que inspiram esse estudo. Precisamos desconstruir a falsa ideia de que o racismo é algo novo, que vem sendo construído em apenas 500 anos, na marca histórica brasileira. Essa concepção está enraizada na mentalidade do povo brasileiro, assim como no meio acadêmico. Falamos em preconceito e discriminação, mas pouco falamos sobre racismo.

O racismo é fundante das estruturas sociais desde o início da história da humanidade, desde a modernidade. Ao longo do percurso histórico, podemos observar a tentativa de aniquilamento das populações negras. Como diz Carlos Moore (2009), precisamos desvendar a história para descortinar a gênese do racismo:

Racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos. Se, efetivamente, como pensamos, o racismo remete à história longínqua da interação entre as diferentes populações do globo, certas questões devem ser respondidas. Por exemplo, trata-se de que tipo de conflitos, especificamente? Entre quais povos? Onde? Quando? Essas indagações nos remetem ao cerne do problema: a saber, o próprio conhecimento factual da História da Humanidade. Mas nada é mais problemático e contido de preconceitos racistas que a questão de determinar a respectiva posição das diferentes populações humanas na grande trama que foi o povoamento do planeta e a constituição das primeiras sociedades estáveis. Parece-nos evidente que as respostas a estas indagações são praticamente impossíveis sem primeiro operarmos uma mudança de paradigma que nos permita enxergar a História de maneira factual em toda a complexidade de seus desdobramentos inesperados. (MOORE, 2009, p.38)

Precisamos entender que o racismo não é apenas um “problema brasileiro” por termos sequestrado e escravizado africanos no nosso país, mas também um problema da própria composição capitalista no mundo. O racismo é a base que fundamenta e estrutura todas as nuances do sistema capitalista.

Não conseguiremos combater o racismo, algo que supostamente negamos a existência, se não soubermos como ele surgiu, como tem se transformado e como vem atravessando todos esses milênios. Para Moore (2007), é urgente uma visão mais ampla, com fundamentação histórica, poderemos melhor analisar esse problema que tanto aflige as populações negras, a partir de outras bases epistemológicas.

O racismo é uma das formas mais violentas de se oprimir um povo, numa perspectiva de total rejeição ao outro, suas vivências, sua representatividade no mundo. O movimento negro, ao longo de décadas, vem se organizando e

mobilizando, politicamente, para enfrentar, cotidianamente, todas as formas de opressão, mas ele carrega nas costas o peso do racismo da sociedade.

A insensibilidade é produto do racismo. Um mesmo indivíduo, ou coletividade, cuidadoso com a sua família e com os outros fenotipicamente parecidos, pode angustiar-se diante da doença de seus cachorros, mas não desenvolver qualquer sentimento de comoção perante o terrível quadro da opressão racial. Em toda sua dimensão destrutiva, esta opressão se constitui em variados tipos de discriminação contra os negros. Não há sensibilidade diante da falta de acesso, de modo majoritário, da população negra aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação e saúde. (MOORE, 2007, p.23).

O racismo é tratado como um “assunto de negros”, e não uma questão que envolve toda a humanidade. Trazendo a discussão para o âmbito da educação, acreditamos que trabalhar na escola as contribuições que a cultura africana trouxe para a sociedade é uma das formas de modificar este pensamento.

Falar da contribuição que todo o Continente Africano nos proporciona para o mundo como um todo é trazer uma proposta mais democrática para as relações humanas. Acontece que esse conhecimento é negligenciado nas escolas, pouco valorizado e, muitas vezes, negado. Como as crianças podem ter orgulho de si mesmas se a história de seus antepassados é contada de uma maneira preconceituosa, mentirosa, fortalecendo o racismo e a falsa ideia de subalternidade dos negros em relação aos brancos?

Ensinar para as crianças que o pensamento matemático se iniciou na Grécia, por exemplo, é, no mínimo, antidemocrático, no sentido de negar narrativas outras. Quando fortalecemos essas subalternidades, estamos inferiorizando todo o Continente Africano porque a sua história foi roubada e sua herança cultural foi erroneamente atribuída a outros povos. A inclusão de elementos da cultura negra e toda sua representatividade no cotidiano de todas as crianças pode influenciar diretamente em sua autoestima, ajudando a transformar positivamente os processos identitários que passamos ao longo da vida, que se iniciam na infância.

Entendemos a pesquisa aqui iniciada como identificada com os estudos sobre a necessidade de rupturas com as velhas formas de pensar/fazer/propor educação; percebemos que esta discussão, esse movimento em busca de práticas pedagógicas mais democráticas, estão atreladas aos aspectos positivos do negro em nossa sociedade e nossas crianças precisam ter conhecimento das contribuições

que os povos africanos trouxeram na diáspora, numa perspectiva cultural, política, social e econômica.

A questão da representatividade nos traz para o contexto escolar, assim como descreve Neusa Santos Souza (1983):

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77)

Pensando no contexto do professor em relação ao respeito aos saberes e traços culturais de crianças negras, estes se tornam invisíveis a partir do momento em que o educador não os consegue aproximar, enxergando só a si mesmos. É preciso repensar nossa prática docente no que diz respeito ao auxílio contínuo nesse processo que passamos, o “tornar-se negro”. Processo longo, profundo e sofrido.

Já ouvi algumas frases de colegas de profissão atuantes em escolas públicas como “– esse aí vai morrer cedo, não se esforce tanto...”, “– eles não são crianças, são animais”, “– são todos mal-educados, não tem jeito!”, referindo-se às crianças e/ou a adolescentes negros; também já ouvi de outros colegas que eles supostamente não precisariam se importar com o ensino da História da África para as crianças, pois onde trabalhavam era uma escola majoritariamente frequentada por crianças brancas, muito ricas de dinheiro.

Essa barreira racial entre professor/criança é corriqueira. Reconhecer o outro como produtor de saber é fundamental para mexermos nas relações racistas dentro da escola. A educação precisa de fato ser democrática e, para que isso ocorra, o debate sobre diferentes identidades étnicas e suas representações no mundo precisam ser referenciadas, sobretudo as africanas.

Esta relação fica evidenciada à luz de Frantz Fanon, quando o autor aponta:

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e

sua realidade humana. É nesse outro que se condensa o sentido de sua vida (FANON, 2008, p.180).

Precisamos reconhecer e valorizar o outro como importante e legítimo como ele mesmo, a partir do que nos é próprio. Colonizamos o outro, colonizamos o olhar do outro sobre si mesmo. Nossas ações são recheadas de racismo, com isso diretamente influenciando na relação do outro com ele mesmo. Entendemos que levar propostas de intervenções pedagógicas para o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar é auxiliar diretamente as crianças nessa busca de auto-reconhecimento como negro.

Colocando alguns conceitos em jogo, numa perspectiva africana, aqui seria um bom momento para começarmos a pensar na prática do Ubuntu. Nessa perspectiva, valorizamos justamente o cultivo da diferença. Talvez seja esse o traço mais importante da contribuição de uma visão de mundo africana, sobre uma possibilidade afrocentrada para as relações das pessoas consigo e com as outras.

Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, umuntungumuntungabantu (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de ubuntu atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas. (NOGUERA, 2012, p.1)

Ou seja, Ubuntu pode ser uma ética africana para repensar a forma que tratamos nossas crianças, do lugar de professores. Estando nesse lugar de poder, temos um certo prestígio no espaço escolar onde supostamente somos os “detentores do conhecimento”. Se pensarmos a partir do espírito de Ubuntu, para que uma pessoa seja feliz é preciso que todas do grupo se sintam felizes, o eu e o outro sempre, em uma relação dialética de formação e trocas mútuas. Estamos conectados uns com os outros e essa relação estende-se aos ancestrais e aos que ainda nascerão.

Colocando aqui a importância da valorização do processo ensino/aprendizagem, como um ato político, pensamos na importância de trazer atividades pedagógicas que tratem das relações étnico-raciais enquanto posicionamento político-pedagógico em favor da garantia e legitimidade dos direitos humanos. Destacamos, novamente, a importância de fomentar essas atividades

para o fortalecimento do processo de construção de identidade negra nas crianças porque após anos de lutas para formulações teóricas mais democráticas e emancipatórias, o que se observa é um ninho de incertezas no que diz respeito às diferentes formas identitárias que nos definem como sociedade afrodiáspórica. Não nos reconhecemos como negros.

Neste espaço de constantes disputas chamado escola, já faz alguns anos que discutimos sobre a importância de incorporarmos as temáticas relativas à História da África e da Cultura Afro-Brasileira em nossos currículos escolares. A importância do ensino das relações étnico-raciais, não apenas visa atender às demandas de uma obrigação oficial justificada na Lei 10.639/2003, mas por esse ensino ser fundamental e significativo para toda a população, sobretudo na valorização da população negra, que vem sendo inferiorizada ao longo de séculos, é que para que se consiga promover, aos poucos, uma alternativa de enfrentamento ao racismo e fortalecimento das identidades negras dentro da escola e, em longo prazo, ir mudando a forma como a própria sociedade se enxerga.

Precisamos começar a combater o racismo no chão da escola, valorizando identidades outras e dar elementos que fortaleçam a autoestima, principalmente para as crianças negras, numa perspectiva de equilíbrio e justiça social. Para isso devemos: a) começar a valorizar a cultura negra como um componente fundamental na formação do Brasil; b) estudar e analisar a história do mundo indo ao encontro da ruptura das amarras do eurocentrismo; c) buscar incluir em nossas pautas escolares as lutas do movimento negro pela igualdade sócio-racial no Brasil.

Esses são passos que interessam a todos/as e que vão além da escola, sem dúvida. Mas é nela também que concentramos algumas das alternativas nessa frente de tantos caminhos. Na minha visão, essas seriam as primeiras etapas de um processo complexo visando uma real transformação nas relações raciais na nossa sociedade.

Foi por meio deste “sangue combativo”, oriundo dos movimentos sociais que participei na adolescência, presente nas obras de Frantz Fanon (2008) e Abdias Nascimento (1978, 1980), que percebi a necessidade de um mergulho profundo em um Continente Africano, pouco explorado filosoficamente, completamente rico e pleno de sabedoria.

Mergulhar na diáspora africana, estreitando as profundas relações entre Brasil e África, traz a reflexão sobre a obrigação escolar de colocar os estudantes em

contato com elementos africanos que configuram cada grupo étnico brasileiro, para que eles sejam capazes de compreender a complexidade dessas identidades e, assim, se afirmar não apenas pela cor da pele ou do cabelo, mas também por outros elementos, sendo pessoas mais críticas e a educação mais democrática.

Como pesquisadores negros, entendemos a importância do processo de pesquisar e a pesquisa como um espaço legítimo de militância, uma vez que esta tentativa de investigação surge a partir das leituras e vivências das pautas do movimento negro brasileiro e das leituras de autores negros comprometidos com a causa negra. Entendemos, também, que esse movimento se caracteriza como uma necessidade de contribuir positivamente para a comunidade negra, precisando romper com a invisibilidade da diversidade. Para tanto, o desconstruir, ressignificar e reconstruir uma identidade negra na escola.

Dentre as nossas suposições iniciais a mais latente é a de que não é preciso ser negro para promover o reconhecimento e valorização das africanidades da cultura brasileira com as crianças, discutir relações étnico-raciais na escola não é um “tema para negros”, é um dever de todos. Desse jeito poderemos, coletivamente, desconstruir equívocos e ir preenchendo os vazios historiográficos oficiais que a marca do colonialismo nos deixou, reconhecendo e visualizando os povos africanos como protagonistas. Não precisa ser negro para dialogar com organizações negras e entender o que elas pontuam, não é preciso ser militante para ter o comprometimento com a discussão da importância da implementação de uma educação mais democrática. Logo, não é preciso ser negro para educar para a igualdade racial. Porém, muitas vezes, é preciso que estejamos abertos a analisarmos nosso lugar de privilégio frente a essas questões. Sabemos que o racismo fundamental estrutura todo um sistema capitalista de opressão e para que ele seja combatido na escola precisaríamos deixar todos em um lugar de “desconforto”, pois apenas o que nos incomoda nos impulsiona para a mudança em busca de estabilidade.

Reck (2013) aponta que seria interessante alocar os alunos no contexto sob o qual os negros chegaram ao Brasil: na condição de escravos, sem lucros para si ou suas famílias, países, culturas e crenças nem muito menos os valores que carregavam. As tamanhas fragilidades, porém, não eram motivos para aceitarem tais condições, expressando-se de diversas formas de lutas a fim de “livrarem-se da dominação escravocrata e da aculturação”. (p. 404). Cultura esta que pouco a pouco

foi influenciando a cultura brasileira, traduzindo nessa pluralidade cultural aqui existente. Ainda assim, por décadas, os negros foram sendo colocados à margem da sociedade, retirando-lhes sua perspectiva de vida.

A educação, portanto, é uma ferramenta de tamanha importância nesse engajamento, pois é a partir dela que se constroem bases que fundamentam valores e ações sociais favorecedoras desse ideal democrático e conscientizador. A partir daí, criou-se a Lei 10.639/03, que embora muito recente já tenha obtido melhor comprometimento por parte dos educadores e dos estabelecimentos de ensino em estimular as reflexões a respeito da História e da Cultura Afro-brasileira no contexto educativo e no processo de aprendizagem dos alunos de ensinos fundamental e médios, sejam da rede pública como da particular de ensino.

Abordagem teórico-metodológica

Articulando tudo que foi descrito, esse estudo não poderia ter uma vertente metodológica eurocêntrica. As articulações teóricas respeitarão o paradigma da Afrocentricidade:

Afrocentricidade é um paradigma, uma orientação metodológica, um esquema epistemológico, um eixo para as produções acadêmicas, uma maneira crítica para implementar e avaliar as mais diversas produções intelectuais. “O conceito de afrocentricidade foi cunhado por Molefi Asante (1980) e desenvolvido como paradigma de trabalho acadêmico no final do século XX” (Finch III e I. Nascimento, 2008, p.38) As raízes mais profundas da afrocentricidade estão localizadas no pan-africanismo que surgiu a partir do século XIX, além dos estudos pós-colonialistas e da nítida inspiração das teorias e ativismo social pelos direitos civis dos anos de 1960 nos Estados Unidos da América. Enfim, são diversos os enfoques intelectuais que influenciaram o paradigma afrocêntrico. Sem dúvida, muitos elementos estavam presentes em diversas autoras e autores como “W.E.B. Dubois, Anna Julia Cooper, Cheikh Anta Diop (...) Franz Fanon (...) Kwame Nkrumah, Malcolm X, Amílcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker e Maulana Karenga” (Rabaka, 2009, p. 131). Porém, estou de acordo com Reiland Rabaka, foi, somente, com Asante que a afrocentricidade “recebeu seu primeiro tratamento teórico sistemático. (NOGUERA, 2010, p.1).

Essa opção teórica está consonante com as questões propostas durante a investigação: como pensar num cenário de educação que enfrente o racismo no ensino fundamental e redigir um texto composto apenas com referências distantes dessa realidade sociocultural. A metodologia afrocentrista é uma opção que articula

diversos autores africanos e da diáspora e que imprimem vozes negras no cenário acadêmico.

Nesse processo, trouxemos as contribuições do pesquisador panafricanista Carlos Moore, que em uma apresentação no Méier⁵, bairro da zona norte no Rio de Janeiro, em uma praça a céu aberto, discursou:

Um novo olhar objetivo sobre a África se converte numa exigência pragmática, acadêmica, cultural e política. As medidas capazes de garantir a generalização do ensino da História da África num país onde prepondera, cultural e demograficamente, o componente surgido desse continente, correspondem, de maneira incontestável, a uma perspectiva de construção nacional de longo alcance. (MOORE)

Esse “novo olhar” conduzirá às intervenções no campo de pesquisa, as revisões bibliográficas, o registro dos fatos e as tomadas de posição. Para além do ensino da história e cultura africana, essa fala pode ser inserida no ambiente da pesquisa acadêmica que urge por uma africanização.

De acordo com Nascimento (2009) Cheikh Anta Diop afirmava no final do Século XX:

As afirmações de Diop se baseiam em rigorosa pesquisa, em rigoroso exame e rigorosa conclusão, não deixando margem para dúvidas ou discussões. E isto longe de pretender aquele dogmatismo que sempre caracteriza as certezas “científicas” do mundo ocidental. O que Diop fez foi simplesmente derruir as estruturas supostamente definitivas do conhecimento “universal” no que respeita à antiguidade egípcia e grega. Gostem ou não, os ocidentais têm de tragar verdades como esta: “...quatro séculos antes da publicação de A mentalidade primitiva de Lévy-Bruhl, a África negra muçulmana comentava a lógica formal de Aristóteles (que ele plagiou do Egito negro) e demonstrava-se especialista em dialética” (Diop, 1978[1963]: 212). E isto, não esqueçamos, acontecia quase 500 anos antes que ao menos tivessem nascido Hegel ou Karl Marx... (NASCIMENTO, 2009, p. 199, 200)

No contexto da educação, sobretudo do ensino fundamental, existem diversas “verdades” que são justificadas pela ciência. Mas, não existe apenas um campo produtor de conhecimento, como a leitura acima afirma. Nas análises dos dados, as considerações levarão em pauta o rompimento com o conhecimento “universal” sobre a prática pedagógica.

É um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p.14).

Nesta linha de pesquisa, o intuito é favorecer ao coletivo e não ao individual, apresentando o problema da pesquisa como o foco das observações e análises, de modo que, a partir daí se consiga alcançar os objetivos da pesquisa.

Nela se definem tentativas de sistematizar e fundamentar uma prática que se fortalece através do pensar sobre a mesma. A investigação e a ação caminham juntas no propósito de desencadear novas percepções e novas formas de agir sobre as realidades vivenciadas, ensinadas, praticadas no cotidiano seja profissional ou pessoal, cidadão.

Os processos da pesquisa perpassam relatos de experiências à sistematização dos conhecimentos práticos profissionais, trazendo essa participação do pesquisador no processo de pesquisa, abordando a ética do mesmo nessa trajetória de investigações e produção de conhecimentos.

Nesta linha de pesquisa, tais objetivos demonstram o interesse do pesquisador em não apenas estudar certo problema ou questão, mas ser um agente transformador dessa realidade observada, sempre em cooperação com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa (THIOLENT, 1986). Para isso, o planejamento, as ações, a descrição e a avaliação serão fases de redescoberta sobre o pensar-fazer-pensar: investigação.

Entendemos o racismo como um problema que mexe em todas as estruturas sociais, logo, é um problema a ser combatido, coletivamente, na escola. Frente a tais inquietações, esta pesquisa tem como base a pesquisa-ação, pois, com esse estudo pretende-se ter “uma relação com o saber muito mais ligada à metodologia do que ao resultado e uma concepção dos processos de mudança como elo entre o processo de elaboração teórica e a elaboração de novas práticas coletivas.” (LÉVY apud BARBIER, 2002, p. 45).

Como diz Barbier (2002), o pesquisador em pesquisa-ação no decorrer de sua prática, ele é, às vezes, sociólogo, ou psicossociólogo, ou filósofo, ou psicólogo, ou historiador, ou economista, ou inventor, ou militante, etc. (...) (p. 18)

Não é nem um agente, de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. (BARBIER, 2002, p. 19)

De acordo com Barbier (2002), “na pesquisa-ação, trata-se, por excelência, de reconhecer o pleno emprego das forças subjetivas”(p.86), que vão ampliar as leituras sobre o campo, fugindo de um vício por buscar apenas respostas, mas, na ampliação das questões apresentadas inicialmente e na clareza de que o objeto de estudo não cabe de maneira exata na investigação.

Barbier (2002) destaca as “complexidades” que podem ser vistas como um fator que irá multiplicar os significados sobre o campo. Na opção feita pela pesquisa-ação, não cabe, ao investigar, relatar fatos e enquadrar de maneira simplista em perfis de comportamento, mas, emergir nesse fato, nos sujeitos que estão no processo e nas conexões estabelecidas entre a sociedade, cultura, política e o que mais puder ampliar os significados do observado.

A pesquisa-ação é a abertura de muitas possibilidades para o estudo, sobretudo, na construção de outras bases teóricas para analisar o espaço educativo. Sabemos o conjunto de “complexidades” que abarcam a educação que enfrente o racismo, mas observar, mergulhar, indagar, mediar, construir ao longo dessa investigação poderá gerar novos questionamentos e propostas de intervenções.

Para Barbier (2002), a pesquisa-ação busca “mudanças de atitudes”: “Se houver um problema a resolver, é porque essa ordem estabelecida foi incapaz de, ou não quis que houvesse, mudança” (BARBIER, 2002, p.106).

Escolhemos essa abordagem teórico-metodológica pela pesquisa-ação ter uma maneira colaborativa de estabelecer-se com o outro. Acreditamos que somente dessa forma, com o outro, será possível a investigação contribuir, de fato, com o aprimoramento de nossa prática pedagógica no que diz respeito ao debate das relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Com relação á formulação do problema, a pesquisa-ação não tem de formular *a priori* hipóteses e preocupações teóricas, nem de traduzi-las em conceitos operatórios suscetíveis de serem medidos por instrumentos padronizados (questionários, testes). A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (BARBIER, 2002, p.54)

Buscamos compreender, então, coletivamente, quais são os desafios e quais são nossas possibilidades na tentativa de construir, junto com as crianças, de uma maneira direta, lúdica e simples, um debate amplo sobre as relações étnico-raciais e, dessa forma, fortalecer a luta antirracista na escola, envolvendo a todos os atores desse processo.

Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – o feedback – impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações. (IDEM, 55)

O processo de pesquisar o dia a dia de uma sala de aula, só é possível através do acompanhamento. Cabe à professora/pesquisadora planejar suas atividades e organizar suas avaliações no que diz respeito à recepção das crianças a partir das ações pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, propostas em sala.

Esse trabalho só é possível a partir do compromisso do professor/pesquisador de contribuir para o aumento do conhecimento do grupo como um todo, trazendo diferentes materiais que nos alimentem de cultura africana e afro-brasileira e na proposta de atividades. Para tal, como diz Barbier (2007), não será, pois, de causar surpresa ver aparecer, agora, a noção de escuta sensível. Ela me parece indispensável na pesquisa-ação. (p.93)

Mas o que vem a ser a escuta sensível? Trata-se de um “escutar/ver” (...) A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna” (BARBIER,(2007, p. 94)

Pesquisar à luz da pesquisa-ação se torna plausível se ela estiver permeada pela escuta sensível (BARBIER, 2007) e para essa escuta sensível fizemos atividades pedagógicas com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, composta por crianças entre seis e oito anos, com foco na identidade étnico racial. Essas atividades se delinearão por meio de contação de histórias, rodas de conversa, vivências corporais, livre expressão oral, brincadeiras, desenho etc..

Deste modo, inspirada na pesquisa-ação, há de se verificar as diferentes realidades de crianças negras e sua busca por identidade e suas representações no cotidiano escolar. Entendendo essas representações, a partir de Stuart Hall (1997):

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra. (HALL, 1997, p. 61)

Por uma prática docente antirracista, visibilizando a potência das representações africanas de uma maneira positiva, é preciso (re)conhecer a África e seus reflexos culturais em um Brasil afrodescendente, seu papel no passado e também no presente, inserir aspectos que tanto sejam reconhecidos pelos estudantes negros como pelos brancos, numa perspectiva democrática de ensino.

Um pouco sobre minha entrada no campo

Como pedagoga e professora, minha própria trajetória e inquietações quanto à temática das relações étnico-raciais a serem abordadas na minha prática pedagógica partem da minha própria vida de mulher negra. Pouco tive em minha formação inicial, no curso de Pedagogia na UERJ, elementos que favorecessem uma ampla abordagem sobre o tema “ser negro”, ou sobre nossa ancestralidade africana, cultura e elementos fundantes para o auxílio ao combate ao racismo na escola.

A ausência dessa temática na minha formação, subjetivamente, foi determinante à escolha das escolas que atuei após a conclusão do curso de Pedagogia, em 2012. Após passar por algumas escolas particulares, percebi que a rede privada pode ser um campo árido que não favorece a discussão da temática étnico-racial, pois pouco compreendem a importância do tema e partem do pressuposto do mito da democracia racial⁶, onde negros e brancos vivem

6 O termo denota a crença de que o Brasil, mesmo tendo passado pelo período colonial, escapou do racismo e da discriminação racial; o conceito de democracia racial foi reforçado pelo livro *Casa-grande & senzala*, publicado em 1933, por Gilberto Freyre.

harmoniosamente, em situação de igualdade, e os menos favorecidos (negros) podem melhorar sua situação caso se esforcem.

Hoje, com um pouco mais tempo de vivência como professora, percebo que sempre levei, para as escolas particulares, o debate sobre o racismo tentando alertar que o racismo existe e coloca a população negra em lugar de subalternidade, negação e invisibilidade. Os negros são maioria no país e, em disparada, a maior população carcerária. A população negra, 130 anos pós-abolição, ainda é vítima de um genocídio duradouro e banalizado. A população negra, majoritariamente, é a que mais morre e vive em favelas e periferias em condições sub-humanas, sem acesso a saneamento básico, saúde e educação. Essas condições do negro, hoje, aqui, nessa pesquisa, chamamos de escravidão contemporânea.

Transitava por escolas públicas e via crianças negras em maiores números nas salas, pensava “aqui é o meu lugar”. Ingressei na escola no início de março de 2018 e fui apresentada como professora de uma turma de segundo ano do ensino fundamental, no turno da manhã. Essa turma é mista, composta por vinte e cinco crianças entre seis e oito anos, sendo 11 meninas e 14 meninos. Quando os conheci me senti muito feliz e acolhida, além da animação de iniciante em estar na minha própria sala de aula e enxergá-la diretamente como campo de pesquisa.

O conforto em trazer uma proposta de análise à luz da pesquisa-ação é muito pertinente nesse momento, pois além de estar como professora regente da turma, tendo assim mais possibilidades de ação para além da pura observação, levo em consideração que eles ainda são crianças muito pequenas e precisam aprender brincando.

É necessário considerar a inserção de todos num contexto de idade e série e, por esse fato, não se pode ficar à margem dos acontecimentos e das consequências, nem sempre positivas das atividades propostas em sala. A educação antirracista precisa estar alinhada ao currículo praticado na escola e deve ser passada para as crianças de forma leve, alegre, despretensiosa, assim como outros conteúdos, muitas vezes ou na maioria das vezes, europeizados.

Em busca de uma revisão bibliográfica

A partir do levantamento bibliográfico que inclui artigos em periódicos, dissertações e teses sobre o tema, percebo que há pouca discussão sobre a

importância da valorização da cultura negra no processo de transformação das identidades e a importância do ensino da História da África e suas contribuições para o campo da educação. Mas, para justificar o estudo da importância do conhecimento sobre construção da identidade negra na escola, educação étnico-racial no ensino fundamental, e educação antirracista e a história africana, fizemos um levantamento bibliográfico sobre o que já foi pesquisado nesse campo.

Para a coleta desses dados, buscamos publicações científicas que pudessem trazer mais conhecimentos sobre o tema e nos situassem a respeito em fontes consolidadas como referenciais de estudos acadêmicos. Um dos sites foi o da Revista Brasileira de Educação (RBE) publicada pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)⁷, o Banco de Teses da CAPES⁸ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no portal Scielo⁹.

Com o objetivo de chegarmos a uma pesquisa mais refinada foi feito um recorte no período de 2013 a 2017¹⁰ e as palavras-chave para a pesquisa foram: identidade negra; educação antirracista e infância. No portal da ANPED com a combinação das três palavras chave não encontramos nenhum resultado. O mesmo aconteceu quando fizemos combinações com as palavras: identidade negra e infância; educação antirracista e infância e identidade negra e educação antirracista.

Na expectativa de encontrarmos trabalhos que pudessem referendar nossa pesquisa investimos na busca, dessa vez, colocando as palavras chave em separado. A primeira foi *educação antirracista* e encontramos uma publicação que parecia se aproximar ao entendimento do tema: "*Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia*"¹¹ de Luís Fernandes Oliveira, professor titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, no qual o objetivo proposto é refletir sobre os desafios pedagógicos do professor de sociologia no Ensino Médio, tendo como pano de fundo a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, novas posturas epistemológicas sobre as relações raciais no Brasil que tenham um compromisso com uma educação antirracista. O artigo é relevante no que concerne às questões

7Cf. <http://www.anped.org.br/>. Acesso em jan 2016.

8Cf. <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em jan. 2016.

9Scielo

10O recorte 2013/2017 refere-se ao período entre os dez anos da promulgação da Lei 10.639/03 e o ano do meu ingresso no mestrado.

11Para saber mais: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a06.pdf>

do ensino de sociologia e educação étnico-racial, no entanto, o foco do trabalho não discute infância e não dialoga com as questões da identidade negra.

Com a palavra-chave *identidade negra* e na busca dos artigos encontramos um livro de Marco Aurélio Luz, “Agadá”¹² *que aborda o processo civilizatório que sofreram os africanos no Brasil, mostra a importância da presença histórica, social e cultural do negro na constituição da identidade nacional brasileira*. Apesar de o livro tratar de temas que muito nos interessam sobre África e o processo civilizatório deste continente na construção da identidade brasileira, ele não aborda temas direcionados à educação básica e nem à infância, conceitos principais a serem estudados neste trabalho.

Já com a palavra *Infância* encontramos uma quantidade considerável de trabalhos publicados, 113 no total, uma vez que este é um dos temas mais importantes na área de educação. No entanto, desse quantitativo apenas dois trabalhos publicados, sendo um deles o capítulo de um livro, se aproximavam das questões desta pesquisa, mas ainda assim não nos trouxeram reflexões diretas com o trabalho.

No artigo, “Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças”¹³, escrito por Tania Mara Cruz, doutora da Universidade de São Paulo/USP o objetivo foi constatar como a discriminação racial pode ser mais dolorosa no caso de meninas negras do que de meninos e como as ofensas raciais podem provocar profundas marcas na infância ou como ela mesma conclui: “se o racismo assume em nossa cultura uma linguagem baseada em ofensas verbais de domínio predominantemente dos meninos, observamos que, na escola, esse racismo também está presente contra as meninas.” (CRUZ, 2014, p. 183)

Outro trabalho bastante interessante foi o artigo: *Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX*¹⁴, de Ione da Silva Jovino doutora pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR que aborda, por meio de fotografias, a maneira como a criança negra é retratada e sua relação com a infância em especial durante a escravidão. Este trabalho muito nos chamou a atenção uma vez que a autora, ainda que fazendo

12Sobre o livro: <http://www.academicoo.com/artigo/agada-dinamica-da-civilizacao-africano-brasileira>

13Para acessar o artigo: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a07v30n1.pdf>

14<http://www.academicoo.com/artigo/criancas-negras-nas-imagens-imagens-de-criancas-negras-infancia-e-raca-na-iconografia-do-seculo-xix>

uma pesquisa histórica, consegue concluir o que para o campo das relações étnico-raciais e educação nos parece naturalizado, “concluiu-se que este período se caracteriza por uma ambiguidade: a existência de um sentimento de infância e a invisibilidade da criança e da infância negras.” (JOVINO, 2011, p. 263)

No Banco da CAPES, com as três palavras-chave juntas (identidade negra; educação antirracista e infância), foram encontradas duas publicações. Uma delas o artigo “Raça e gênero na educação básica: pesquisando ‘com’ crianças”¹⁵, escrito por três pesquisadoras, duas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a terceira da Universidade Luterana do Brasil que apontam como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas e reiteradas cotidianamente no ambiente da educação básica. As conclusões apuradas foram que desde a infância as crianças da educação básica incorporam e disseminam representações ‘estereotipadas’ relativas aos pertencimentos étnico-raciais e de gênero. O trabalho em questão nos trouxe alguns dados sobre pesquisa-ação e principalmente apontamentos da metodologia que trazemos como proposta para este relatório de pesquisa que é a preocupação em trabalhar “com” as crianças enquanto protagonistas. Como resultado gerado com as três palavras citadas acima encontramos o livro “Políticas da diversidade: (in)visibilidades, pluralidade e cidadania em uma perspectiva antropológica”¹⁶, publicado em 2013 mas que não trata especificamente em nenhum capítulo do livro das questões chave deste trabalho.

Dando continuidade às buscas de trabalhos publicados no portal da CAPES, colocamos desta vez as palavras: *identidade negra e infância* na tentativa de que aparecessem algumas outras importantes publicações que pudessem nos ajudar nessa investigação. No entanto, os resultados gerados em termos quantitativos foram bastante significativos: 88 trabalhos apareceram, porém, ao fazermos uma análise deste total não encontramos nenhum que dialogasse com os conceitos que pretendemos trazer para esta pesquisa. As discussões abordadas giravam em torno de conceitos dos mais variados tipos, tais como: feminismo negro, saúde da população negra, mobilidade da população negra entre outros. O que de destaque

¹⁵Para ter acesso ao artigo citado:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29311/21110>

¹⁶Ver o livro em: <http://books.scielo.org/id/sny5t>

podemos ressaltar é que a maioria desses artigos trazia reflexão sobre o povo negro.

Com as palavras *infância e educação antirracista* foram encontrados 5 trabalhos publicados, inclusive o mesmo artigo citado acima sobre raça e gênero com crianças, mas nenhum que abordasse diretamente a nossa temática. Os conceitos abordados mais uma vez giravam em torno do feminismo negro, gênero, mulheres negras e desigualdades, entre outros.

No portal *Scielo*, com as três palavras-chave não foram encontrados trabalhos, acontecendo o mesmo quando colocamos as palavras *educação antirracista e infância*. Quando optamos por colocar as palavras *identidade negra e infância* uma publicação foi gerada como resultado e foi o artigo: “Segurando brasas: “pensamento mítico” sobre a infância de ventre livre de uma rainha negra no Rio Grande do Sul”¹⁷, que analisa uma lenda sobre uma criança nascida de ventre livre, Maria Tereza Joaquina, assim como a repercussão daquela história nas gerações subsequentes.

Já, quando colocamos a palavra *educação antirracista* foram gerados 05 trabalhos publicados sendo que, desse total, apenas um se aproxima das nossas propostas de pesquisa: “Pedagogias e racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil”¹⁸, produzido por três pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O artigo aborda questões de raça, racialidade e conceitos hegemônicos que *ditam a “brancura” como símbolo de superioridade da cor da pele branca frente à negra*.

O artigo traz questões interessantes para a pesquisa, ainda que não trate de África enquanto centro referencial para produção de outras práticas pedagógicas visando uma educação efetivamente antirracista, mas nos traz uma metodologia que leva para o lúdico, como o trabalho com bonecas negras e o passeio da turma pesquisada ao Quilombo localizado perto da escola.

Essas foram as opções de pesquisa determinadas para o estudo. A delimitação dos mecanismos de buscas pretende centrar o olhar sobre esses espaços de produções acadêmicas e analisar o acesso direto a artigos. Pensando

17http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042017000100105&script=sci_abstract.

18http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100011

na rotina das professoras de educação básica, nos mecanismos de pesquisa de maior acessibilidade e na relevância para quem está focado nas práticas educativas. Esse recorte metodológico possibilitou uma análise mais detalhada das palavras chave e um enfoque direcionado para a construção da dissertação.

Outras ferramentas de busca, embora, bastante recomendadas e usadas em outros contextos, nem sempre, por diversos motivos, atendem ao público aqui observado. Esse fato justifica o recorte que foi feito nessa dissertação.

CAPÍTULO I

A INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA

1.1 Breve Introdução

O pássaro Sankofa¹⁹ é o pássaro iorubano representado em sua simbologia com a cabeça virada para trás. É um pássaro que se constitui na busca, na procura, na inquietação da dúvida. O pássaro Sankofa, constantemente, investiga nosso passado e nele tende a encontrar as respostas para seus questionamentos existenciais. *Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Por quê?*

Falamos em Sankofa porque escavar, questionar e compreender nossa história é um fator determinante na busca pelo entendimento de quem somos hoje e em que situação nós estamos. Um nós que supera os limites da escravidão, atinge as estratégias de aquilombamento, e formula/formulava mobilizações diversas. Surgindo assim, como o espaço de obtenção de direitos sociais, políticos e de reivindicação de políticas públicas, que mesmo após a abolição continuam negadas.

Dessa forma, buscamos na história do Movimento Negro e em sua trajetória, pontos que percebemos como estruturantes, sua influência e contribuição para os avanços políticos na sociedade no que diz respeito à população negra.

A presença de palavras de ordem como “Nossos passos vem de longe”²⁰ nos ajuda a perceber a dimensão e toda a influência da força negra africana na luta, no enfrentamento e na resistência ao colonialismo²¹. Essa força, que chamarei aqui de

19Entendemos como Sankofa um ideograma Adinkra, ou seja, um símbolo africano com a estética dos povos de Gana, que se difundiram pelo continente africano e que na diáspora africana pelo Atlântico chegaram ao Brasil. Usamos o termo Adinkra a partir dos referenciais de Elisa Larkin Nascimento, expostos em seu livro *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*, publicado pela editora Pallas em parceria com o IPEAFRO, no ano de 2009.

20Essa frase, atualmente muito conhecida e usada por militantes do movimento negro, primeiramente foi usada pela médica, mulher negra, Jurema Werneck. Podemos encontrar essa expressão no artigo “Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo.” Essa frase faz referência aos nossos ancestrais africanos – do continente e da diáspora- e acabou se tornando um lema de nossa resistência. É olhando para o passado que compreenderemos quem somos hoje.

21Partimos da perspectiva de entendimento sobre Colonialismo das leituras de Aníbal Quijano, discutindo-o como um modelo político histórico, materialista, forjado no seio do capitalismo com fins globalizantes, com origem na própria formação das Américas colonizadas, sobretudo América Latina. Entendemos que o colonialismo projeta-se nas concepções europeias de ser/estar no mundo, logo,

força ancestral, tem fortalecido desde a vinda dos antepassados negros africanos, forçosamente atravessantes do atlântico, jogados em tumbeiros [4] em situação de escravidão, para construírem nosso país.

Essa força africana, ancestral, se fortalece cada vez mais pelas lutas do Movimento Negro. A legitimidade desse movimento se deu pelo comprometimento, entusiasmo e unidade. Suas ações combativas são determinantes e vão desde as primeiras organizações e unidades quilombolas até os dias atuais.

1.2 Antes de tudo gostaríamos de falar sobre memória e a força da mulher negra²²

Logo após meu ingresso na escola, na semana em que a vereadora Marielle Franco²³ morreu, cheguei à escola profundamente abalada e triste. Havia passado a noite em claro, chorando muito. Relembrando aquele dia, assim que cheguei à sala de aula, um fato aconteceu:

Estudante: “– Tia, você era amiga da Marielle, né? É por isso que está triste?”

Professora: “– Sim, éramos amigas. Estou muito triste!”

Estudante: “– Minha mãe disse que ela morreu porque era sapatão!” (silêncio seguido de risadas na turma após o uso desse termo pejorativo fazendo referência às mulheres lésbicas)

Professora: “– O que significa essa palavra, ‘sapatão’?”

oprimir e negar outros, a partir desse ponto, estabelecer um novo modelo de ser/estar no mundo fortemente marcados pelas relações de hierarquia e dominação europeia sobre todos os povos colonizados, sendo um novo padrão de poder mundial - para isso, Aníbal Quijano nos orienta que somente a partir da ideia de “Raça” conseguimos justificar a dominação colonial e a supremacia hegemônica europeia. É no colonialismo que o novo padrão de poder “Raça” é imposto, essa categoria mental só surge na modernidade e com ela justificaram por séculos a escravidão de povos africanos e indígenas no Brasil e nas Américas.

²²De acordo com Eduardo Stotz “a palavra *Quilombo* ou *Kilombo*, na língua e cultura Kibumdu com o significado de local de pouso ou acampamento de pessoas”, “associado a luta por pela reapropriação e reconhecimento das terras nas quais identificam linhagens ancestrais”, e “resistência à escravidão que deram origem ao aldeamento” (Protagonismo quilombola na luta por saúde e direitos sociais).

²³Marielle Franco era uma mulher, negra, mãe, nascida e criada na da favela da Maré no Rio de Janeiro. Socióloga, com mestrado em Administração Pública, foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro pelo PSOL, com mais de quarenta e seis mil votos. Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara. No dia 14/03/2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava, após uma reunião com um coletivo de mulheres negras que se organizam na *Casa das Pretas*, no centro da cidade do Rio. Treze tiros atingiram o veículo, matando Marielli e também o motorista do carro, Anderson Pedro Gomes. Quem mandou matar Marielle mal podia imaginar que ela era semente e que milhões de “Marielles” em todo mundo se levantariam no dia seguinte. Apesar do Luto, seguimos na Luta! Marielle Vive!

Estudante: “– Eu não sei, só sei que eu vi uma foto dela e ela tinha o cabelo assim tia, enroladinho...”

Professora(Colocando os alunos em roda, sentando no chão): “– Precisamos conversar amiguinhos. Vamos conversar sobre essas questões hoje, turma? Somos todos iguais? Somos todos tratados como iguais? O que pensam sobre isso?”.

Naquele dia, a tristeza me induziu a acreditar que na educação tudo ia mal, que nada mais tem jeito e que não há nada para se fazer. Porém, não permiti instalar-se em minha sala um conformismo, aquele ambiente mascarado que a professora faz de conta que ensina e discute questões como homofobia, racismo, e pobreza e as crianças fazem de conta que essas questões não estão ao seu redor.

Um dia, uma das crianças, uma menina branca de 07 anos de idade, me perguntou: “– Tia, você é pobre?”. Na mesma semana, um menino negro, de pele bem “melanizada²⁴”, me perguntou “– Eu sou branco né, Tia?”. Outra criança negra, antes da saída para o recreio me confidenciou: “– Professora, minha irmã namora meninas...”. Ora, o que se pode fazer diante de tal situação? É preciso não só teorização, pois estar desvinculada de qualquer prática não tem nem ao menos, razão de ser.

Precisamos de uma reflexão sobre o que realmente acontece no dia-a-dia em nossas salas de aula com nossas crianças e com os professores que ali atuam. Como professora, sempre me questiono “qual é o meu papel?”. Mudanças são necessárias, já sabemos, mas o que de fato pode ser mudado que nos leve a uma ação pedagógica realmente democrática e inclusiva? Qual o caminho percorrido que leva uma criança, de sete anos de idade, a justificar a morte de uma mulher pelo fato de ela ter sido lésbica de “cabelo enroladinho”? Qual o papel na sociedade na formação desse discurso? Qual é o meu papel, enquanto mulher negra, antes de tudo, e professora, de combater na mentalidade de uma menina pequena esse discurso racista e misógino²⁵?

São muitas as variáveis envolvidas no processo educativo, mas o professor e a sua ação docente são fatores determinantes no que acontece dentro da sala de aula. É preciso, nesse momento, resgatar o pensamento de Freire (1996, p. 22), quando ele diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática,

²⁴Pele negra de tom escuro.

²⁵Ódio contra mulheres.

ativismo”.

Após aquela roda de conversa, que teve a duração de quase uma manhã inteira, discutimos questões profundas como o que é ser lésbica, homossexual, o que significa ser discriminado por isso; o que é ser negro, o que é ser pobre, o que é ser negro e pobre; o que é ser vítima de violência. Após essa aula, consegui estabelecer com as crianças um laço profundo de confiança e companheirismo.

É claro, que ainda estamos nesse processo de construção, pois confiança é conquistada e, sendo sincera e honesta com eles, apesar de estarem no segundo ano do ensino fundamental, ou seja, com pouca idade de vida, sentiram o compromisso e dedicação com a honestidade entre o relacionamento estudante/professora, adulta/criança. Sentiram que poderiam confiar em mim para falarem tudo o que quisessem. E, desde aquele dia, é assim que tem sido.

Após a aula, no dia seguinte, a escola recebeu oito notificações de pais, agendando conversa com a professora e a direção. Péssimo início para uma professora contratada. Somente seis foram à escola conversar comigo e para meu espanto, o maior incômodo deles foi o uso da palavra “gay” ou “homossexual”, corrigindo seus próprios filhos quando usaram o termo pejorativo “viado”.

Anexarei no final dessa pesquisa um trabalho realizado com as crianças após essa roda de conversa, no qual eles se expressaram livremente sobre preconceito, racismo e homofobia. A diretora da escola recolheu esses trabalhos e os trancafiou em sua sala, antes mesmo que eu pudesse pendurá-los em uma parede bem visível para que todos da escola tivessem acesso.

Foi nesse momento que comecei o debate étnico-racial na sala de aula com a minha turma. Gostaria que tivesse sido a partir da leitura de uma história infantil africana ou um filme de animação de temática negra e não a partir do assassinato de uma amiga militante do movimento negro e sua escolha sexual. Mas, não temos total controle sobre todas as coisas e a vida acontece no tempo presente. As crianças estão inseridas em todas as discussões que acontecem na sociedade e também nas tensões raciais, logo, o professor precisa ser o mediador do debate sobre questões étnico-raciais no espaço escolar, garantindo assim a implementação da lei 10.639/03, cumprindo nosso compromisso social e político.

1.3 Memória e herança de mulheres quilombolas²⁶

Levando em consideração o ocorrido no item anterior, apresento a seguinte questão: *Mas, por que resgatar a memória de mulheres negras quilombolas quando falamos de movimento negro brasileiro?* A memória e a herança de mulheres quilombolas é o ponto de partida, como um rito de passagem, para o melhor desenrolar das linhas das palavras escritas, destacamos, então, grandes nomes de mulheres negras começando pelos quilombolas.

Acotirene, sua benção! Aprendemos sentados no chão, na tradição oral, em roda, conversando e ouvindo nossos anciãos que ela foi a pioneira das mulheres a viver em aldeias quilombolas da Serra da Barriga em Alagoas. Acotirene foi uma grande mulher, fazia valer o matriarcado²⁷ modelo tão conhecido e bem desenvolvido em terras africanas. Como matriarca e mais velha das mulheres, exercia funções relacionadas ao conhecimento e inteligência, era a grande conselheira de Angola Janga, a quem todos reverenciavam, a consultavam para tudo, desde assuntos como matrimônio e gestação, até conselhos sócio-políticos para líderes e chefes militares.

Aqaltune, Saravá! Princesa congoleza, guerreira e chefe de exército, vem para o Brasil escravizada, organiza a fuga de seu povo para Palmares. Já em terras quilombolas, dá a luz a **Ganga Zumba**, futuramente grande chefe de Palmares e sua irmã, **Sabina**, mãe de **Zumbi**, o maior líder quilombola que temos registros.

Se já ouvimos falar em Zumbi dos Palmares, “certamente” conhecemos a história de **Dandara** (ou deveríamos). Dandara dos Palmares, companheira e esposa de Zumbi, gestora e organizadora quilombola, tão responsável pela estrutura quilombola quanto Zumbi. Corajosa suicida-se ao perceber que o povo palmarino poderia voltar a ser escravizado, quando o tio de Zumbi, Ganga Zumba, sela pactos com os brancos rompendo com o modelo de organização e gestão de Zumbi. Dandara foi uma guerreira que até hoje homenageamos, batizamos incontáveis crianças brasileiras com o nome de Dandara, graças a ela.

²⁶As mulheres aqui listadas foram escolhidas...

²⁷Em linhas gerais, entendemos no ocidente Matriarcado como as sociedades geridas e organizadas politicamente por mulheres, ou seja, no Matriarcado o poder é exercido somente pelas mulheres, são elas as matriarcas, as sábias, as chefes, as gestoras, as grandes mães.

Não podemos deixar de citar **Luísa Mahín**, africana do continente, escravizada e alforriada no Brasil nos meados do séc XVII, vendedora de quitutes em Salvador, mãe de **Luís Gama**, revolucionário abolicionista, poeta e escritor brasileiro. Nossas *mais velhas* contam que Luísa passava mensagens quilombolas escondidas dentro de seus quitutes, fazendo informações de organizações de várias frentes negras circularem no seio urbano. Com essas mensagens transmitidas dentro de seus doces, Luísa auxiliou na construção de resistência negra, como uma das mais organizadas, conhecida como Revolta dos Malês²⁸. Dizem que se o povo negro junto aos abolicionistas tivessem vencido essa batalha, Luísa Mahin teria sido “coroadada” como a Rainha da Bahia. Pouco ou nada aprendemos sobre Luísa Mahin na escola.

Adelina Charuteira, Salve! Pouco se sabe sobre a maranhense Adelina. Conheci sua história por um ponto de jongo cantado na festa de santo Antônio, na primeira vez que visitei o Quilombo São José da Serra²⁹, em 2015. Mãe Tetê, matriarca, conta que Adelina era filha de uma mulher negra em situação de escravidão, violentada pelo seu “senhor”. Viveu rodeada de livros graças ao seu pai branco e na adolescência aprendeu a ler e a escrever. Como era letrada, vendia os charutos fabricados por seu pai, que a mantinha na situação de escravidão, apesar do parentesco.

Adelina ia e vinha de casas de homens muito influentes, politicamente, na cidade de São Luís. Passou, então, a contribuir com os abolicionistas levando mensagens e articulando ações que visavam à libertação do povo negro escravizado, de sua própria condição. É importante frisarmos que esse “leva e traz” de informações foram fundamentais para a concretização de variados planos e metas de ações quilombolas em ataque ao regime escravocrata. Adelina tornou-se, assim, uma pessoa importante que articulou e fomentou as atividades dos abolicionistas.

28Um dos maiores levantes negro tendo começado na cidade de Salvador, capital da Bahia, que em janeiro de 1835. Foi o embate de maior importância do estado colonial. O movimento ganhou este nome devido aos afro-brasileiros de origem islâmica que organizaram este levante.

29O Quilombo São José da Serra é formado por descendentes de escravizados que vieram do Congo, da Guiné e principalmente de Angola e moravam nas terras da Fazenda São José da Serra. É o mais antigo quilombo do Estado do Rio, formado por volta de 1850. Localizado na Serra da Beleza, após o distrito de Conservatória, ele abriga cerca de 150 quilombolas, que mantêm as tradições africanas.

Em todos esses anos de escolarização, até a conclusão do Ensino Médio nenhuma vez sequer havia conhecido a história de *Adelina Charuteira*, embora achasse que conhecia a história de Zumbi.

Mulheres negras, suas atuações políticas na história do movimento negro brasileiro, fazem parte das sugestões para o campo do currículo e leva em conta a Lei nº10.639/93 que altera a Lei nº9.394/1996. Isso é, sendo importante o reconhecimento de valores, memórias e heranças das populações negras, trabalhando com essas narrativas na escola, atuamos diretamente no cerne da construção da identidade na infância: a construção da autoestima e da identidade racial.

Toda a luta abolicionista de mulheres negras, são originadas no Brasil por africanas e suas descendentes, chamaremos aqui esse movimento político de Feminismos Negros ou Movimento de Mulheres Negras no Brasil. Para Djamila Ribeiro (2016), pensar como as opressões se combinam e entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se pensar outras possibilidades de existência. Quando as crianças crescem cercadas de imagem positivas, com referências aprendidas na escola, como as narrativas de mulheres negras, seu protagonismo, a memória de suas lutas para a ruptura das amarras do colonialismo, é um importante passo na busca do enfrentamento ao racismo. Sem esquecer que essa luta ainda se faz necessária!

Através da inserção de narrativas negras na educação podemos descolonizar nossos corpos e mentes para continuar cumprindo com as pautas coletivas do Movimento de Mulheres Negras no Brasil, movimento esse que eu, enquanto mulher, professora, militante, negra, me sinto pertencente.

Partimos de nós mesmos para referenciar o mundo, por isso buscamos uma unidade entre o povo preto, onde a cultura europeia, instaurada nos currículos escolares, deve sim ser enfrentada pela história contada por ancestrais africanos, pelas mulheres negras e sobretudo na cultura das crianças negras.

No caso das escolas públicas, majoritariamente, estão as crianças negras, e um trabalho ainda mais coeso é urgente, reeducando corpos pretos para não aceitarem dominação nem exploração espiritual, política e psíquica.

Em 1988, ano da criação de Geledés e da realização do 1º Encontro Nacional de Mulheres Negras, Sueli Carneiro analisa a necessidade de organização e as

possíveis tendências políticas existentes no Movimento de Mulheres Negras no texto “Organização Nacional das Mulheres Negras: Desafios e Perspectivas.”

Nesse texto, foram apresentadas leituras da conjuntura política do movimento social negro e sobre o papel do movimento de mulheres negras. A constituição de uma pauta feminista para as mulheres negras entendendo que “Nesta visão a questão da mulher negra adquire um sentido tático na estratégia geral de transformação social” (CARNEIRO, 1988).

Seguindo o princípio do pássaro Sankofa, não podemos deixar de olhar para trás, saudando e compreendendo, sobretudo, a luta das mulheres negras que antecederam e desbravaram os caminhos para os que lutam bravamente hoje, como Laudelina de Campos Melo, Como Tia Ciata, Azoilda Loretto, Beatriz Nascimento, como Marielle Franco dentre tantos outros casos aqui não citados.

1.4 Movimento Negro no Brasil: algumas considerações

Conhecendo a história negra no Brasil, o papel dos ancestrais, gera a possibilidade de interpretá-la e (re)imaginar fatos históricos. Trazendo à tona minha memória educacional, a história do Quilombo dos Palmares, por exemplo, chegou até meus ouvidos nos primeiros anos escolares, sabia que existia o “20 de novembro” e já tinha ouvido falar sobre Zumbi. Mas nada aprendi de fato, de maneira consistente, sobre Palmares. Apenas na vida adulta, com o atravessamento de outras leituras, percebi que Palmares foi um grande acontecimento, um dos principais conflitos do século XVII e do Brasil colonial:

No final do século XVI, circulou a primeira notícia sobre negros fugidos na Serra da Barriga, numa área que hoje pertence a Alagoas, mas que na época pertencia à Capitania geral de Pernambuco. Era o princípio de Palmares. A ocupação holandesa em Pernambuco, entre os anos de 1630 e 1654, provocou uma desorganização dos engenhos e um vazio de poder que proporcionou a fuga dos escravizados para Angola Janga, “pequena Angola” na língua banto quimbundo (nome usado para se referir a Palmares). (SALETE, 2017, p. 9)

Essa mobilização atingiu diretamente a estrutura colonial e serviu como uma alternativa ao sistema escravista. A formação do quilombo aproveitou as vulnerabilidades dos engenhos e estabeleceu uma alternativa de vida baseada nas tradições advindas do continente africano.

Angola Janga era formada por diversos mocambos. Os mais conhecidos foram Macaco, Subupira, Acotirene, Amaro, Tabocas, Dambraganga, Curiva, Andalaquituche, Osenga, Zumbi. A capital Macaco reunia 6.000 habitantes (Recife, em 1654, tinha cerca de 8.000 pessoas). Ao todo, havia mais de 20 mil pessoas espalhadas pela serra.... Foram muitas as entradas organizadas pelo poder colonial contra os mocambos da Serra da Barriga... Além dos ataques diretos, aconteceram tentativas de acordo de paz. Uma dessas tentativas de acordo foi aceita pelo líder Ganga Zumba, mas rejeitada pelo grupo liberado por Zumbi. Nas últimas décadas do século XVII, eles foram os principais líderes de Angola Janga. (SALETE, 2017, p. 9)

A luta quilombola de Palmares foi mais do que um enfrentamento à escravidão, o maior levante escravo negro na América, podendo ser comparado a Revolução Haitiana. Pensando no trabalho do professor em sala de aula, também dialogando com o que afirmou Luiz Carlos Paixão da Rocha (2009):

É preciso superar a visão ainda presente, mesmo não explícita, de que o negro africano não desenvolveu um processo de resistência sólida ao processo de escravização. Boa parte dos educadores aprendeu nos bancos escolares que o negro foi escravizado porque era mais dócil do que o indígena. E tem, ainda hoje, a visão do fim da escravização brasileira como uma dádiva da Princesa Isabel. Haja vista, o conteúdo presente na data de 13 de maio, dia da libertação dos escravos. O professor precisa resgatar as diversas formas de resistência negra ao processo de escravização, desde a viagem nos navios negreiros (muitos se jogavam no mar); as irmandades religiosas constituídas no país, as associações de trabalhadores negros; os vários quilombos distribuídos pelo país. (...) Quando foi assinada a Lei Áurea, a maioria dos negros já havia conquistado a liberdade. O estudo da organização política e socioeconômica do quilombo dos Palmares é um bom caminho para o entendimento desta resistência. (ROCHA, 2009, p.59).

Romper com o paradigma educacional e estabelecer uma estratégia docente que seja centrada na história do movimento negro é uma oportunidade. Uma alternativa para o silenciamento e a inclusão de saberes importantes na constituição da sociedade brasileira.

O mito da democracia racial, garantido juridicamente pela Princesa Isabel, a historiografia colonial brasileira que nega as narrativas dos movimentos sociais abolicionistas por todo o Brasil. De forma conjunta com o processo jurídico de garantia de alforria, como direito, foi necessário uma pressão política encabeçada por militantes negras e negros em diversas esferas da sociedade.

A branquitude nunca nos “libertou” visto que não nos proporcionaram condições dignas de vida. É cabível perguntar: *Por que o movimento negro não “aceita” a princesa Isabel como sua legítima libertadora?* Aqui lembramos a

história de nossas matriarcas ancestrais, grandes mães africanas que marcharam pela libertação de nosso povo e, para isso, recuperamos criticamente a história do Brasil e propomos trabalhá-la em sala de aula.

A pesquisadora Maria Elena Viana Souza (2006), em um artigo intitulado “A ideologia racial brasileira na educação escolar” buscou compreender os discursos que existentes sobre a população negra nos séculos passados, e os motivos pelos quais, ainda hoje, mantemos uma ideologia racial brasileira que interfere direta e negativamente na educação, no que diz respeito às propostas de educação antirracista.

É importante ressaltar que existe um projeto político em andamento, chamado “Escolas Sem Partido”, esse movimento torna-se perigoso, a partir do fortalecimento, implementação e reestruturação de alienação intelectual dos negros na escola, ou seja, uma proposta de educação nada reflexiva que tem como pano de fundo servir à manutenção da ordem do capital e, conseqüentemente, o fortalecimento do racismo estrutural.

Esse projeto é um verdadeiro “caça às bruxas”, uma vez que oprimem e perseguem professoras e professores que se colocam como militantes do Movimento Negro, sobretudo as mulheres, que ocupam o terreno da educação como se fosse exclusivamente uma função feminina.

Apesar de todo o silenciamento que os professores atuantes no enfrentamento ao racismo dentro e fora da escola convivem, a mudança de nossas práticas torna a escola passível de transformação, rompendo com um padrão de ensino eurocêntrico e a legitimação do racismo no processo educativo.

Trazendo narrativas negras para o centro do fazer pedagógico, possibilitamos largas movimentações no combate ao racismo epistêmico que nos impede de ensinar nossas próprias histórias e conceber um saber pedagógico permanente, livre e coletivo. Ao dialogar com as mulheres negras, mães e militantes, no decorrer da pesquisa ficou evidente que elas anseiam um espaço educativo mais transparente. Para elas, é preciso romper com todo o processo de branqueamento espiritual, moral e intelectual que permeia o cotidiano da escola:

Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isso represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos o extravasamento de um pieguismolacrimogênico. Esta hipótese está muito distante da minha proposição. O que quero dizer é que o tráfico e

escravidão formam parte inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que nosso povo sobrevivesse (NASCIMENTO, 2002, p.98).

Distanciar as crianças negras de sua história é um mecanismo de negar as mobilizações sociais, políticas, revoluções da cultura negra. Isso porque as teorias racistas que antecederam ao mito da democracia racial ainda se materializam como tendências políticas, como por exemplo, a falsa tranquilidade nas relações raciais de negros e negras, brancas e indígenas:

As ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão. Assim, o mito da democracia racial era uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiagem a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos (DOMINGUES, 2005, p.117).

Para melhor ilustrar o racismo e sua forma operante, e como ele diretamente se relaciona com a construção identitária das negras e dos negros, Souza (2006) cita um conto popular paulistano, cujo título é “Origem das raças”, extraído do texto de Florestan Fernandes:

Há muito tempo todos os homens eram pretos. Certo dia, Deus resolveu compensar a coragem de quatro irmãos. Sem lhes dizer nada, ordenou-lhes que cruzassem um rio. O que tinha mais fé e era mais ligeiro, rapidamente, obedeceu a Deus cruzando o rio a nado. Ao sair do outro lado do rio, estava completamente branco e muito bonito. O segundo, ao ver o que tinha acontecido com o irmão, imediatamente correu para o rio e fez o mesmo. Só que a água já estava suja e ele saiu amarelo. O terceiro também quis mudar de cor e fez o mesmo que seus irmãos. Mas, como a água já estava bem suja, chegou à outra margem mulato. O quarto, o mais lento e preguiçoso, quando chegou ao rio, Deus já o tinha secado. Então, ele pode somente pressionar os pés e as mãos contra o leito do rio. Daí o negro ter apenas as solas dos pés e as palmas das mãos brancas. (SOUZA,2016, p. 228 – 229)

Além dessa, muitas outras histórias racistas estão presentes no imaginário social. Para Souza (2006, p.229), o negro brasileiro ainda é visto de forma jocosa. As alegorias do texto citado por Florestan Fernandes fortalecem a mentalidade do ser negro como inferior ao branco, justificado na relação de escolha divina e merecimento. A partir dos interesses econômicos de exploração, a figura do negro é (des)configurada e o torna, assim, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986).

O negro, nessa ótica, é preguiçoso e burro, além de ter a pele preta, pela marca de Deus, está fadado a estar constantemente à margem da sociedade. Daí a tentativa das elites escravocratas, ao longo dos séculos, criarem uma sociedade mais branca a partir da distorção da história africana como perpetuadores na imagem dos negros como primitivos, atrasados, tribais:

Reduzir o africano e seus descendentes à condição de “negros”, identificados apenas pela epiderme, retira deles o referencial teórico e cultural próprio. Assim, sua condição humana é roubada. Esse processo de desumanizar os povos negros tem origem em uma história muito remota de conflito e dominação - anterior ao escravismo colonialista ocidental dos últimos quinhentos anos, ao escravismo árabe dos séculos VIII e IX, e, inclusive, ao Império Romano. Nossas reflexões se referem à recente expressão dessa antiga consciência histórica racista: o escravismo e o colonialismo europeu. Estes fizeram questão de identificar os africanos como negros ou *kaffirs*, desvinculando-os simbolicamente de sua terra. Europeus brancos, então, intitulavam-se *afrikaaners*, presumindo-se donos dessa terra no lugar dos nativos. No contexto americano, o mesmo processo presumiu anular a auto-imagem dos africanos como gente livre e soberana vivendo em sua terra natal. Nomeando-os “negros”, *niggers*, *coons* ou crioulos, o dominador negava-lhes a referência a terra, cultura e histórica, assim reduzindo sua identidade à cor, que passaram a simbolizar sua condenação à inferioridade e a escravização. (LARKIN, 2008, p. 30)

São essas questões que o movimento negro, em sua trajetória pretende reverter. Não na tentativa de apagar, mas num processo de partir da segregação como um ponto de mobilização. A educação pode legitimar as tradições negras no Brasil e na história do movimento negro essa luta sempre esteve presente.

É preciso romper com essa dualidade, em que os conteúdos de origem africana são categorizados como ruim e excluir o racismo enraizado na educação brasileira. Frantz Fanon, em seu livro *Pele Negra Máscaras Brancas*, no capítulo sobre a experiência vivida do negro, descreve a reação de uma criança:

Olhe o preto!... Mamãe, um preto!...Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...Meu corpo era devolvido desancado, desconjutado, demolido, tosdo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON, 2008, p. 107)

O olhar do homem negro como uma figura perigosa foi institucionalizado e, mais um vez, retomoa fala das mulheres do movimento negro com quem pude dialogar: “Não somos bandidos”, “nossos filhos sempre são alvo”, “eu preparo meu

filho para lidar com os policiais”, e “cada dia é uma luta diferente para criar uma criança negra.

Apesar da discriminação pela cor da pele ser um dos mais evidentes incômodos da branquitude, ainda existe uma noção comum de que racismo somente se relaciona à cor da pele. Se ficarmos presos somente a esse referencial, estamos mascarando as verdadeiras faces do racismo. Para Elisa Larkin Nascimento (2008) o racismo também reside na tentativa de desarticular um grupo humano por meio da negação de sua própria existência e de sua personalidade coletiva:

As comunidades de origem africana nas Américas, sobretudo na América chamada “Latina”, sofrem até hoje a alta da referencia histórica que lhes permitiria construir uma auto-imagem digna de respeito e auto-estima. A identidade “negra” é calcada nas desgastadas categorias de ritmo, esporte, vestuário e culinária. A “cultura negra” definida pelos padrões da sociedade dominante se limita à esfera do lúdico. Enquanto isso, a atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica é considerada atributo próprios às pessoas brancas, exclusivo da civilização ocidental. A criança e o jovem negros tendem, assim, a deixar de vislumbrar possibilidades de profissionalização nessas áreas. Assim se reproduz a exclusão implícita na imagem do “negro” transmitida na escola e na sociedade. (LARKIN, 2008, P.30)

O que vemos aqui, mais uma vez é a oposição que abrange os aspectos culturais e sociais. O lugar do negro sendo determinado, de maneira explícita e uma associação de seu limite à falta de capacidade. Romper com a estrutura racista deveria ser um processo individual nessa ótica, todos teriam a oportunidade de atingir dimensões previamente determinada para brancos, mas não teriam “garra” suficiente para isso.

O mito da democracia racial há muitos anos vem prestando serviços à historiografia colonial estabelecendo a regulamentação do racismo. Isso porque, fortalecendo esse mito, estamos deixando a população branca em uma situação confortável pautados na falsa ideia de igualdade de direitos garantidos pelo Estado brasileiro. Logo, não precisam lutar contra o racismo, afinal de contas “vivemos bem e temos as mesmas oportunidades”.

Em meados da década de 1940, foi feita uma ampliação dos estudos das relações raciais no Brasil por militantes e cientistas negros tais como Guerreiro Ramos (1950, 1957) e Abdias Nascimento (1982). Eles tinham como finalidade o desmascaramento da democracia racial brasileira. Mas, pela denúncia da existência do processo racial no Brasil, alguns estudiosos serão acusados de burgueses intelectuais e que estariam americanizando

as relações raciais brasileiras e praticando um racismo às avessas. (SOUZA, 2006, p. 237)

Acontece que o negro nunca se submeteu pacificamente à escravidão, sempre lutou contra a situação de cativo. O movimento negro, desde as organizações quilombolas, continua lutando pela ruptura da mentalidade escravista que se perpetua até o século XXI:

a fuga era uma negação da sociedade oficial, que oprimia os negros escravos, eliminando a sua língua, a sua religião, os seus estilos de vida. O Quilombo era uma reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos, organizados aos moldes dos estados africanos... um fenômeno contaculturativo, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos (FIABANI, 2005, p.30).

Acreditamos que, com novas abordagens, ampliando os espaços de lutas, estamos buscando outras leituras do campo histórico, ou seja, escavando verdades históricas de memória, luta e resistência negra. Ainda lembrando o conto paulistano reescrito por Florestan Fernandes, Fanon (2008) nos traz outro exemplo de como o racismo também opera no campo das subjetividades.

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse (FANON, 2008, p. 07).

Esse relato poderia ser transposto para o espaço escolar, milhares de crianças negras recebem, diariamente, um conteúdo distante de sua subjetividade, são obrigadas a conviver com a hierarquia racial e construir uma imagem de aceitabilidade. Podemos dizer aqui que existe uma conduta para as crianças negras na escola brasileira, tal qual citada por Fanon acima.

Sobre a suposta relação cordial histórica brasileira entre brancos e negros, Raymundo Souza Dantas (1968), em um artigo “Lutas do negro: ontem e hoje”, publicado no Cadernos Negros: 80 anos de abolição, aponta a violência e a crueldade como um dos traços marcantes da relação entre brancos e negros Brasil colonial:

Esses dois elementos foram, sem dúvida, o vínculo básico das relações entre escravos e senhores, o que lembra com o intuito de desfazer, de uma vez por todas, conforme afirma a idealização da escravatura no Brasil.

Nega, dessa forma, o retrato do escravo fiel e do senhor benevolente, como regra geral, enfatizando o comportamento inconformista de um e a ação cruel e brutal do outro. Esse quadro é anteposto à ideia das suaves relações entre escravo e senhor, salientando que as mesmas se constituíram, pelos elementos que a informam num verdadeiro exercício da violência. Procurando, dessa forma, fornecer a verdadeira dimensão do inconformismo do negro, diante da escravidão... (DANTAS,1968, p. 174 – 175)

É pela participação ativa negra quilombola, com suas fugas e revoltas, que alarga-se o levante negro, abrindo caminho para o movimento abolicionista. Trago abaixo uma indagação coletiva: *Porque as histórias não são contadas por esse ponto de vista? Cadê as mulheres negras na escola?*

Walmyra Albuquerque caracteriza a importância da luta por conquista de direitos por liberdade como oriunda da resistência da negritude ao longo da história:

A agitação negra marcou a luta contra a escravidão na sociedade brasileira. A revolta escrava, individual ou coletiva, foi o primeiro e o principal instrumento de estabilidade da ordem vigente. Rebeliões, crimes contra senhores, fugas e tantas outras formas de ação escrava vivenciadas no Brasil, até quando não explicitavam esse propósito, construíram os caminhos para a falência do mundo governado por proprietários de pessoas. Ao mesmo tempo, ao fazerem circular nas senzalas notícias sobre fugas, revoltas e ideia de liberdade, aqueles que estavam no cativeiro desestabilizavam a lógica escravista. Não por acaso, planos e argumentos para a extensão do escravismo sempre entravam na pauta política quando a rebeldia escrava ganhava maiores dimensões e intensificava-se o medo de convulsões sociais. Foi o que se pode notar depois da Revolta dos Malês na Bahia, em 1835, e da Revolta de Manoel Congo em Vassouras, em 1838. (ALBUQUERQUE, 2018, p.328)

Sobre o dia 13 de maio, no pós-abolição, entendemos como uma data simbólica que a historiografia brasileira colonial mantém como memória sobre a escravidão. Pois, segundo Albuquerque (2018), o abolicionista André Rebouças defendia que:

a abolição deveria ser parte de uma grande reforma nacional capaz de assegurar melhores condições de vida para os libertos, o que incluiria a concessão de terras e educação para as crianças e adultos. Na perspectiva dele, as feridas abertas pelo crime que era a escravidão, só poderiam cicatrizar com a garantia de certos direitos aos egressos dos cativeiros (ALBUQUERQUE, 2018, p. 332).

Portanto, a comemoração da Princesa Isabel com a assinatura da Lei Áurea em 1888, não garantiu uma grande reforma nacional capaz de transformar a vida das negras e negros recémlibertos. As reivindicações dos diferentes movimentos

sociais, com enfrentamento direto, ou não, em diversas camadas sociais, na cidade e no campo, como direito à terra, direito à educação e direito à saúde, instalou uma imensa dívida histórica com o povo preto.

Por isso, a pauta dos movimentos de negros e negras recentes garantiu o dia 20 de novembro como parte do calendário do estado do Rio de Janeiro e de outros estados brasileiros, representando esse dia como um símbolo de valorização da história de resistência de lutas e memória dos afro-brasileiros, colocando Zumbi dos Palmares como o principal líder negro quilombola, sendo ele então o protagonista revolucionário negro, no lugar de Princesa Isabel, uma princesa de origem inglesa, logo, colonialista, portanto escravocrata, no sentido de substituir o protagonismo de uma luta por uma simples imagem figurativa.

Para Joel Rufino dos Santos (1985), podemos entender como Movimento Negro “todas as entidades de qualquer natureza e todas as ações de qualquer tempo fundadas e promovidas por pretos e negros” (1985, p. 303). Isso quer dizer que trazemos uma perspectiva de movimento negro às lutas dos movimentos sociais, que visam ou visavam a libertação do povo preto.

Essa memória não pode ser perdida ou esquecida. É somente olhando para o passado que aprenderemos, descortinaremos o presente e teremos criticidade e maiores condições de modificarmos o futuro.

Apesar das incessantes lutas, ainda precisamos avançar no resgate de valores e contribuições da população negra. Isso é importante para a construção da identidade e autoestima dos estudantes negros e para a formação de uma consciência antirracista para o conjunto dos estudantes. (ROCHA, 2009, p.59)

Para a historiografia contemporânea do pós-abolição, persiste um movimento de catalogar a memória do protagonismo negro na formação do povo brasileiro. A luta quilombola, hoje mais urbana, especialmente nas favelas dos grandes centros urbanos, portanto, menos rurais, se modificou com o tempo.

Embora as demandas tenham se ressignificado no espaço urbano, as condições de vida das populações negras ainda são precárias, pois ainda enfrentamos o racismo, mais refinado e ampliado com as crescentes tecnologias de produção de conhecimento em rede.

Contamos hoje com a presença de muitos coletivos negros e quilombolas na luta e resistência por conquista de direitos, redes organizadas, coletivos de mulheres

negras, diversas militâncias. Que em conjunto, sem negar a historicidade do movimento negro, são responsáveis por mudanças importantes no cenário das políticas públicas em educação. Podemos citar: as políticas de cotas, as bolsas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior, as legislações que determinam o ensino da cultura africana, afrobrasileira e indígena.

1.5 Avançando com o movimento

Em 2019, o atual presidente da República no Brasil, em seu discurso de ódio contra as negras, negros quilombolas e indígenas, disse “o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas”, referindo-se a um homem negro quilombola e como um senhor de escravos referia-se durante a época imperial. Em um outro momento, em suas palavras: “não servem para nada”, disse, “nem para procriadores servem mais”.

É importante ressaltar que o atual presidente e seus filhos dedicam grande parte do seu tempo para fazer campanha contra as cotas raciais, uma das principais pautas das políticas de ações afirmativas elencadas pelo levante negro. Enquanto isso, a juventude negra é condenada à morte ou à prisão, como foi o caso de Rafael Braga, preso injustamente. Ou o caso do assassinato de quatro jovens negros em Costa Barros, vítimas de 111 tiros. A violência também é um dos mecanismos de produção da desigualdade racial. A violência contra a população negra vem sendo justificada ao longo de séculos, na tentativa de inferiorização do ser negro.

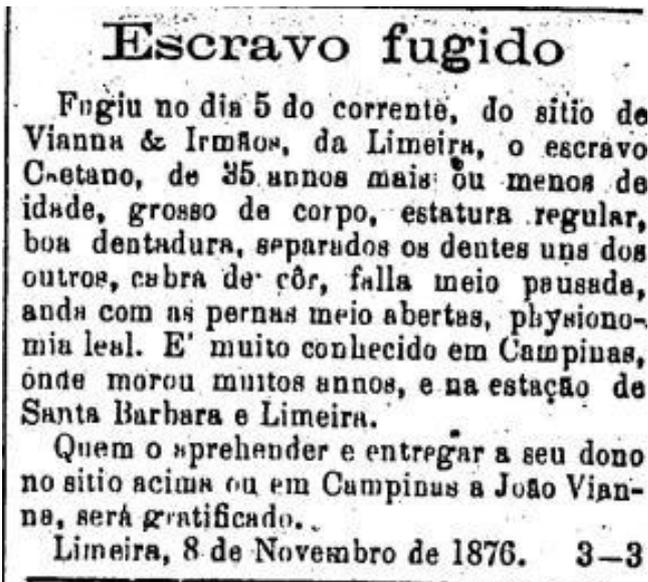


Figura 1: Anúncios de “procura-se”:

<https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/05/escravo-fugido-1876.html>

Lideranças negras são perseguidas desde a escravidão no Brasil, como na reportagem acima. Como, no processo jurídico nacional foi construída a ruptura do negro que deveria ser caçado, para o negro que seria sujeito de direitos sociais? Os princípios constitucionais de igualdade não levam em consideração toda essa história de perseguição, gerando uma espécie código separado para as populações negras.

Não podemos deixar de mencionar, novamente, a execução em 2018 da Deputada Estadual da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, pelo partido PSOL, Marielle Franco. Um crime associado ao seu lugar: mulher, negra, favelada. Para alguns agentes públicos, a existência de Marielle seria uma inconsistência aos processos estruturais do racismo.

Todo esse percurso histórico é fundamental para não legitimar o discurso de que negras e negros, ao reclamarem de seu lugar na sociedade, praticam o “vitimismo”. Marielle Franco (2014) em sua dissertação “UPP- A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro” descreve:

Nas manifestações populares a partir do segundo semestre de 2013, que encheram as ruas por todo o estado do Rio de Janeiro, uma das bandeiras de maior adesão e clamor público era a temática da segurança pública. Na Rocinha, uma das maiores favelas até então “pacificadas”, um homem era levado para averiguação e, após um ano, seu desaparecimento é legalmente constatado como uma morte presumida. Após uma análise mais

ampla dos dados, será apresentado especificamente o caso. (FRANCO, 2014, p. 106)

Como diz em sua música, o compositor Marcelo Fontes do Nascimento Viana de Santa Ana, conhecido como Marcelo Yuka, “todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Esse homem que Franco (2014) refere-se em seu texto, era um homem negro, chamava-se Amarildo.

Tinha 43 anos quando isso se deu e, desde então, Amarildo nunca mais foi visto. As investigações da Polícia Civil e do Ministério Público apontaram policiais militares da UPP da Rocinha como responsáveis pela tortura e morte de Amarildo. De acordo com o que foi apurado, Amarildo foi preso quando estava no Bar do Júlio, pelo policial Vital e levado para a UPP, na Rua Dois. Posteriormente, foi encaminhado para a sede da UPP, conhecida como Portão Vermelho, onde foi torturado com choque elétrico de raio Taser (arma de eletrochoque), asfixiado com saco plástico na cabeça e na boca e afogado em balde com água coletada de ar condicionado, vindo a falecer, em decorrência das torturas, cerca de 40 minutos depois. (ROCHA, 2016, p.15)

O Geledés Instituto da Mulher Negra publicou um raio-x da violência racial no Brasil, localizando os alvos dos policiais. O que queremos dizer, quando trazemos a questão da violência, é pontuar que as mortes violentas possuem cor e endereço. Nesse contexto, a morte é negra.

No Mapa da Violência, em pesquisa que estuda a dimensão dos impactos da política pública nacional de segurança, foi constatado que nossas taxas de homicídios são elevadas para os jovens do Brasil e tem como principal vítima, a população do sexo masculino pertencente à raça negra. É lugar comum que os negros, enquanto grupo social, são os sujeitos mais atingidos. O estudo aponta que no ano de 2004, a taxa de vitimização desse grupo foi de 31,7 em 100 mil negros, enquanto para a população branca foi de 18,3 homicídios em 100 mil brancos.

Se compararmos a taxa de homicídio de negros e brancos a diferença é de 73,1% de vítimas de homicídio a mais do que a população branca (WAISELFSZ, 2006, p.58)

Trazemos para esse texto um breve exemplo de como o negro no Brasil é referenciado, analisando a partir da fala do atual presidente do Brasil: “Eu não entraria em um avião pilotado por um cotista nem aceitaria ser operado por um

médico cotista”³⁰. Diante desse discurso, como poderemos afirmar que no Brasil não existe racismo ou discriminação racial? O próprio Chefe Supremo da Nação Brasileira, ao declarar isso, reafirma o caráter racista que estrutura nossa sociedade. O racismo também está inserido no serviço médico e a discriminação no sistema público de saúde é mais sentida por negras e negros do que por brancos.

A Lei de cotas raciais Lei nº12.711/12 “determina que universidades e escolas do sistema federal de ensino reservem 50% das vagas para alunos de escolas públicas, combinando critérios socioeconômicos e étnico-raciais por região”. (GOUVÊIA; OLIVEIRA; SALES, 2014, p.20). Logo, a legislação, garante o acesso da população negra usurpada historicamente do direito ao acesso à educação pública e gratuita. Impressiona a declaração desse presidente ao caracterizar as jovens e os jovens negros, recém-formados em universidades de excelência, como as universidades federais do Brasil, reconhecidas mundialmente, como profissionais não tão capacitados e qualificados de atendê-lo com um médico ou piloto de avião, profissões historicamente ocupadas por brancos.

Porém, ainda permanecemos em caráter de urgência por uma revolução social, lembrando as orientações da militância abolicionista pré-Lei Áurea, que buscavam as garantias de direito, moradia, trabalho e educação, como pilares para equidade racial.

A partir da leitura de Fanon (2008), entendemos que mesmo mulheres e homens negros, inseridos no universo acadêmico, convivem com o racismo:

Era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam. Na verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto? Desde que tudo corresse bem, punham-no nas nuvens, mas atenção, nada de bobagens, por preço nenhum! O médico negro não saberá jamais a que ponto sua posição está próxima do descrédito (FANON, 2008, p. 109)

É por isso que as elites no Brasil escancaram seu racismo na grande mídia, sem o menor pudor, como o próprio presidente da República do Brasil. A construção histórica do ser negro está condicionada a uma suposta visão de superioridade de brancos contra negros. Esse é o pensamento que se alastra na configuração política

30<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,as-frases-polemicas-de-jair-bolsonaro,1127819>

no Brasil, rastro da colonização branca europeia, proliferando desigualdade por todos os cantos da sociedade.

Pessoas negras têm remuneração menor do que os mesmo trabalhadores do setor, sendo eles brancos; pessoas negras são assassinadas em maior número por policiais brancos e negros³¹; mulheres negras constantemente sofrem violência obstétrica; crianças negras, por prudência, não devem brincar livres pela rua³².

“O que esperar de um médico preto?” (FANON, 2008), nessa retórica descrita pelo psiquiatra, podemos perceber pensamento semelhante ao discurso do atual presidente. Um médico preto pode facilmente ser “confundido” com um faxineiro ou enfermeiro do hospital em que exerce sua profissão, seja ela proveniente de qualquer universidade ou núcleo de pesquisa. A vida dos negros é uma eterna militância.

Eu reclamava, exigia explicações. Suavemente, como se fala a uma criança, explicavam que era a opinião de algumas pessoas apenas, acrescentando que “era preciso esperar seu rápido desaparecimento”. De que estávamos tratando? Do preconceito de cor. (FANON, 2008, p. 109)

Os processos históricos de exclusão são marcas da colonização europeia, da escravidão e todo um corpo científico que buscam legitimar o racismo. A fala do presidente é reproduzida diversa vezes, e muitos negros que ocupam lugares de elite no mercado de trabalho foram obrigados a ouvi-la em diversos momentos. Mas, é a militância do movimento negro em suas ações que vão respaldar a população negra, seja na construção de políticas públicas de enfrentamento ou no crescimento da ocupação de sujeitos negros nesses postos.

Ainda referente aos lugares ocupados por negros e brancos no campo do trabalho, gostaríamos de mencionar a trajetória de uma grande responsável pela regulamentação da profissão das empregadas domésticas, sendo ela o ícone da organização sindical a partir da luta negra das trabalhadoras no Brasil.

A pesquisadora Fernanda Nascimento Crespo (2016), em sua dissertação intitulada “O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história” nos conta sobre a história dela, descreve que além de doméstica, Laudelina era ativista sindical, social e cultural. Sua trajetória foi marcada pela luta contra o preconceito

31Talvez sejam policiais negros somente na aparência, sem consciência de sua negritude.

32<https://g1.globo.com/economia/noticia/brancos-sao-maioria-em-empregos-de-elite-e-negros-ocupam-vagas-sem-qualificacao.ghtml>

racial, subvalorização das mulheres negras e exploração dos trabalhadores, buscando combater a discriminação da sociedade em relação às empregadas domésticas, campo de trabalho majoritariamente ocupado por mulheres negras.

Chamada pelo ministro do trabalho Jarbas Passarinho, no ano de 1967, de o "terror das patroas", Laudelina teve sua vida marcada pela luta por melhores condições de trabalho para as domésticas e pelos direitos da população negra em nosso país. Sua atuação política fora marcada pelas relações com diversos militantes negros, comunistas e sindicalistas e o contato e interlocução com as várias organizações políticas distintas como a Frente Negra Brasileira, o Partido Comunista e o Teatro Experimental do Negro fizeram parte das suas histórias. Organizações recreativas e educativas voltadas para a afirmação do povo negro, como o concurso de beleza Pérola Negra, o Clube 13 de Maio e a Escola de Bailados Santa Efigênia, foram obras de sua criação e articulação. A ela é conferida a primeira organização de domésticas do Brasil, criada em 1936 em Santos/SP e fechada em 1942 pelo Estado Novo; a fundação da Associação de Domésticas em Campinas, na década de 1960, também é atribuída à sua luta a conquista da sindicalização desta categoria profissional ocorrida em 1988. (CRESPO, p.10, 2016)

No contexto de ebulição de direitos trabalhistas do século XX, desde 1932, o governo de Getúlio Vargas, ao criar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), se recusa a regulamentar a profissão das empregadas domésticas, uma das maiores marcas de continuidades do regime escravista, onde no pós-abolição, tais relações de trabalho são marcadas por assédios sexuais, abusos de jornadas de trabalho, salários facultativos em troca de moradia e alimentação, dentre outros. Ao analisar a trajetória de Laudelina Melo, percebemos que ela participava de diversas associações e grupos do movimento negro. Mas, como definir Movimento Negro? Para Pereira (2008):

Foram as Entidades e grupos de negros surgidos na década de 70 que tornaram comum o uso do termo *Movimento Negro* para designar o seu conjunto e as suas atividades. Documentos de Entidades e declarações de militantes do passado já haviam utilizado antes essa expressão, mas não chegara a fixar-se com o significado que tem hoje – Grupos, Entidades e Militantes negros que buscavam a valorização do negro e da Cultura Negra e se colocavam diretamente contra o racismo, buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira. (PEREIRA, 2008, p.26)

Como Acotirene, Aqualtune, Dandara dos Palmares, Luísa Mahin, mulheres quilombolas, foram militantes ontem. Quem seriam as militantes do movimento negro nos dias de hoje? Pereira (2008) mostra que:

Intelectuais negros de formação política ou acadêmica tradicional que incorporam em sua intervenção a temática das relações raciais e temas correlatos; personalidades negras de destaque que abraçam (a seu modo) a luta contra o racismo; negros atuantes, com sua Consciência Negra, nas manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras e nos mais diversos tipos de instituições políticas, culturais, artísticas, educacionais, sindicais, assistenciais, etc.” (PEREIRA, 2008, p.27)

Mas, também, o Movimento negro tem em seus quadros figuras presentes das mais diferentes áreas de atuação, como por exemplo, atores, cantores de *Rap*, poetisas, escritores, *youtubers*, jornalistas, políticos. Pessoas que vão lutar por direitos sociais, acompanhar a aplicação das políticas públicas e servir de referência para todo coletivo. Não podemos deixar de registrar aqui a manutenção dos grupos tradicionais do Movimento Negro na sociedade civil, no terceiro setor e em partidos políticos.

O que podemos perceber é a multiplicação de redes em prol dos direitos raciais, que formam coletivos e respondem a atitudes racistas da sociedade brasileira. Mas, isso tudo, só é possível graças à resistência à escravidão colonial, ao movimento quilombola e toda a trajetória do movimento negro brasileiro.

Nesse sentido, organizações coletivas, as Escolas de Samba também estão inseridas no contexto de luta e resistência pela cultura. No Rio de Janeiro, no Carnaval de 2019, a Escola de Samba Mangueira irá desfilar na avenida com o seguinte enredo: *História para ninar gente grande*.

(...)
 Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500
 Tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato
 (...)
 Brasil chegou a vez
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
 (...).(MANGUEIRA, 2019)

Mais uma vez, os sambas-enredo de escolas de samba, como o samba da Paraíso de Tuiuti 2018³³, se apresentam com uma narrativa que saúda a vida e trajetória de mulheres negras que foram grandes exemplos de resistência e luta por transformações sociais e conquista de direitos, denunciando a história colonial com o mito do descobrimento assim como, a ausências de histórias negras nas escolas.

A militância recebe uma forma cultural única atingindo diretamente os agentes públicos e as instituições de ensino. O samba, como uma manifestação negra afirma toda tradição e conhecimento, constrói um campo de conhecimento, com narrativa e uma historicidade que, muitas vezes, está conectada à vida das populações negras, impondo ao ideário colonial racista um olhar negro, favelado e feminista.

Ainda em 2018, ano que corporificamos essa pesquisa, mais de 100 anos após abolição, negros e negras ainda lutam pela melhoria de sua qualidade de vida buscando formas de integração social. O antropólogo e representante da Fundação Ford no Brasil em 1988, Peter Fry, concedeu uma entrevista à Yvonne Maggie, em uma edição especial *Visões da Abolição*, para a revista *Catálogos*. Yvonne pergunta “*O que você acha da abolição?*”. Ele responde:

Da Abolição em si? Eu acho que a subestimaram demais. Estou meio na contramão da história, mas falar de farsa da abolição está errado. Efetivamente, na sociedade brasileira pós-88, não há um pingão de racismo legislativo. Nem pró, nem contra. Eu acho que isso é uma coisa fundamental

33 “Após permanecer no Grupo Especial, a Tuiuti desenvolve o enredo “Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?” e alcança seu maior resultado até então no carnaval: vice-campeonato no Grupo Especial. O desfile foi muito elogiado pela crítica e nas redes sociais. O samba-enredo e a comissão de frente foram os destaques.” Fonte: <http://paraisodotuiuti.com.br/nossa-historia/>

A escola conquistou o segundo lugar com a letra de protesto que dizia:

Meu Deus, meu Deus, está extinta a escravidão?

[...]

Irmão de olho claro ou da Guiné

Qual será o valor? Pobre artigo de mercado

Senhor eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor

Tenho sangue avermelhado

O mesmo que escorre da ferida

Mostra que a vida se lamenta por nós dois

Mas falta em seu peito um coração

Ao me dar escravidão e um prato de feijão com arroz

[...]

E assim, quando a lei foi assinada

Uma lua atordoada assistiu fogos no céu

Áurea feito o ouro da bandeira

Fui rezar na cachoeira contra bondade cruel

[...]

Compositor: Claudio Russo, Moacyr Luz, Dona Zezé, Jurandir e Aníbal.

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/g-r-e-s-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018.html>

para se entender porque nesse momento foi criada uma situação legal em que a cor não tinha lugar. Então é uma questão de destrinchar as consequências desta situação de não discriminação legal: nem cativo, nem segregação, não é? Nada disso! Então, formou-se uma sociedade em lei nenhuma e produziu-se uma desigualdade talvez maior do que em qualquer outra sociedade multirracial. Agora, não é a mesma coisa que escravidão, é outra coisa. (FRY,1998, p.179).

Nessa ótica, com a abolição foi gerada uma lacuna, um vazio. Algo que não poderia ser categorizado em termos legais, mas que existe e persiste. E, com relação ao material? Existem pessoas que precisariam de um conjunto descritivo de ações de reparações, para além das questões históricas. Como localizar a população negra nesse cenário? O fato de não haver um racismo legislativo, mas uma ausência de ações protetivas não seria racismo em si?

O que ocorreu foi a “inclusão” de uma massa negra, sem moradia, emprego, saúde, memória e educação, enfrentando, diretamente, constantes processos de embaquecimento pela estimulação de imigração europeia e sendo obrigados a conviver com a “democracia das raças”³⁴.

O desenvolvimento do capitalismo criou novas formas e estratégias de escravidão na modernidade, mas mesmo no hoje, como no ontem, as mulheres negras estão na base do *front*.

1.6 Identificando os inimigos

O Brasil é um país extremamente racista e incide, sobre a população negra de todas as formas, as consequências dessa colonização moral e intelectual e para entendermos nossa situação hoje, precisamos escavar o passado. A libertação da escravatura visava a modernização, a busca por um Brasil que não ia além de uma mera cópia – inferiorizada - das metrópoles europeias. Em terras brasileiras, a população desenvolve-se majoritariamente sendo preta, na plenitude da população e também em sua descendência.

Com a vitória do mito da inferioridade do negro, a elite brasileira estava convicta de que, para avançar em uma nação em prosperidade, era necessário diminuir a presença negra no Brasil.

A ideologia de dominação racial deu guarida e alicerce para a constituição do mito da democracia racial, tendo em vista a tentativa de a elite brasileira esconder ou minimizar os efeitos da escravidão e da inserção do negro no capitalismo brasileiro. Para o êxito da constituição do mito da democracia racial foi necessário apagar a história da resistência dos negros à escravidão, bem como a forma e os feitos da integração do negro na sociedade organizada pelo trabalho livre. Talvez o mais perverso do mito tenha sido o fato da tentativa de negar ao negro brasileiro sua identidade como um povo portador de direitos. A negação da questão racial atua como a negação do próprio negro enquanto um dado da realidade brasileira. (ROCHA, 2009, p.56)

Para “avançar”, a elite abolicionista branca determina a imigração branca europeia na busca pela modernidade política, cultural, intelectual e, principalmente, física da população brasileira, até aquele momento, basicamente, negra africana.

Apesar de parecer contraditório, essa mesma branquitude - forçada pelos movimentos de resistência quilombola – apoia a abolição, mas não deixa de expressar livremente seu racismo. Esse paradoxo só é possível uma vez que a questão da “libertação” se dá a partir do interesse pela troca da ordem institucional organizada no Brasil em consonância com a discussão sobre as distribuições de terras para plantios e avanço da industrialização.

Enquanto isso, na Europa, as teorias de racialização, teorias que justificam a suposta superioridade dos brancos sobre os negros, avançam a galope. Isso quer dizer que, se os negros são inferiores, nós brasileiros, tão ansiosos pela legitimação do sangue “branco” europeu, como podemos dar os mesmos direitos a esses escravizados?

Não houve, da parte dos liberais, nenhuma preocupação concreta definida por medidas relativas aos escravos libertos, com destino da população negra. Os seus argumentos usavam ou tinham como destinatárias as elites brancas, de modo a convencê-las de que a imigração aumentaria o coeficiente de “massa ariana” no país: o cruzamento e o recruzamento acabariam por branquear o Brasil num futuro próximo ou remoto. (CARONE, 2017, p. 16)

O ideal de “*Liberté, Égalité, Fraternité*” significa luxo e riqueza. Como manter tudo isso? Explorando a mão de obra de outras raças e etnias. Assim, desenvolve-se e solidifica-se o sistema capitalista, sistema esse que mantém o racismo como base filosófica, fundante e estrutural. Essas são as raízes do racismo.

Mas, o que fazer com as negras, os negros e seus descendentes? Como integrá-los no mundo dos negócios capitalistas e da mão de obra livre e qualificada para a industrialização do país?

A ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da purificação étnica, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras. (CARONE, 2017, p. 16).

Atualmente, existe uma série de movimentos para enriquecer e integrar no mercado capitalista a população negra. Dentre eles, o *Black Money*, uma corrente ideológica formada nas redes sociais e que visa à concentração de rendas para os pretos, com o lema: Compre de preto, produza para vender ao povo preto e divulgue o trabalho de um preto. Mas sabemos que essa ação ainda não é popular, que não atinge diretamente o racismo do capitalismo no Brasil.

Essas raízes racistas tentam delimitar o lugar da mulher negra na sociedade, seu trabalho é o tempo todo classificado, suas atitudes são julgadas e convivem com uma dominação de seus corpos pelo Estado. As questões econômicas estão inseridas numa engrenagem de segregação que atinge diretamente a identidade:

A evidência estava lá, implacável. Minha negrura era densa e indiscutível. Ela me atormentava, me perseguia, me perturbava, me exasperava. Os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos. Mas eu sabia que, no meu caso, essas afirmações eram falsas. Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir. Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Tínhamos médicos, professores, estadistas...Sim, mas em todos esses casos algo de insólito persistia. “Nós temos um professor de história senegalês. Ele é /muito inteligente...Nosso médico é um negro. Ele é muito cordial” (FANON, 2008, p.109).

A partir desse fragmento de Fanon, percebemos que a herança da escravidão é o fardo que a grande maioria negra carrega até os dias atuais. Obviamente, as políticas de desprezo, repúdio e negação as comunidades negras foram traduzidas pela escravidão e permaneceram nas políticas de branqueamento no Brasil, respingando, até hoje, na educação:

Tudo o que foi conquistado no Brasil para os negros foi conquistado com revoltas e enfrentamentos, sendo nosso maior exemplo Angola Janga (Quilombo dos Palmares). Sempre lutamos, sempre resistimos. Ainda falta um caminho muito longo para que, de fato, eliminemos o preconceito e a discriminação (se é que isso é possível dentro de um modelo capitalista de sociedade), mas o enfrentamento existiu, existe e sempre existirá.

1.7 Pensando educação com o movimento negro

Neste momento, discutimos a enorme complexidade que envolve a implementação da Lei 10.639/03, a partir das lutas promovidas pelo histórico movimento negro no Brasil que, embora tenha implementado uma política de afirmação da história e da cultura africana e afro-brasileira no país, através de seu ensino nas escolas, ainda demonstra grandes desafios ao rompimento do preconceito e da discriminação racial, unidades estruturantes, ramificações do racismo.

Com isso, gostaríamos de ressaltar a relevância dos movimentos sociais dos negros e de sua valorização, na atualidade, trazendo essa pesquisa diretamente para a escola, transversalmente nos relacionando aos conteúdos didáticos propostos pela hierarquia escolar, fazendo com que essa professora-pesquisadora, com sua prática docente antirracista, vá percorrendo outros caminhos em busca do rompimento do silêncio acerca das tensões raciais na escola; entendendo que somente dessa forma, construiremos de fato uma educação democrática.

A Lei 10.639/03 visa dar uma resposta política no âmbito da educação para reparar se reconhecer e valorizar as histórias, as culturas e, sobretudo, as identidades da população afrodiáspórica no Brasil. Essa lei sustenta-se na luta negra gestada por toda dor que a escravidão nos proporcionou, pautada diretamente no combate ao racismo e à discriminação racial, atingindo diretamente atinge o povo preto. Sendo assim, é necessário divulgarmos, enaltecermos e construirmos outros conhecimentos nossos, além dos que nossa ancestralidade nos propõe, assim como:

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. 10).

A propósito de ressaltar a participação do movimento negro na construção dessa ideologia, o combate ao racismo no chão da escola, Pereira (2017) também traz uma das de escritoras participantes tanto do movimento quanto da formulação de tais diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que nos anos de 2002 a 2006 foi membro

do Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial e também da Fundação Cultural Palmares, por indicação do próprio movimento Negro para que fizesse parte como relatora do Parecer CNE/CP nº 3/2004 (estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira).

A atuação da professora caracterizou a participação da primeira pessoa negra naquele Conselho, no período então citado. Sendo assim, ela garante a articulação entre o movimento e as diferentes instâncias atuantes na formulação das mudanças ensejadas pelas políticas afirmativas sobre a igualdade racial na educação nacional. (PEREIRA, 2017).

Em se tratando de mudanças no sistema escravocrata colonialista brasileiro, que aprisiona nossa forma de ver e enxergar o mundo, em busca pela equidade racial entre pretos e brancos, a criação do Movimento Negro Unificado – MNU - em 1978, também veio para fortalecer, dar base e ainda mais visibilidade para a atuação de companheiros negros na política partidária do Brasil. Essa representatividade, comparada ao grande poder político gerido pela branquitude, ainda é “pequeno”. Nessa perspectiva, utilizamos suas visões de revolução para pensar nossa forma de unidade. Bebemos da fonte do marxismo europeu para pensarmos a vida da população negra do Brasil, uma vez que as forças revolucionárias traziam uma visão mais de “classe” e do que de “raça”, mas ainda assim, continuamente concatenados com a luta contra o racismo.

Embora não tenhamos, naquele momento, conseguido fortalecer de fato uma unificação de todos os coletivos negros que se organizavam no Brasil, difundimos a luta negra numa perspectiva mais consistente quanto às ações fundamentais, quanto ao “trabalho de base” que caracterizassem as funções dos “movimentos negros”, espalhados por todo o Brasil.

Foi expedida uma Carta contendo princípios das lutas dos movimentos negros, que seriam uma reavaliação do papel do negro na história da sociedade, valorizando-o em sua identidade cultural. Que essas lutas pela libertação sejam promovidas ou dirigidas pelo próprio negro, possibilitando uma efetiva democracia racial na participação de todos na reconstrução da história social (PEREIRA, 2017).

Assim fomos caminhando, resistindo, pressionando, lutando e aos poucos, porém com muita luta e insistência, nossas pautas foram sendo inseridas aos PCN's, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O que isso significa?

Significa que, a escola estando direta e constantemente mantendo-se em diálogo com a Lei 10.639/03 será um processo constante de repensar a própria escola, os educandos, os educadores, e a comunidade escolar.

Deste modo, salientamos o seguinte:

A Lei 10.639/03 e, posteriormente, a Lei 11.645/07, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Ações Afirmativas reconhecidas como Políticas Públicas, no sentido de reconhecer a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2009, p.05 in. LEAL et. al., 2014, p. 03)

Vale ressaltar, na Carta de princípios do MNU, a reivindicação pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil (MNU, 1988). Antes da fundação do MNU, o Grupo Palmares, criado em 1971, em Porto Alegre, propôs o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição aos 13 de maio (dia da abolição da escravidão), deslocando propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência) e recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou a ser considerado pelo movimento negro como o dia nacional de denúncia da existência de racismo e de discriminação em nossa sociedade.

O cerne da luta do movimento negro e sua trajetória são marcados pela busca da compreensão dos processos de subalternização que os negros são/estão submetidos, sobretudo, a invisibilidade das discussões étnico-raciais e enfrentamento ao racismo nos espaços de poder. Qual a relação disso tudo com a escola? Nessa pesquisa, a professora direciona seus olhares na busca da compreensão de como o racismo se manifesta na escola, a partir da sala de aula na qual ela atua, e como através de suas práticas pedagógicas a comunidade escolar poderia combatê-lo.

Caminhar em pares tem sido fundamental, pois analisar o racismo estruturante e sua projeção no âmbito escolar só é possível com parcerias estabelecidas entre a gestão da escola, o corpo docente e os intelectuais. A parceria com o movimento negro nos auxilia na reflexão e autocrítica. Isso é importante

porque o reconhecimento dessas dimensões, fomentam parcerias e projetam ações pedagógicas combativas podendo de fato contribuir para amenizar as estruturas racistas que permeiam a escola.

Para que se possa ampliar o debate das relações étnico-raciais por equidade racial³⁵, é preciso políticas públicas voltadas para a população negra e é por isso que o negro tanto luta, pois não basta conhecer as histórias de luta dos negros no Brasil contra a escravidão, buscamos torná-las acessíveis e fazer com que suas vozes sejam ouvidas.

O ensino das relações étnico-raciais nas séries iniciais pode corrigir distorções causadas pela ausência do ponto de vista africano na historiografia brasileira e inserir propostas pedagógicas antirracistas contribuindo, positivamente, na construção da identidade negra das crianças.

Atualmente, o engajamento nas lutas pela qualidade de uma educação para todos, permite que educandos e educadores passem a frequentar reuniões de empoderamento de jovens e adultos sobre a temática racial e conseqüentemente atuar no movimento negro, voltado para a busca de valorização dos negros em espaços que aproximam grupos onde se discutem as questões raciais e seus entraves na educação.

Mas, nesse lugar de pensar a educação que enfrente o racismo surgiu a seguinte indagação: como integrar os processos produzidos nas mobilizações sociais ao espaço formativo dos professores? A capacitação técnica para produzir aulas que respeitem a história da cultura negra no Brasil e no continente africano ocorre individualmente. Hoje muitos professores procuram grupos de pós-graduação para estudar, produzir conteúdo e pensar num ensino em prol da africanidade.

Não existe no município do Rio de Janeiro, no contexto das escolas Públicas uma política de governo que proporcione essa capacitação ou que fomente as práticas. Um exemplo de ação da sociedade civil organizada é o Prêmio COMDEDINE de Pesquisa Escolar, Concurso Conselheiro Bernardes instituído com a finalidade de promover o processo de disseminação e informação sobre a contribuição do negro para construção da sociedade e da cidadania brasileira.

35Entendemos como equidade racial uma garantia de seguridade social, ou seja, equidade racial para as populações negras é um conjunto de políticas sociais que amparam e cuidam das pessoas negras no Brasil a fim de coloca-las em pé de igualdade em relação aos privilégios sociais concedidos historicamente para os brancos.

Mas não existe um processo de compartilhamento dos conteúdos produzidos no concurso e em certos momentos não atinge diretamente todos os alunos do município, o professor precisa se inscrever e vai atingir apenas um grupo restrito com sua atuação.

São inúmeros grupos, movimentos que se levantaram e se levantam seja por jovens, mulheres e outros, para discussão sobre racismo, afrocentrismo e a inserção desse tipo de reflexão em todas as esferas da sociedade, inclusive nas produções acadêmicas e nas práticas educacionais, que possuem funções transformadoras de toda uma estrutura de pensamento de uma dada sociedade.

Mesmo que a “passos lentos”, se vêm compreendendo os processos de subalternização que as populações negras estão submetidas (sobretudo as mulheres negras). Esta explicação se inicia a partir de estudos e do trabalho desenvolvido pelo movimento negro, levando os envolvidos com a causa a pensar as relações étnico-raciais para a melhoria de vida e conseqüentemente uma educação mais comprometida com a luta antirracista.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Sou uma mulher negra que vem construindo sua negritude a partir da sala de aula, na troca com as crianças, nos textos lidos, nos versos escritos de militantes do movimento negro, na vivência com outros professores, no dia a dia da vida escolar. Cabe ressaltar que nem sempre minha identidade foi tranquila, já houve muitos conflitos.

Na busca pela minha consciência racial, marco o lugar de onde falo para que compreendam que essa pesquisa pode ser lida como eu mesma em minha trajetória, sendo estudante ou professora. Como professora, me sinto obrigada a estar sempre imersa no processo de cada vez mais tornar-me negra numa perspectiva política. Como estudante, sempre me cabe buscar mais referências que auxiliem na autocrítica de minha prática docente.

Não sei se uma criança pequena ao entrar na escola já tem consciência do seu tom de pele, da sua cor, e o que essa cor representa para a escola, para o Estado, para as Instituições e para as elites brasileiras. Eu sempre soube que era uma criança negra, ninguém me disse diretamente “-Você é negra!”, mas pelo tratamento dos professores comigo eu sabia que era, embora em muitos momentos não quisesse ser.

O que isso significa? O que significa não querer ser negro? O que significa querer ser branco?

A temática das relações raciais no cotidiano escolar, do racismo na escola, tem uma relação muito provocadora para mim. Porque adiamos e prorrogamos o autorreconhecimento como negros? Aliás: o que nos impede de nos percebermos como negros? Observo, sinto e percebo que, coletivamente, nesse tempo histórico, buscamos remodelar a consciência negra no que diz respeito ao pertencimento, ao orgulho, à autoestima, ao olhar-se no espelho e admirar seu próprio reflexo, sendo ele um reflexo negro.

Além de mulher negra, sou professora, sou professora militante. Trabalhar com os anos iniciais na zona oeste do Rio de Janeiro, em 2018, me possibilitou ampliar as possibilidades de luta, resistência e enfrentamento ao racismo no campo

da docência. Ao passo que ser uma ativista na luta contra o racismo diretamente te conecta às pautas do Movimento negro.

Azoilda Loretto da Trindade acredita que a discussão e a ação docente no que se refere às narrativas negras implementadas (ou não) nos currículos escolares, e que se configura pelos seguintes obstáculos:

A incompreensão da danosa dimensão do racismo como afetando a todas as pessoas; A inabilidade de ver, reconhecer o racismo e saber enfrentá-lo à queima roupa; O silêncio, o sorriso e a convivência ainda são ações pedagógicas a serviço, cúmplices do racismo; A indisposição afetiva, política e pedagógica para enfrentar a ignorância acerca dessa temática; O desconhecimento da realidade social e histórica da população negra em termos macrossociais; A leitura, interpretação, análise e estudo dos indicadores sociais, sobretudo de desigualdades, parece não fazerem parte da formação política pedagógica dos gestores em serviço; A dependência da ação pessoal de educadores, quer nos níveis central, intermediário ou as escolas, para implementar a lei ou abordar a temática das relações étnico-raciais, do racismo, ou das africanidades brasileiras, no cotidiano das escolas. (TRINDADE, 2009, p.20)

Em se tratando das singularidades e novas competências ao ofício do professor, é necessário incluir um ser reflexivo, atuante em sua sociedade e que seja capaz de construir e desconstruir conceitos culturalmente aceitos ou não aceitos pela sociedade em que vive. Precisa ser autêntico em suas escolhas e atitudes, tomar posicionamento crítico sobre o que o cerca e sobre si mesmo.

Isso posto, podemos dizer que, embora sejam fundamentais para a construção de novas mentalidades, as demandas e narrativas de temática negra ainda não fazem parte da identidade da escola, apesar de ser uma obrigatoriedade legal para os currículos escolares básicos e de termos vários caminhos e possibilidades para o ensino da História Africana e afro-brasileira na educação, sobretudo quando pensamos nesses conteúdos estando articulados com todo o currículo escolar.

2.1 Considerações sobre a formação docente

No que diz respeito à questão racial, a formação docente do nosso país pode ser repensada em vários pontos a fim de oferecer condições a uma práxis que seja capaz de preencher as lacunas existentes na formação de seres conscientes e orgulhosos de suas origens étnicas. Nesse sentido, um leque amplo de ações deve

vir em consonância com a legislação. Como a atenção para a formação continuada das profissionais de educação, grupos de pesquisas, especializações, pós-graduações, seminários etc. Tais ações devem ser fomentadas para que sejam facilitadoras de transformações pelas quais os currículos devem passar, com o propósito de reeducação das relações étnico-raciais, marcadas pelo racismo ao longo da formação da sociedade, a fim de repará-las historicamente.

Consideramos que há uma centralidade do currículo, não só em relação ao que cada profissional da educação exerce em sua sala de aula, mas ao conjunto das referências inseridas no ambiente escolar como um todo em sua localização espacial. Nessa perspectiva, Tomaz Silva caracteriza o currículo:

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 1999, p. 15)

A relevância pela disputa dos currículos nas escolas é uma questão política pois, segundo Tomaz Silva, o conhecimento envolvido naquilo que nos constitui transforma nossa identidade e subjetividade, dessa forma, conferindo poder.

Por que não escolher estudar o mapa da África e sim o da Europa? Pintar o boneco de “cor de pele” de marrom com *blackpower*³⁶? Trocar os livros de histórias com princesas loiras e brancas por livros com bonecas pretas com belas tranças? Uma educação anti-racista, colabora com o empoderamento da juventude negra porque identifica sua cor e seu povo com orgulho de sua resistência, cultura e epistemologia.

A escola que reconhece o preconceito não o esconde, mas o revela e o combate a partir de um direcionamento aberto aos questionamentos, às necessidades reais de seus alunos, em sua diversidade e pluralidade. As diretrizes curriculares defendem que a escola deva promover uma conscientização sobre as políticas e a história (ou as histórias) da diversidade; além de fortalecer as identidades e também os direitos garantidos no sistema educacional que combatam o racismo e as discriminações (LEAL, 2014).

³⁶Blackpower – expressão que se refere à negritude e sua força, nesse caso à cor negra.

É importante pontuar que as práticas pedagógicas devem se estabelecer a partir desse complexo quadro, quanto ao trabalho contínuo, processual e constante para frente, para o enfrentamento cotidiano sobre as relações raciais dentro e fora da escola.

Já sabemos que a escola, desde sua formação, não vem sendo um espaço democrático quanto às discussões sobre o lugar dos negros na sociedade brasileira. Por isso, acreditamos que se dermos maior visibilidade para a história africana, e para a história do negro no Brasil, fortalecendo nossa memória de luta, de valor, de memória afro-brasileira e sua rica e vasta contribuição na vida de cada negro ou branco desse país, poderemos construir uma educação que, de fato, possa auxiliar no processo de descolonização de nossas mentalidades diante do legado colonialista herdado pelos portugueses racistas católicos.

Os colonizadores e, depois, a recente elite capitalista brasileira utilizaram-se de uma série de ideias para justificarem a escravidão de africanos, bem como para manterem os negros à margem das novas relações sociais oriundas do trabalho livre. A ideologia de dominação racial é gestada com o objetivo de justificar a escravidão e para justificar o método de administração de escravos. Era fundamental para os colonizadores e para os mercadores de escravos uma justificativa para a naturalização da escravidão. Para tanto, os africanos e indígenas deviam ser compreendidos como seres inferiores e não civilizados. (ROCHA, p.55, 2009)

Nesse sentido, marcamos a herança histórica presente nos currículos atuais das escolas como marcas do processo de colonização num legado de cinco séculos. Portanto, os conteúdos devem ser aproximados da realidade e não minimizados, nem menosprezados os aspectos ligados às diferentes etnias, às lutas, às histórias de vida, aos contos, às participações políticas. Enfim, a voz e a vez dos alunos e das alunas negras e de seus descendentes na construção do conhecimento, de forma democrática e coerente. (LEAL, 2014).

Relevante ainda é o fato de que a reeducação para as relações étnico-raciais, ao transformar uma demanda formativa em direito, faz surgir a necessidade e a possibilidade de rever um passado pedagógico marcado pela voz uníssona do eurocentrismo na formação das novas gerações. A exigência que se anuncia é a tomada de posição política, epistemológica e identitária, na perspectiva de abertura de um novo diálogo entre diferentes conhecimentos, culturas e sujeitos históricos. (GOUVÊIA; OLIVEIRA; SALES, p. 21-22, 2014)

Essa perspectiva, também, está no sentido que caracteriza Pereira (2017), sobre uma nova visão da educação das relações raciais no Brasil, assim como das contribuições das histórias africanas e afro-brasileiras para nossa sociedade em busca de uma educação que seja democrática, dialogando com os diversos grupos que a integram e os diversos conhecimentos que as constituem.

Um dos meios para avançar na luta por legitimar essas narrativas, é contar as histórias das Mulheres Negras, principalmente as quilombolas, e seus exemplos históricos que nos ensinam que existem outras possibilidades e que podemos/devemos nos organizar.

Esta constatação básica da insuficiência com que o tema mulher negra é tratado pelo Movimento Negro e o Movimento Feminista é o elemento determinante para que a problemática da mulher negra se constitua em plataforma específica de ação política. Embora todos os grupos de mulheres negras partilhem desta crítica, ela não é suficiente para engendrar a unidade em termos de estratégia de luta, desdobrando-se em diferentes perspectivas. Identificamos algumas posições políticas que de forma mais acentuada atravessam hoje o emergente Movimento de Mulheres Negras no Brasil. (CARNEIRO, 1993, p. 13)

A proposta da Lei 10.639/2003 é que se estabeleçam princípios que norteiem essa prática pedagógica quanto ao ensino da história e da Cultura africana e afrodescendente no Brasil, mas que isso seja feito através da formação de uma consciência sobre as matrizes africanas étnicas e culturais pelo professor para que assim seja efetivada essa construção pelos seus alunos, operacionalizando a lei.

O Parecer Nº 1/04 do CNE (Conselho Nacional de Educação) expressa com clareza a necessidade de uma formação contemplativa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações étnico-Raciais, como uma ação afirmativa quanto a essa temática e também quanto à qualidade de uma educação mais integral. Neste sentido, cabe ao educador desmistificar a democracia racial que se prega, mas não se vive no nosso país. Assim, Munanga (2005) traz uma afirmativa por trás dessas leis que, embora sejam avanços no pensamento sobre o tema em questão, ainda precisam ir mais a fundo na conscientização do educador e não apenas na transmissão de um conhecimento que, conseqüentemente, será reproduzido por eles da mesma forma nas suas práticas de ensino aos seus alunos.

Nogueira (2005) aponta em sua pesquisa sobre a formação do educador com relação ao conhecimento e conscientização sobre as relações étnico-raciais, o fato

de que o Brasil ainda apresenta poucos educadores com formação mínima adequada para aplicação dessas aulas, especialmente na Educação Básica.

Já os cursos de educação continuada são predominantes nas Secretarias municipais de Educação para que se tornem adequados, pedagogicamente, o ensino sobre as questões raciais ainda que escassos. Entretanto, o apoio para que os profissionais participem dos cursos são precários, uma vez que não são obrigatórios, ou os profissionais não são liberados em seu turno de trabalho para realização dos mesmos.

Quando fala sobre os cursos de graduação, em especial em Pedagogia e demais licenciaturas, Ferreira (2008) revela que algo tem que ser feito para inclusão da temática nos currículos, entretanto sua instrumentalização no que tange a conteúdos, recursos, metodologias e, também, de práticas de avaliação que valorizem e difundam o tratamento adequado das questões raciais, ainda sejam relativos quando se fala de sala de aula, de práticas. Ferreira (2008), também coloca em xeque que no caso das instituições públicas, há um gasto maior com esses profissionais, pois na formação inicial da graduação não há tanta importância para as questões raciais e, assim, após já terem iniciado um conhecimento aprofundado sobre o tema, precisam se inserir os cursos de formação continuada, nas universidades.

Há uma grande gama de excelentes referências sobre competências aos educadores comprometidos com uma educação de qualidade, colocando em xeque diversas habilidades e observâncias aos mesmos, entretanto não se expõe importância para as questões raciais, já que segundo Ferreira (2008), a História Negra e Africana só passou a ser considerada relevante quando se tornou obrigatória no quadro educacional, sendo exigidas nas formações iniciais e na continuada dos profissionais da educação nacional, a partir da Resolução nº 01/04 do CNE.

[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade. Consequentemente reconhecem que os debates atuais sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas que visam à correção de problemas relacionados à cobertura, qualidade e equidade existentes no campo educacional não podem deixar de privilegiar as questões relativas ao desempenho e formação docente. Todos admitem que a formação docente é um ponto nevrálgico e toda reforma de ensino que pretende produzir efeitos duradouros e que, sem a sua adequada solução, qualquer mudança estará limitada, quando muito, a resultados efêmeros. Nessa perspectiva, acredita-se que o sucesso ou o fracasso das reformas dependerão, em última

instância, do nível de convencimento e transformação dos docentes(MELO; REGO, 2002 apud FERREIRA, 2008, p. 229).

Apoiando-se nessa perspectiva, não se pode conceber uma educação transformadora sem que os educadores não sejam transformáveis produtores de seus próprios conhecimentos, reflexivos e pensantes sobre a realidade e, neste caso, sobre o mito de democracia racial no Brasil.

Com base nos ideais de Freire (2014), aponta-se para uma educação que se pautem num projeto político-pedagógico voltado para uma cidadania ativa que efetive as legislações educacionais, com articulações e reflexões com/sobre a prática, de modo a desenvolver uma gestão participativa e democrática, visando a condição emancipatória e decolonial na docência. E essa se concretiza na valorização da diversidade e dos saberes outros, no interior da escola.

Deve-se, portanto, repensar a intencionalidade da prática educativa e pedagógica, sob as nuances de uma pedagogia que ressignifique as relações de poder que permeiam as teorias racistas perpetuadas ao longo da história, atravessando gerações, e ainda sendo muito visível e vivenciada pelos brasileiros, especialmente trazendo esse diálogo para dentro das políticas e práticas da escola, alcançando a formação de identidades de nossas crianças negras, além de conscientizar as demais crianças sobre essa dura realidade a ser enfrentada por todos.

A afrocentricidade tem sido apontada por diversos autores como a perspectiva mais plausível quanto ao conhecimento formativo de opiniões e práticas que subsidiem os processos educativos que tratem das relações raciais no Brasil. Nessas teorias, aponta-se para as histórias dos africanos, dos afro-brasileiros e da própria África, como locus de pertencimento, história, cultura, políticas, valores que retratam a compreensão de sua origem na condição de lugar onde surgiram as primeiras civilizações, assim como a formação do mundo antigo, sem contemporâneo em sua diversidade (NASCIMENTO, 2009).

Primeiramente é necessário que os educadores e a sociedade, em geral, conheçam os processos de domínio colonial, bem como ao sistema escravista e mercantil, em sua exploração e dinamização das origens das Américas, incluindo a nação brasileira, nessas relações. Mas não apenas isso. É necessário, segundo Nascimento (2009), expor as resistências de diversas formas criadas pelos negros para combater esses processos exploratórios, a partir da cultura, dos movimentos de

resistência política, da religião etc. Não obstante também demonstrar como a matriz africana colabora fortemente com a construção da cultura brasileira e como as lutas contra o racismo vem desdobrando nossa história, especialmente no campo educacional. O autor também exalta a figura feminina negra e das religiões africanas nessa perspectiva cultural, e por fim, as influências intelectuais que revolucionam o saber da contemporaneidade.

Na sociedade brasileira, essa ambiguidade é especialmente acentuada devido ao caráter peculiar do racismo brasileiro, marcado pelo ideal do branqueamento e pelo mito da democracia racial. A dificuldade de se pensar a questão racial está ligada ao processo de desmemorização das vicissitudes históricas da diáspora africana, principalmente daquelas relacionadas à construção da identidade negra no Brasil. (FERNANDES, CORTEZ E SOUZA, 2016, p. 111).

Enfim, o que Nascimento (2009) frisa é que a ideologia da diversidade não pode suprimir as contribuições de cada povo, etnia, cultura dessa diversidade, hegemonizando uma África reduzida a uma só cultura ou narrativa histórica quando, na verdade, sua vasta contribuição no mundo de forma histórica, cultural, intelectual, entre outras, derrubaria os ideais e práticas de subalternização e de dominação dos povos africanos e seus descendentes em todos os lugares, especialmente no Brasil, da forma como vivenciamos e estudamos. Pois, a história do nosso país tem a formação da classe trabalhadora marcada pelo sangue negro, resquícios da colonização. Logo, pensar essas narrativas como centrais e extremamente conectadas com a própria formação da identidade negra, nos faz repensar nosso cotidiano como professores.

O que se pontua com a Lei 10.639/03 é a nova relação com o diverso, pois as mudanças não podem ocorrer apenas nas políticas e práticas educacionais, porém em todo o imaginário formado em relação aos negros no Brasil.

É importante romper com o silenciamento sobre a história africana e a história afro-brasileira. As políticas são o meio de desenvolver ações afirmativas a essas premissas em uma amplitude cada vez maior no meio social, em todas as suas esferas. Em toda a educação básica é um direito à diversidade étnico-racial que retraduz a história, as memórias, as identidades de adultos, jovens, adolescentes e crianças, negros, pertencentes à educação básica no Brasil, assim como as de seus familiares (ROCHA, 2009).

2.2 A legitimação da lei 10.639 pelo MEC

A Lei 10.639 é fruto da luta do movimento negro pela educação étnico-racial e apoiadora da história e cultura afro-brasileira e, a partir dela, o MEC referencia e orienta, justificando sua legitimidade. Para justificar este processo de luta, de acordo com o material desenvolvido pelo MEC, faz-se necessária, além da legitimação, a atuação pedagógica, que traga lucidez, consinta e promova sua viabilidade na prática docente.

Se há um longo caminho para se alcançar uma sociedade educativa mais justa e igualitária, mais se fazem necessárias as orientações do MEC mostrando, a todos os envolvidos com uma educação antirracista, um caminho desengessado, realista e funcional. Trabalhar a empatia é o ponto de partida deste caminho. Fazer saber como é estar do outro lado da história, sendo julgado, exposto e constringido, ao menos, pode contribuir para que se entenda como desmistificar o assunto, para que enxerguemos como nossas atitudes podem ter consequências reais. Ou seja, é preciso combater o racismo no cotidiano escolar. Essas iniciativas são elucidadas pelas orientações para mostragem da realidade racista e desigual e sua desconstrução a partir da conscientização de todos nela envolvidos. Os documentos do MEC, baseados nesse propósito, trazem que:

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos. Lugar onde, a exemplo das culturas africanas Yorubá, Bantu e outras, reverencia-se a existência, a vida das pessoas, que independentemente de faixa etária, de comportamento, de saúde, etc., pode ser vista como divina. (Apresentação do MEC, 2006, p. 56,57)

E oferecem a seguinte explicação:

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura.

Vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas que deem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positividade da autoestima de nossas crianças e jovens. (Apresentação do MEC, 2006, p.57)

No caminho que se vem percorrendo, desde a instituição da Lei 10.639, com o Movimento Negro, destacam-se debates e reuniões acerca de o quanto as populações jovens e negras estão vulneráveis. Destacam-se também as situações de criminalidade, pobreza e abandono, frutos da violência institucionalizada pelo Estado que menospreza vidas negras, com destaque para os recortes de gênero, raça e classe.

A base da influência da trajetória do movimento negro na educação brasileira também precisa partir da questão do genocídio na contemporaneidade, mas, no âmbito da educação, aqui, pode-se pensar em genocídio epistêmico, a negação das narrativas negras nos espaços oficiais de construção e disseminação do saber e entender todas as faces desse fato, atrelada à condição que a população negra se encontra.

O racismo também está instaurado nas relações sociais classicistas. O que é necessário demonstrar é que a ausência do Estado, no cuidado direcionado à população negra, também faz parte no racismo institucional instaurado no Brasil. E quando se trata das relações nos ambientes e espaços ocupados, a escola também se efetiva como um dos centros do racismo estruturante, ou seja, embora se apresente como espaço propício ao debate, também irá se revelar como um mantenedor do racismo pela falta de discussão ou combate a essas tensões raciais, assim como de classes ou de gênero.

Na maioria dos casos, ao longo da trajetória escolar de uma criança negra, independentemente da classe social na qual ela esteja inserida, é vivenciada a ausência de referências positivas na vida dessas crianças e suas famílias, nos livros didáticos e nos demais espaços que esgarçam os fragmentos de identidade dessas crianças. Elas, geralmente, chegam à vida adulta com rejeição ao seu pertencimento racial, negando suas origens, negando sua negrura, acreditando nos mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos.

A África é o berço da humanidade e não contar isso para as crianças é fortalecer o racismo epistêmico, por isso recorremos a Cheikh Anta Diop que, atualmente, mostra-se como uma referência de potencial enriquecedor aos estudos e debates sobre racismo, educação afrocentrada e resistência dos povos africanos e afrodescendentes.

Renato Noguera, um dos escritores negros mais respeitados e inspiradores do movimento negro e suas causas, principalmente no tocante à educação afroreferenciada no Brasil, publicou em 2014 “*O ensino de filosofia e a lei 10.639*”. Justificando seu título, ele nos explica:

Uma leitura da legislação educacional brasileira nos leva à seguinte compreensão: a Lei 11.645/08 altera a Lei 10.639/03, subsumindo esta. Pois bem, em linhas muito gerais, o movimento negro brasileiro, através de estratégias, negociações, ponderações e alianças, protagonizou a formulação da Lei 10.639/03 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/08. Esta, por sua vez, foi um resultado das articulações dos povos indígenas. As referidas leis instituíram a mudança do Art. 26-A da Lei 9.394/96, a LDB. Portanto, ficou estabelecido que os estudos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena são obrigatórios em todas as modalidades de ensino e níveis de educação. (NOGUERA, 2014, p. 17)

Para complementar a explicação, podemos recorrer às palavras do próprio autor...

Mas a Lei 10.639/03 é interpretada como um registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu da agenda do movimento negro. Portanto não se trata de ignorância legal, mas de opção política e pedagógica fazer uso da Lei 10.639/03 para se referir à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 11.645/08 para se referir somente à História e Cultura Indígena. (NOGUERA, 2014, p. 17-18)

Assim, as hipóteses iniciais apontam para o fato de que se faz necessário pesquisar tais questões diretamente atreladas às discussões oriundas dos movimentos negros para então propor caminhos que visem uma maior equidade racial dentro da escola, o fortalecimento da autoestima das crianças e a proposta da implementação de uma educação afroreferenciada, valorizando uma memória coletiva negra. E, pensando com KabengeleMunanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não

pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005,p. 16)

Se as crianças negras acumularem, em sua memória, pontos positivos de seus ancestrais, mais conhecimentos sobre seus povos de origem, é esperado que tenham maior sentimento fraterno de pertencimento e, conseqüentemente, valorização de sua identidade racial. Além disso, as crianças brancas precisam reconhecer a formação plural do povo brasileiro.

Entendo que somente a educação seja capaz de dar a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos que abordam uma suposta superioridade/inferioridade entre vários grupos de seres humanos. Essa concepção racista, profundamente introjetada na cultura em que os negros são socializados, afeta diretamente esta classe. Esse cenário preconceituoso e excludente prejudica na formação e educação de todos os educandos sejam eles pretos ou brancos.

Diante do exposto e, de acordo com as orientações do MEC:

Entendermos que não existe uma única forma de se estar no mundo, mas múltiplas formas que vão se tecendo conforme os desafios propostos por nós, pelos outros e pela nossa interação com e sobre a natureza. Neste sentido, podemos nos apropriar, de fato e de direito, dos instrumentos que nos permitam perceber estas múltiplas formas e mais, que esta apropriação não signifique expropriação, mas sim recriação, reinvenção, redescoberta, e que nos leve a equacionar o nosso ser e estar no mundo em suas múltiplas dimensões. Cabe estudar as lutas de resistência a estes processos históricos, de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo capitalista de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizar. (Apresentação do MEC, 2006, p.58)

A prática educacional deve estar pautada nos conceitos de pertencimento assim como no de resgate, posto as orientações oriundas da Lei 10.639 serem fundamentadas em aspectos como esses, que evidenciam uma proposta de educação significativa em todas as áreas que ela possa abranger.

Reuniões com grupos de estudantes negros que estudam a Afrocentricidade nos ajudam a enxergar a importância do resgate do ensino das história da África, como orienta a Lei 10.639:

§ 1º“O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos,a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 1996)

Pensando nessa relação epistêmica como ferramenta para desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras.

A História da África, na qual se revelam as ancestralidades, os textos, o movimento, os debates sobre assuntos de ordem étnico-racial precisam ser as fontes de conhecimento das crianças brasileiras e, assim, produzirem, ao longo de sua formação e vivências individuais, sua própria formulação de conceitos e atitudes reflexivas quanto à existência de fenômenos e histórias que se caracterizem como formas de fazer as crianças se considerarem pertencentes a essa história e sobretudo à formação de um combate individual e coletivo a todas as formas de preconceito.

A imagem, o som, o pensamento, a filosofia, a composição e todas as formas de expressividades devem ser pensadas e identificadas para que se mostrem como ferramentas de manifestação de identidades, num constante caminho de resistência. Conforme Munanga diz:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e de 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. 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 inconscientemente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15)

As articulações raciais permeiam as relações das crianças entre si e, também as relações das crianças com os professores dentro da escola. Sendo assim, com a tomada de consciência dessa realidade, entendendo que a escola também é um lugar de tensões raciais, deve-se reavaliar os instrumentos de trabalho e a própria forma que se trabalha.

Os livros e uma série de outros materiais didáticos, incluindo os audiovisuais, chegam às crianças repletos de preconceitos e conteúdos depreciativos no que diz respeito aos povos e culturas fora do eixo ocidental. Vale ressaltar que é chamado de Ocidente o conjunto de países que demarcam politicamente sua ascendência

européia e os que privilegiam culturas e sociedades fortemente influenciadas e/ou ligadas pela Europa.

2.3 Das orientações do MEC à educação étnico-racial nos anos iniciais

Muitos são os caminhos traçados em estratégias pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais. O plano de ação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira discute sobre o ensino da história da África e qualifica a prática docente afrocentrada, diretamente.

As questões presentes na pesquisa de Maria Elena Viana Souza e outros pesquisadores interessados nas relações étnico-raciais dentro da escola e a participação das reuniões do movimento negro, estando aqui reavidos, muito contribuíram neste trabalho, com o intuito maior de pesquisar a emergência do ensino das relações étnico-raciais no ensino fundamental e sua influência/contribuição no processo de formação identitária infantil.

O processo de transformação edificadora deve estabelecer relação direta na inquietude de pesquisas, tanto no processo de construção das identidades em que crianças negras se inserem, como na participação das reuniões e das redes estabelecidas, a partir do movimento negro e de encontros com núcleos de professores negros inseridos nessa temática. Como escreveu o historiador da África, Joseph Kizerbo, “um povo sem história é como um indivíduo sem memória” (MUNANGA, 2005, p.16). Enquanto não se mergulhar em busca do entendimento sobre as profundas raízes africanas, os negros estarão no estado do “não-ser”, conceituado por Franz Fanon.

O olhar de educadoras ativistas, mulheres, professoras, líderes de movimento, negras, é uma referência para a formação e atuação nos espaços de luta. Apesar de 130 anos da Lei Áurea, quando foi instituída em 1888 no Brasil, todos esses anos não foram suficientes para extinguir uma série de problemáticas recorrentes e ainda presentes na vida dos negros, dentro e fora das escolas. É de suma importância que este assunto esteja e seja atuante, permanente e constante, para que as demandas discriminatórias não permaneçam na pauta do dia a dia dos negros.

Além de um direito social, a educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano. Como expresso nos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. A princípio, estaríamos, então, trabalhando em solo pacífico, porque universalista. No entanto, como pondera Nilma Lino Gomes, em certos momentos:

[...] as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. (GOMES, 2001, p. 86).

Ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem do povo negro. (BRASIL- MEC, 2006, p. 15)

A identidade negra se encontra evidente dentro das pautas do movimento negro. Em um contexto racista, essa discussão é necessária por estar ressaltando o protagonismo das culturas negras na nossa sociedade e, como podemos alinhar propostas pedagógicas eficientes visando à construção coletiva de alternativas docentes com maior suporte à história do povo negro, valorizando a cultura africana, compreendendo a situação de subalternização e seus reflexos incorporados no conteúdo escolar.

As orientações do documento do MEC legitima a relação do saber e da interdisciplinaridade, pois evidencia que as relações étnico-raciais, ressignificadas na escola, ao ensinar-se a História da África e buscando seu reconhecimento e pertencimento por parte dos envolvidos, fortalece a Lei 10.639 no tocante à promoção dos enormes equívocos historicamente propagados pela voz ocidental ouvida e descrita nas salas de aula, acerca dos costumes dos povos africanos, de modo a ser combatido o racismo e o preconceito nas mais diversificadas formas de debate e trabalho pedagógico que elucidem esses ideais ainda propagados, de modo oficial:

O saber escolar é produto de múltiplas determinações, diálogos, atritos, confrontos disciplinares, ou seja, conflitos, tensões e contradições. No Fundamental tem-se que trabalhar todas as áreas de conhecimento. É exigido ao/a professor/a que tenha reflexão teórica que respalde suas escolhas metodológicas, conteúdo disciplinar socialmente válido, práticas pedagógicas criativas e qualitativas. No cotidiano escolar estamos sempre

às voltas com diários, horários, disciplina e metodologias. O tempo não é suficiente para planejarmos e avaliarmos nossas estratégias. A troca de experiências, fundamental à proposta interdisciplinar esbarra-se nesta visão ocidental do tempo. Este elemento disciplinador, mecanizado e construído socialmente que dificulta nossas ações, que, em geral, sempre falta na hora de sistematizarmos nossos sonhos e projetos, deve ser levado em conta ao construirmos alternativas. Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques. A educação brasileira poderá lançar mão de alguns princípios fundantes, concepções filosóficas de matriz africana, recriadas nas terras brasileiras, incorporando-os como constituintes do processo educativo, permanecendo todo o currículo da prática escolar. Desta forma, construir e constituir uma pedagogia que possa, realmente, contemplar os valores civilizatórios brasileiros. (BRASIL-MEC, 2006, p. 59)

A partir disso, é importante entender o processo diaspórico africano e suas consequências para o Continente, como um todo. Para tal, é preciso discutir mais sobre a dominação colonial e a partilha da África entre as potências europeias, como eram esses reinos e impérios africanos antes do ataque do colonizador. As crianças brasileiras sabem que o povoamento do planeta surge a partir da África?

Precisamos recontar nossas próprias histórias, pesquisar sobre resistência à escravidão, quilombos e principais rebeliões negras brasileiras para melhor se entender sobre a diáspora africana, sua trajetória no Brasil e seu reflexo no mundo contemporâneo.

Assim como o pássaro *Sankofa*, o ato de olhar para trás e pensar “de onde viemos” pode influenciar diretamente na construção do “quem somos”. Resgatar nossa origem histórica e nos colocarmos no centro das relações étnico-raciais, visto que é a partir do pertencimento e das identidades que conseguimos avançar no processo de “tornar-se negro”, descrito por Neusa de Souza Santos (1983) em seu livro *Tornar-se negro – as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*; reconhecer que a África tem história e é o ponto de partida para debater a história da diáspora africana no Brasil e melhorar nossa prática pedagógica para uma educação antirracista.

Ainda são poucos os pesquisadores negros que estão inseridos na pós-graduação das redes públicas de ensino, menos ainda pesquisadores negros pontuando a relevância do tema das relações raciais na escola, principalmente com suas pesquisas voltadas para a luta antirracista e fortalecimento da identidade negra nos anos iniciais. O que se observa, a partir do levantamento realizado é a pouca

problematização nos trabalhos de pesquisa científica em que se trata de identidade negra nas crianças e suas relações com manifestações racistas no ambiente escolar. Nogueira, revela, ainda, que a orientação dada pela Lei 10.639 em relação à dialogicidade entre escola e o movimento Negro também são precárias, expondo que há uma necessidade de implantação de práticas específicas voltadas para as relações étnico- raciais nas instituições escolares, o que fortaleceria as identidades negras desde a primeira infância. As orientações do MEC apontam que:

À professora(or) educadora(dor), tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar, em parceria com seus/suas alunos (as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é relevante para um entendimento do processo histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional. Cabe pensar, por exemplo, uma outra agenda que não aponte somente na direção de uma história do Ocidente. Importante destacar, igualmente, que o conceito de Ocidente se funda menos em um limite geográfico do que em padrões civilizatórios. Em outras palavras, a noção de Ocidente que se pensa não é aquela que se situa a oeste do meridiano de Greenwich, mas uma percepção que excede esses limites e ocupa todo o globo. (Apresentação do MEC, 2006, p. 62)

É preciso colocar a questão do movimento negro como enfrentamento aos entraves coloniais, à herança da escravidão, à desvalorização do histórico dos antepassados, e todos os aspectos que, por muitas vezes, ficam velados nas entrelinhas. A “branquitude”, como forma de reparar ou minimizar sua dívida histórica com os negros, precisa compreender as causas para lidar com as consequências e assim rumarem para um caminho mútuo, de mão dupla e respeitoso.

Apesar da luta antirracista ter várias frentes de combate, já se sabe que o campo da educação é o solo fértil onde se encontra maior possibilidade de ação/reação/enfrentamento ao racismo. Por isso, é fundamental que educadores transformem suas cabeças e mudem as produções para que realmente seja possível contribuir na construção de uma sociedade brasileira mais justa, igualitária, logo, democrática. O educador não pode ter uma atitude de passividade frente a essa forte tentativa de apagamento das individualidades históricas e culturais, principalmente no que se refere à articulação dos conhecimentos veiculados às comunidades negras.

Além disso, é primordial conseguir tocar no imaginário e nas representações racistas que estão incutidas dentro de nós. É fundamental pesquisar mais, atentar-se

na escola, às situações que aflorem aqueles preconceitos abrigados nas profundezas do psiquismo, pois assim, é possível criar novos caminhos, uma vez que não existe uma receita pronta antirracista; é preciso criá-las a partir da própria prática docente.

Todas essas questões partem de uma problemática que emerge principalmente da própria experiência de pesquisadores participantes do Movimento Negro que, a partir das experiências vivenciadas no fluxo do movimento, minimamente tentam novos caminhos a serem percorridos, baseados nas ações africanas como centro e berço da humanidade e, a partir de outras epistemes, construir mutuamente uma prática pedagógica mais crítica, engajada cada vez mais na luta organizada pelos negros e por sua emancipação.

Outro autor negro, reconhecidíssimo na luta do movimento negro, Amauri Mendes Pereira, publicou, em 2008 o texto *Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro* abordando significativamente o contexto fundamental da luta negra diante dos inúmeros entraves que o povo negro enfrenta, principalmente acerca da educação. Pereira explica:

Trata-se de reconstruir identidades e caminhos, A história da África – e sua insistência em voltar-se para o passado – ensina-nos a olhar para o futuro..., mas também que não se pode fugir ao terreno e às bases do que foi construído como aporte à história do mundo. (PEREIRA, 2008, p. 25)

É cabível, nessa perspectiva, surgirem indagações sobre se o racismo seria um problema dos negros ou se há relação entre escravidão e racismo, assim como sobre uma aproximação entre o negro e o que é ruim. É ainda pensar em como é difícil para o negro a construção de sua própria identidade.

Inserir propostas pedagógicas com conteúdos da história e ancestralidade negra viabiliza direta, e indiretamente, a construção coletiva de alternativas docentes que pode possibilitar maior suporte à história do povo negro, dentro ou fora de sala, de aula, percebendo o papel da educação na construção da identidade negra e se a escola tem problematizado as questões étnico-raciais em seu cotidiano, como também fornecer novas bases de reflexão sobre nosso presente e futuro, compreendendo nossa situação de subalternização e seus reflexos incorporados no conteúdo escolar, pois a educação antirracista é e deve ser um ato permanente.

De acordo com as orientações do MEC, é indispensável mencionar que:

Este material não se propõe a dizer o que o professor e a professora deverão fazer, mas sim, convidá-los(as) a assumir sua dimensão de produtores/as deste conhecimento, aproveitando, contudo toda uma reflexão/ação acumulada que existe em relação ao racismo no Brasil. Se o/a educador/a se constituir como produtor/a consciente de conhecimento, pesquisador/a de sua própria prática, sua própria ação educativa, de saberes a este respeito, isto pode se tornar altamente transformador. É de suma importância que o/a professor/a se veja como produtor/a de história, de conhecimento de ações que podem transformar vidas, ou seja, que é potencialmente um indivíduo transformador, criativo. Alterações fundamentais podem ser empreendidas no sentido de contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Vive-se na contemporaneidade um intenso repensar sobre paradigmas educacionais a construir. A garantia de acesso e permanência, com qualidade e inclusão de todos(as), é um dos aspectos mais importantes nessas reflexões. Almeja-se que tais transformações tenham um caráter universal e incidam positivamente sobre todo o âmbito da educação formal e seus sujeitos, como também contemplem a dimensão singular, incluindo aí a perspectiva étnico-racial. (MEC, 2006, p. 66)

O movimento negro vem se organizando e se mobilizando politicamente para enfrentar todos os dias as várias formas de opressão, mas acumula essa tarefa com o fato de carregar nas costas o peso do racismo da sociedade, que está presente na vida cotidiana, nas famílias, na escola, no trabalho, nas mídias sociais de toda espécie e na internet. Esta última, paradoxalmente, pode-se dizer, com o avanço da tecnologia, é tanto vilã, como redentora, principalmente nas redes sociais, usadas como ferramenta de construção e defesa do ódio contra o negro.

O racismo é tratado como um “assunto de negros” e não uma questão que envolve toda a humanidade. Diante disto, faz-se necessário pontuar:

A insensibilidade é produto do racismo. Um mesmo indivíduo, ou coletividade, cuidadoso com a sua família e com os outros fenotipicamente parecidos, pode angustiar-se diante da doença de seus cachorros, mas não desenvolver qualquer sentimento de comoção perante o terrível quadro da opressão racial. Em toda sua dimensão destrutiva, esta opressão se constitui em variados tipos de discriminação contra os negros. Não há sensibilidade diante da falta de acesso, de modo majoritário, da população negra aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação e saúde. (MOORE, 2007, p.23)

Para Moore (2007) como pauta das lutas do movimento negro, tem-se a discussão sobre a importância da representatividade na luta contra o racismo; a forma como as pessoas são retratadas diretamente influencia a visão de mundo e tem um grande potencial de promover mudanças na sociedade.

É necessária a ruptura com as velhas formas de pensar, fazer e propor educação, percebendo esta discussão e este movimento como ferramentas de

busca de práticas pedagógicas mais democráticas, atrelada aos aspectos positivos do negro na sociedade brasileira e das crianças que precisam ter conhecimento das contribuições que os povos africanos trouxeram na diáspora, numa perspectiva cultural, política, social e econômica. (MOORE, 2007)

O ensino da história da África é uma tentativa de aplicação da Lei 10.639, é também uma militância, para mim, professora, mulher negra, e seguidora das orientações do MEC.

Um novo olhar objetivo sobre a África se converte numa exigência pragmática, acadêmica, cultural e política. As medidas capazes de garantir a generalização do ensino da História da África num país onde prepondera, cultural e demograficamente, o componente surgido desse continente, correspondem, de maneira incontestável, a uma perspectiva de construção nacional de longo alcance. (MOORE, 2007).

A questão da representatividade nos traz para o contexto escolar, assim como descreve Neusa Santos Souza:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77)

O educador deve pensar em relação ao respeito, aos saberes e traços culturais de crianças negras, pois ao contrário disso, elas se tornam invisíveis a partir do momento que o educador não as consegue aproximar, enxergando só a si mesmo. É preciso repensar a prática docente no que diz respeito ao auxílio contínuo nesse processo que se passa, o “tornar-se negro”. Processo longo, profundo e sofrido. Acerca do que tange à luta e as causas do povo negro, Amauri Mendes Pereira explica:

A soberania é um desafio para todos os povos, em todas as épocas. Para aqueles que a perdem são terríveis as opções que darão a medida da diversidade humana de seus membros. Há os que se desesperam, não admitem a subjugação – o seu caminho será o suicídio ou a luta até a morte. Há os que se sujeitam passivamente. A maioria, no entanto, opta pela vida como instância visceral de resistência. Esta parece ser a tônica da trajetória dos africanos trazidos para o Brasil e assimilada pelo povo negro

brasileiro, que, hoje, já não luta por *sua* soberania, mas pela soberania do povo que ajuda a construir. (PEREIRA, 2008, p.27)

Essa barreira racial entre professor/criança é corriqueira. Reconhecer o outro como produtor de saber é fundamental para se mexer nas relações racistas dentro da escola. A educação precisa de fato ser democrática e, para que isso ocorra, o debate sobre diferentes identidades étnicas e suas representações no mundo precisam ser referenciadas, sobretudo as africanas, para que o pertencimento aconteça.

A concretização dessas mudanças, reorientando ações, lançando sobre elas um novo olhar, poderá ser efetivada através da inserção da questão étnico-racial no Projeto Político Pedagógico da escola. Espera-se que este contenha diretrizes operacionais, articulando ações coletivas. Tendo em vista a Lei nº 10.639/2003, acreditamos que os(as) agentes do Projeto Político-Pedagógico podem atentar para os seguintes aspectos: A leitura e análise da realidade escolar e o resultado das reflexões e análises da realidade precisam ser registrados para converter-se em propostas efetivas, favoráveis a ações pedagógicas eficientes. A operacionalização das propostas das ações pedagógicas tem sintonizado o pensar, o planejar e o fazer.

É importante lembrar que as ações não poderão ser assumidas por apenas um grupo, mas devem envolver toda a comunidade escolar. Almeja-se que o processo de ação/reflexão durante esta fase seja embasado conceitualmente, orientando, de forma adequada, as tomadas de decisões, as novas proposições que a escola desejar assumir; A avaliação sistemática e constante será útil para retroalimentar a tomada de decisões, mostrando possibilidades e limites do projeto. Todos podem participar da avaliação, avaliando e sendo avaliados: comunidade escolar, mães e pais de alunos(as) e grupos da comunidade, bem como as próprias crianças e adolescentes, alunos(as) da escola. (Apresentação do MEC, 2006, p. 67)

Esta relação fica evidenciada à luz de Frantz Fanon, quando o autor aponta:

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É nesse outro que se condensa o sentido de sua vida (FANON, 2008, p.180).

É essencial explicar o que as orientações do MEC apontam neste sentido:

Crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os(as) estudantes. Fundamentar a prática escolar diária direcionando-a para uma educação anti-racista é um caminho que se tem a percorrer. (Apresentação do MEC, 2006, p. 71)

O reconhecimento, ou seja, o olhar e enxergar o outro e no outro suas histórias, seus saberes, sua identidade é legitimá-lo. As propostas pedagógicas são o viés para que se intervenha nessas possibilidades de legitimação e de enfrentamento do racismo na escola, perpetuando e alastrando-se para fora de seus muros. Desta maneira, toda a comunidade escolar seria capaz de auxiliar os educandos no reconhecimento e no autoconhecimento das identidades, sobretudo da criança negra.

CAPÍTULO III

ABOLIÇÕES COTIDIANAS: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DE UMA PROFESSORA

Em 2018, fui professora contratada em uma escola da rede pública, na Zona Oeste³⁷ da cidade do Rio de Janeiro, bairro de Realengo³⁸. Essa escola é uma instituição tradicional de ensino público federal, fundada no Brasil Império, mas que teve esse campi fundado apenas em 2004 na regência do até então presidente Luiz Ignácio Lula da Silva.

Em 2007, com apoio do MEC , apoio governamental, o espaço escolar sofreu uma enorme ampliação tendo muitas salas de aulas, um complexo poliesportivo, uma biblioteca bem vasta além das escolas de teatro e música.

A escola localiza-se próximo à principal estação de trem de Realengo e o terreno onde a escola foi erguida, antigamente, era uma fábrica de cartuchos desativada pelo Exército brasileiro e hoje é uma das maiores escolas da instituição.

Os professores substitutos são contratados por via de concurso público, pelo prazo de até um ano, prorrogável por até dois anos, a critério da Administração. Trabalhei nessa unidade ministrando aulas para os anos iniciais do ensino fundamental de segundas às sextas-feiras, sábados eventuais, no período da manhã.

Quando se deu início ao meu contrato, não pude, de imediato, ser professora regente de turma, assim, permaneci por dois meses - março e abril - exercendo a função de professora substituta³⁹, que, como o título descreve, substitui professores ausentes.

37A zona oeste do Rio de Janeiro é uma área geográfica dentro do município do Rio que está à oeste do Maciço da Tijuca. A zona oeste abrange mais de vinte bairros, como Realengo, Santa Cruz, Sepetiba, Taquara, Jacarepaguá, etc.

38Realengo é um extenso e populoso bairro localizado entre o Maciço da Pedra Branca e a Serra do Mendanha.

39Esses docentes são contratados pelas instituições públicas de forma temporária para suprir a falta de professores que se afastaram por licença médica ou para estudo, exonerados ou demitidos, e, como no meu caso, ocuparem as vagas dos professores que se aposentaram (nem sempre o professor substituto rege uma turma inteira, no início do meu contrato só entrava em sala de aula caso algum professor faltasse na unidade). O contrato só foi possível a partir de um concurso público, com tempo previsto de 12 meses de trabalho, renováveis por mais 12 meses, após o contrato ter sido assinado, permaneci nesta instituição por um ano completo.

Antes de falar sobre minha entrada em sala de aula, gostaria de compartilhar uma feliz coincidência do destino. Quando comecei a trabalhar nessa escola, em fevereiro de 2018, a comunidade escolar estava concluindo o ano letivo de 2017 e, conseqüentemente, escolhendo o tema pedagógico a ser trabalhado no ano seguinte.

Na reunião geral de final de ano, em que participei na minha primeira semana de trabalho na escola, escolheram o tema “(Re)descobrimos raízes e valores”. Sabendo que nossas raízes e valores estão na África, agradeço à escola pela oportunidade de vivenciar um tema tão amplo, denso e complexo: um verdadeiro desafio.

Agradeço aos Orixás pela oportunidade de ter experienciado esse tema, pois, de certa forma, nesse momento de minha trajetória como professora militante, estar na escola como regente de turma, pensando em identidade negra a partir do projeto daquele ano, me instigou a trabalhos e pesquisas que deram início à construção dessa pesquisa. A possibilidade que a escola me trouxe, em termos de apoio pedagógico, parceria e estrutura foi fundamental para a realização desse trabalho.

O universo literário sempre me encantou. Quando criança passava horas lendo, não sei se por falta de liberdade de brincar na rua ou por vontade própria. O importante é que eu lia. Lia muito. Na infância lia Ruth Rocha, na adolescência Agatha Christie. Nenhuma autora negra. Lembro-me que o primeiro contato consciente que tive com uma escritora negra foi na Universidade, no Curso de Pedagogia, com Neusa de Souza Santos, *Tornar-se Negro*. Isso me marcou muito, me marca até hoje.

Quando conheci os escritos de Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo*, estava quase no final do curso e me lembro de como pensei na força e sabedoria daquela mulher, uma referência para mim. Na fase adulta me deparo com os livros de Conceição Evaristo, como *Insubmissas lágrimas de mulheres* e *Becos da Memórias*. Trago a memória dos escritos dessas autoras aqui, pois, com a ajuda delas pude pensar minha prática pedagógica, estando ela cada vez mais comprometida com as narrativas de mulheres negras.

Falo, aqui, de escritoras negras que não pude conhecer na infância devido a ausência de suas produções no meu cotidiano escolar, pois acredito na importância dos escritos de autores negros na construção da identidade e manutenção/preservação da cultura afro-brasileira. Lembro-me das adaptações dos

contos clássicos lidos incansavelmente na fase de alfabetização, como *Cachinhos dourados* e o *Patinho feio* - Cachinhos dourados em nada lembrava a realidade dos meus colegas de escola e o patinho que era lido como feio, era um patinho negro. (Como esses personagens atuam no imaginário representativo das crianças?)

Geralmente, encontramos dentro dos livros infantis muitos príncipes e princesas, animais falantes, fadas e heróis que alcançam um enorme espaço e importância no imaginário subjetivo das crianças. Estes personagens inocentes, na maioria das vezes, não representam nem se aproximam da realidade de nossas crianças, visto serem reproduções de histórias da realidade europeia. (SOUSA, 2018).

Dentro dos livros literários infantis também é comum encontrar personagens de princesas, príncipes, heróis, fadas, entre outros que são tão importantes dentro do imaginário dos pequenos. Estes, em sua maioria não permitem que as crianças afrobrasileiras se sintam representadas, elas não encontram espaço para se sentirem protagonistas de uma história. Essas narrativas acentuam os rótulos inaceitáveis que as crianças desde muito pequenas entram em contato. As características físicas de tais personagens não dão espaço para um debate da diversidade, para conhecer e reconhecer no outro as diferenças de forma positiva. Sensibilizar as crianças para o respeito às diferenças é necessário. Elevar a autoestima por meio de uma reflexão de que há espaço para todos serem os protagonistas de uma história é romper barreiras com o preconceito que perpetua as desigualdades. (SOUSA, 2018, p. 04).

Como podemos garantir que as crianças afrobrasileiras se sintam representadas se na maioria das vezes selecionamos materiais com pouca ou nenhuma representatividade? Concordamos com Santos (2005) sobre o papel do educador com a proposição de novas leituras e possibilidades na literatura infantil na busca para que cada vez mais tenhamos um espaço seguro, legítimo e representativo na escola para que as crianças se sintam protagonistas de uma história.

Penso como teria sido minha infância se o acesso a um material literário que enaltecesse a cultura negra tivesse sido garantido, certamente saberia que era uma menina negra, e não morena, bem antes da vida adulta. Hoje professora, entendo que as tensões das relações raciais na literatura brasileira de fato são disputas de narrativas. Com base nisso, Dalcastagnè (2008) fala a respeito da exclusão das representatividades da literatura afrobrasileira em nossa sociedade.

A literatura contemporânea reflete, nas suas ausências, talvez ainda mais do que naquilo que expressa, algumas das características centrais da sociedade brasileira. É o caso da população negra, que séculos de racismo estrutural

afastam dos espaços de poder e de produção de discurso. Na literatura, não é diferente. São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do País publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. Isto sugere uma outra ausência, desta vez temática, em nossa literatura: o racismo. Se é possível encontrar, aqui e ali, a reprodução paródica do discurso racista, com intenção crítica, ficam de fora a opressão cotidiana das populações negras e as barreiras que a discriminação impõe às suas trajetórias de vida. O mito, persistente, da “democracia racial” elimina tais questões dos discursos públicos, incluindo aí o do romance. (DALCASTAGNÈ, 2008, p.87)

É na infância que na maioria das vezes começamos a nos aproximar da linguagem literária. Os livros são ferramentas fundamentais no dia-a-dia na escola. É no livro de literatura infantil que a criança tem o contato com o mundo encantado, é no faz de conta que ela brinca, aprende, cresce. Pelo livro podemos apresentar conteúdos de diversas esferas culturais, artísticas, e até mesmo questões políticas. (DALCASTAGNÈ, 2008).

Entendo como fundamental a ação do docente na escolha destes livros, pois, é também na literatura que o professor encontrará caminhos possíveis para discutir questões complexas de maneira lúdica. Por isso, quanto mais representativa, rica e diversa for essa escolha dos materiais a serem trabalhados com as crianças, maiores serão as possibilidades de construção de conhecimento, favorecendo ainda mais o letramento racial daquela turma. Portanto, pergunta-se: Por que precisamos de escritores negros no dia a dia da escola? Qual a importância das crianças se identificarem com os personagens?

Santos (2005, p. 85) diz que “o processo de construção de identidade negra é influenciado também por esses momentos de afeto, carinho, pela sensação de pertencimento, de localização”, possibilitados pela ludicidade no sentido de presença naquele espaço pela criança, ao perceber-se nesse espaço em que pode se expressar, de forma única e também sendo aceita pela coletividade.

Entender as questões raciais na vida começa na infância, quando você ainda está ampliando suas concepções de mundo e não somente quando esse estudante já estiver (ou não) inserido na universidade. Será que é somente na vida adulta que nós negros nos damos conta que o racismo nos atinge em todas as esferas de nossas vidas? Certamente não. Pois como diz Santos (2005, p. 86):

Quando as crianças encontram a possibilidade de interagir num ambiente onde as relações raciais são amplamente discutidas, em que as diferentes manifestações racistas são explicitadas e combatidas, independente de suas características fenotípicas, passam a conviver num ambiente de respeito às diversidades, identificando-se com seus pares e professores e com os personagens de histórias infanto-juvenis, músicas, danças, poesias e brinquedos.

O racismo é ainda mais potente na infância, pois é quando somos/estamos ingênuos - acreditando que somos todos iguais - que descobrimos que somos negros e o que isso significa. A discriminação disfarçada de piadas, o afastamento de alguns de nossos coleguinhas de escola, a exclusão em algumas brincadeiras, bonecas loiras por todos os cantos e principalmente a falta de referências que abarcam os contos de fadas, passando pela mídia e até mesmo nas relações simbólicas do cotidiano, mesmo sem saber o que é racismo ou preconceito racial na infância, nos vimos obrigados a enfrentá-lo. Se já é difícil na fase adulta, quando temos elementos argumentativos de persuasão e força física para auto-defesa, com as crianças o racismo consegue ser ainda mais cruel atingindo as raízes da inocência infantil. (GOMES, 2001)

Um dos pontos-chave dessa discussão é a auto-estima, por isso lutamos tanto por representatividade. Se ver representada em uma história, por exemplo, auxilia no trabalho de construção de auto-estima, pois as crianças negras se percebendo como protagonistas na vida, a tendência é que cresçam mais seguras de si e conseqüentemente construirão com mais força sua autonomia. (SANTOS, 2005)

Trabalhar com literatura negra infantil a partir da brincadeira, da ludicidade e do faz-de-conta possibilitados por essa metodologia, talvez seja a forma mais apropriada de alfabetizar a criança numa perspectiva antirracista, pois é pela brincadeira que conseguimos discutir questões importantes como respeito às diferenças, intolerância e combate ao racismo, potencializando sua formação crítica e reflexiva acerca da temática étnico-racial. (SANTOS, 2005)

Santos (2005) ainda colabora dizendo que as representações do mundo sejam de criança ou de adulto estão impregnados no jogo de faz-de-conta em que a criança se representa e traz todas as marcas do que aprendeu como sendo identidade – sua e do adulto com o qual conviva – construindo representações sociais a respeito de raça, gênero, profissões, comportamentos e outros tantos aspectos em sua percepção de mundo.

Deste modo, é fundamental trabalharmos desde sempre a temática negra dentro da escola. Qual é o meu objetivo como professora antirracista, afinal? Estar em sala de aula me exige a desconstrução diária dos estereótipos racistas criados pela sociedade. Nós professores, junto com a escola, a família e a sociedade temos o dever de buscar a igualdade de tratamento e oportunidade para todos. (BRASIL, 2006).

De acordo com Gomes (2005), há tempos o movimento negro vem afirmando que as pessoas precisam conhecer a história do negro no Brasil, precisam conhecer a história dos nossos ancestrais africanos e na prática, atuando nessa escola, pude perceber que de fato só trabalha questões negras com as crianças quem tem mais proximidade com o assunto, ou seja, a questão fica dada a professores militantes e geralmente somente aos negros.

Por isso, reafirmamos aqui a importância da formação étnica das crianças negras e o empoderamento que está começando a surgir cada vez mais cedo e um pouco da discussão proposta no capítulo II desta pesquisa: a necessidade de reformulação do currículo escolar e conseqüentemente as diretrizes curriculares que são fruto da Lei 10639. E, de acordo com Trindade (2009), entendo que deveriam ser inseridas não somente como temas transversais, como foi o caso dessa escola que trabalhei, objetivando a questão da luta e resistência negra como um projeto, mas sim impactando de fato o conteúdo escolar de temática étnico-racial nas disciplinas porque talvez isso pudesse ajudar ainda mais na mobilização em busca de uma transformação na formação do professor.

Enquanto estudante de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, percebi que já haviam se esquecido de pontuar a questão das escolarizações dos segmentos subalternizados. Mesmo sem formação para tal, em constante diálogo com os movimentos sociais, entendendo o papel da mulher negra na educação, ao longo da trajetória de professora contratada nessa escola, busquei carregar para todas as aulas a perspectiva racial. Nem sempre tive total apoio dos meus colegas de profissão. já que por ser um tema transversal “pode” ser trabalhado de maneira superficial e não existe nenhuma inspeção para ver se a referida lei racial está sendo aplicada.

A luta pela implementação da Lei 10.639/03 tem gerado muitas ações afirmativas dentro da escola. Por isso, defendemos aqui o uso cotidiano de livros de literatura infantil que abordem as questões raciais, de forma subjetiva ou não, mas

que diretamente tenham em sua trama ilustrações e um enredo que potencialize a auto-imagem negra, para que a diversidade étnico-racial, cada vez, mais seja valorizada. (BRASIL, 1998). Dessa forma, garantimos momentos significativos na aprendizagem, favorecendo uma educação para as relações étnico-raciais e garantindo a seguridade e implementação da lei.

Nesse sentido, o foco do trabalho escolar sobre essas associações pode se colocar sobre sua historicidade, destacando exatamente o processo histórico de construção da identidade negra do grupo, e as diversas matrizes culturais (africanas, portuguesas, norte-americanas etc.) por ele acionadas. Assim, os estudantes podem reconhecer, de forma prática, que tradições e experiências confluíram para definir, hoje, a identidade negra dos grupos estudados. Além do mais, abre-se a possibilidade de se avaliar a atuação política dos afro-descendentes para além do período de luta contra a escravidão, perspectiva que predomina nos livros didáticos e no próprio ensino de história. (BRASIL, 1998, P.68)

Pensando nas relações cotidianas na escola e a construção da identidade negra, contarei aqui um pouco da experiência que tive com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, composta por 25 crianças entre sete e oito anos de idade, explorando juntos, professora/estudante, descobrindo África, ou melhor, narrativas africanas e afro-brasileiras de maneira lúdica, interdisciplinar, para além da “grade curricular”. Conforme diz Santos (2005, p. 86) “são essas múltiplas possibilidades de identificação e de posicionamento no discurso, (...) que busco trazer outras vozes presentes no contexto educacional”.

Desde já peço desculpas aos companheiros leitores pela ausência de informações que caracterizam e identificam qual a escola em que a pesquisa foi feita, sabendo que estive nessa instituição como professora contratada foi-me negada essa identificação pela coordenação geral do colégio.

3.1 Conexões Brasil-África

Lembrando-me de minha infância e do pouco contato que tive com autores negros ou livros infantis que bem representassem os negros nas histórias, um livro de referência usado por vários educadores nos dias hoje, que também me apresentaram na escola é o livro *Menina Bonita do Laço de Fita* publicado em 1986, da autora Ana Maria Machado.

Acontece que, atrelado ao combate ao racismo, muitos autores negros tiveram seus livros publicados por grandes editoras, incluindo editoras

independentes gerenciadas por livreiros, bibliotecários, professores, pesquisadores negros etc. Por que os livros infantis de autores negros, publicados nesses 33 anos após o lançamento do livro de Ana Maria Machado, tendem a ser pouco escolhidos para serem trabalhados? Acredita-se que o educador deva ser pesquisador, crítico, consciente de sua prática e atuar de forma contextualizada – conhecer quem são seus alunos, suas raízes, sua história e, assim, continuá-la com os conteúdos a esta relacionados, **com** os educandos. (BRASIL, 1998).

Ao professor/a educador/a, tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar, em parceria com seus/suas alunos(as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é relevante para um entendimento do processo histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional. (BRASIL, 1998, p. 62)

Em junho de 2018, pensando na necessidade de contemplarmos outras narrativas na escola, sobretudo negras africanas, com o intuito de melhor explorar o projeto pedagógico daquele ano – (Re)descobrir raízes e valores – e a importância da África na nossa formação/identidade, definimos - direção, coordenação geral e professores - algumas estratégias para melhor trabalharmos as relações étnico-raciais no cotidiano da escola.

Pensando nisso, iniciei meu trabalho convidando para ir à escola conversar com os estudantes do segundo ano, o professor e escritor moçambicano, Dany Wambire que, em 2016, em Maputo, havia lançado o livro infantil *Quem Manda na Selva*; e, em 2017, no Brasil, lança o livro *A Adubada Fecundidade e outros contos*, pela editora Malê⁴⁰.

Esse convite só foi possível graças a minha relação de amizade com o até então gestor e também escritor, Vagner Amaro⁴¹. Aproveitei a articulação da visita de Dany Wambire na escola que foi minha porta de entrada para os estudos sobre o

40A Malê é uma editora e uma produtora cultural, fundada por Vagner Amaro e Francisco Jorge, em agosto de 2015, no Rio de Janeiro, RJ. Foi planejada com objetivos bem específicos: “aumentar a visibilidade de escritores e escritoras negros contemporâneos; ampliar o acesso às suas obras; e contribuir com a modificação das ideias pré-concebidas sobre os indivíduos negros no Brasil, conforme assinala Vagner Amaro (<http://www.letras.ufmg.br/literafro/editoras/1034-editora-male-entrevista-com-vagner-amaro>, acesso em 09 set. 2019). Nota-se a concepção de uma missão política bem delineada nos valores propostos pela casa editorial: transparência, qualidade, diversidade e responsabilidade social. Prova disso é a consciência da intervenção na cena cultural por meio da edição de livros.

41 Vagner Amaro, além de escritor, é bibliotecário e jornalista. É também especialista em Gestão da cultura. Organizou obras como *Machado de Assis por jovens leitores* e *Lima Barreto por jovens leitores*. É sócio e editor da Editora Malê.

continente africano. Assim que confirmamos a participação dele, contei para as crianças que receberíamos em nossa escola um convidado que ele viria visitá-los diretamente vindo de Moçambique e essa ação fazia parte da minha prática pedagógica antirracista, numa perspectiva de protagonismo de um professor negro africano.

A reação foi de questionamentos como: “– Mas onde fica Moçambique?”; “– Na costa ocidental da África, fazendo limite com a Tanzânia, Zâmbia, África do Sul, entre outros.” Foi preciso explicar a eles que Moçambique era pertencente ao continente africano, logo estava conectado aos outros 54 países africanos.

Sousa (2018) fala a respeito da representatividade negra para a criança na literatura e que consiste em evidenciar a condução do trabalho pedagógico sobre os objetivos de aprendizagem, e acreditando que a presença de que cria a história que lhes é contada possa facilitar o reconhecimento do que se espera que essa criança aprenda, trazendo sentido real ao que está no seu imaginário, provocado pela leitura e pelo faz-de-conta, ao representarem os contos, fatos e conceitos extraídos dessa interpretação.

“Os livros que abordam a valorização da representatividade negra em suas histórias, e a compreensão acerca das diferenças entre as pessoas, contribuem para a formação de um sujeito consciente da diversidade étnico-racial, social e cultural presente na sociedade.” (SOUSA, 2018, p. 02). Assim, quando conversei com as crianças sobre a visita de Dany, não disse sua profissão, quis perceber o imaginário que eles tinham ao ver uma foto de um homem negro. Assim, encontrei uma foto nas redes sociais do escritor, ampliei a imagem na sala de aula com o auxílio de um projetor:

Figura 1: Foto de Dany Wambire



Fonte: Google (2019)

Ao analisarmos, juntos, a foto de nosso convidado, fui perguntando para as crianças o que achavam: *Qual a idade dele? O que ele mais gosta de fazer? Qual é a profissão?* Fiz essas perguntas pensando nas possíveis imagens estereotipadas que as crianças poderiam trazer. Sabendo que no Brasil o racismo sugere que organizemos as profissões por cor.

Quando indagados sobre a suposta profissão do professor convidado em nossa escola, os ofícios citados pelas crianças foram: pedreiro, padeiro, camelô, vendedor, desempregado. Nesse momento a questão da raça emergiu de forma ambígua ao longo das narrativas, porque embora estivessem muito animados com a chegada de uma pessoa nova na escola, quando questionados sobre a profissão de Dany, ficaram muito confusos e me perguntaram *“mas tia, o que ele vem fazer aqui?”*.

Pelas suposições das crianças relacionadas às profissões de Dany Wambire, reforço a visão de que o racismo nos coloca em um espaço social à parte. Absolutamente nenhuma criança supôs que ele poderia ser um médico, advogado ou engenheiro, profissões em sua maioria ocupada por homens brancos. (CAMPANTE, 2004)

A questão é que, de acordo com Campante (2004), os brancos são a maioria na ocupação de empregos de elite enquanto nós negros ocupamos vagas sem qualificação universitária e esse imaginário racista perpassa pelo cotidiano das crianças. Logo, *“se ele é negro, com o que poderá contribuir?”*

Nesse contexto, no processo de ensino-aprendizagem, que conteúdos disciplinares deverão ser trabalhados pela escola, para ampliar conhecimento, reconhecimento e valorização da história e culturas africanas e conseqüentemente atuar diretamente no imaginário preconceituoso sobre africanos? Trazer para a escola um escritor moçambicano surgiu como possibilidade dialógica para que a escola pudesse pesquisar e, ao longo do percurso, reconhecendo as heranças linguísticas africanas, alguns códigos e símbolos e essa intensa relação África-Brasil. Pois como diz Sousa (2018, p. 03): “Promover a imersão nessa cultura é também valorizar autoestima das crianças. É neste universo que se fundam os elementos das práticas pedagógicas”.

Para ajudar na visualização das crianças, pedi que uma amiga que conheço desde a graduação, professora e costureira que confeccionasse um mapa da África em tecido, com 2,5 m de altura e 1,5 de largura. Esse mapa, feito generosamente pelas mãos de um saber herdado da avó, é todo dividido em cada país africano, tendo sido separados por cores e regiões. A confecção durou cerca de duas semanas, devido à forma e tamanho.

Figura 2: Kamila Broedel - confeccionou o mapa do continente africano



Na manhã seguinte, depois de o mapa ter ficado pronto, levei para a escola para as crianças vê-lo. Assim que demos início à nossa aula, pedi que sentassem no chão, em roda, porque eu havia levado uma surpresa. Perguntei se eles se

lembravam de onde o escritor Dany Wambire vinha, responderam “Moçambique”.

Pergunto: *Alguém sabe me dizer onde está Moçambique?*

Quanto a isto, cabe brevemente destacar o que diz Wedderburn (2005) sobre como a história da África tem sido limitada à diáspora e escravidão nos livros pedagógicos e que isto se deva não apenas à visão racista e hegemônica europeia sobre o Continente, mas também fala sobre as singularidades que possui, trazendo contradições e conflitos sobre sua interpretação histórica. Neste sentido, destaca-se o seguinte:

- a sua extensão territorial (30.343.551 km², o que corresponde a 22% da superfície sólida da terra), que vai desde a região do Pólo Sul até o Mediterrâneo, e do oceano Atlântico ao oceano Índico, apresentando uma grande variedade climática;
- uma topografia extremamente variada: grandes savanas, vastas regiões desérticas ou semidesérticas (Sahel), altiplanos, planícies, regiões montanhosas e imensas florestas;
- a existência e interação de mais de 2.000 povos com diferentes modos de organização socioeconômica e de expressão tecnológica;
- a mais longa ocupação humana de que se tem conhecimento (2 a 3 milhões de anos até o presente) e, conseqüentemente, uma maior complexidade dos fluxos e refluxos migratórios populacionais. (WEDDERBURN, 2005, p. 05).

Em seguida, abri o mapa, estendi no chão, fomos conversando, permiti que o explorassem e essas explicações foram simplificadas, para facilitar seu entendimento sobre a amplitude e riqueza continentais, trazidas para nós brasileiros em suas mais variadas formas (cultura, religiões, histórias, brincadeiras, alimentação, vestimentas, modos de pensar, produções artísticas, literárias e científicas etc.):

Figura 3: As crianças explorando o mapa do continente africano



Para fazer uma viagem imaginária pela África, teremos que entrar em um túnel do tempo e voltar ao tempo da história do homem, pois a África é o berço da humanidade. Ela é assim chamada porque lá foram encontrados os mais antigos fósseis (ossos antigos), da família humana, desde o mais antigo homem, chamado de Australopitecos, até o homem moderno Homo Sapiens, que veio antes do Homo Sapiens sapiens, o que somos hoje. (ROCHA, 2009, p.89)

De acordo com Rocha (2009), compreendo que essa ferramenta, o mapa de tecido, é um material de múltiplas possibilidades. Além do seu valor afetivo, nos possibilitou ampliar os conceitos de África. Entendo isso como sendo uma parte da leitura amorosa do mundo.

Em paralelo à apresentação do mapa para as crianças, antes de pensar em usá-lo, já estava trabalhando há algum tempo narrativas negras com eles. Chamo aqui de narrativas negras todas as literaturas comprometidas com as questões étnico-raciais. Logo, na maioria dos livros ou histórias trabalhados por mim em sala de aula com essa turma, procurei contar histórias nas quais os protagonistas eram crianças ou personagens negros.

Porque devemos ler histórias escritas por negros para as crianças? Por que precisamos levar literatura negra para o cotidiano das crianças? Em que medida

ouvir histórias de pertencimento negro pode potencializar a auto-estima das crianças negras e ampliar a compreensão e a racialização de crianças brancas? Sousa (2018, p. 04) responde: “As histórias contadas precisam contemplar a todas as crianças atendidas no contexto escolar. Estes leitores que estão se construindo enquanto sujeitos produtores de conhecimento, precisam se sentir representados nas páginas de forma positiva, contribuindo assim para a formação de sua identidade e autoestima”.

Entendemos até aqui que a construção da identidade das crianças inevitavelmente está relacionada aos referenciais que forem a elas apresentados, aí está a importância da literatura negra desde a infância:

Sobre identidade,

Destacamos principalmente, os brinquedos, os personagens de desenho animado e as histórias infantis. Há duas formas de as crianças entrarem em contato com estas histórias: uma, é através da oralidade e a outra através dos livros. Tanto em uma como em outra a criança vai deparar com os personagens principais, os heróis, as mocinhas, os animaizinhos, os príncipes e as princesas, as fadas, dentre outros. O que encontramos nestas histórias são personagens de origem europeia, mocinhas brancas e frágeis esperando por príncipes, também brancos, que irão salvá-las. As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se deparam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSIA, 2011, p. 42)

Todo livro tem um tempo histórico e a literatura infantil é fundamental no processo de aprendizagem das crianças, por isso, para melhor trabalhar o projeto da escola, *(Re)descobrimo raízes e valores*, busquei contar muitas histórias. Embora não houvesse tempo hábil para mergulhar profundamente em todas as histórias lidas e contadas, busquei colocar a literatura negra como plano de fundo de um trabalho que chamo de militância, no qual buscamos o resgate da memória de narrativas negras. Ouvir histórias dá muitas possibilidades imaginativas para as crianças, é então, no campo do simbólico e subjetivo que podemos introjetar princesas negras como protagonistas. (MARIOSIA, 2011).

Partimos do pressuposto de que o movimento negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições

– tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. Os projetos, os currículos e as políticas educacionais tem dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências. (GOMES, 2018, p. 42)

Nessa escola, valorizamos e potencializamos a contação de história, mas nem sempre as histórias escolhidas correspondem às determinações estabelecidas pela legislação federal referente à educação das relações étnico-raciais no Brasil. (GOMES, 2018)

Com muita luta do movimento negro e com o alargamento do diálogo com a educação, conseguimos avançar no campo literário, publicando muitas histórias de protagonismo negro. Pensando nas ausências que Gomes (2018) fala, trazer para a sala de aula literatura negra é fundamental.

Para Hall (2005), a identidade se constrói ao longo do tempo, e esse processo de construção se dá de maneira inconsciente, com isso, ressalta-se o papel da literatura nesse contexto, o estudo dessas histórias pelas crianças possibilitando que contemplem a diversidade, além de formar pequenos leitores com um maior senso crítico e discernimento sobre representatividade negra.

Nesse contexto, é muito importante que nós professores selecionemos os livros infantis que minimamente abarquem narrativas negras, pois é também pela escolha desses livros que garantiremos o protagonismo negro no cotidiano de nossas aulas. (SOUSA, 2018). Esses livros tornam-se referência para as crianças, inspirando-as a uma participação efetiva dentro do debate étnico-racial, e usá-los como ferramenta de implementação da Lei 10.639/03 é uma garantia do direito ao conhecimento garantido, percebendo sua importância e atualização em relação ao seu grupo étnico-racial diretamente relacionada à sua dada realidade.

A título de exemplo, listo aqui alguns desses livros utilizados ao longo de 2018 em rodas de leituras com as crianças:

- *A árvore da chuva* de Agnes de Lestrade;
- *A lua cheia de vento* de Mel Adún;

- *Afra e os três lobos guarás* adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho;
- *As gueledés, a festa das máscaras* de Raul Lody;
- *Bruna e a Galinha de Angola* de Gercilga de Almeida;
- *Cadernos de Rimas do João* de Lázaro Ramos;
- *Calu uma menina cheia de história* de Cássia Valle e Luciana Palmeira;
- *Cinderela e Chico Rei*- adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho;
- *Como as histórias se espalharam pelo mundo* de Rogério Andrade Barbosa;
- *Marimbondo do Quilombo* de Heloísa Pires Lima;
- *Nana e Nilo na cidade verde* de Renato Noguera;
- *O papagaio que não gostava de mentiras e outros contos africanos* de Adilson Martins;
- *Os gêmeos do Tambor* de Rogério Andadre Barbosa;
- *Palmas e Vaías* de Sônia Rosa;
- *Princesa Alafiá* de Sinara Rúbia (História oral, ainda não registrada em livro);
- *Uma idéia luminosa* de Rogério Andrade Barbosa;
- *A menina Akili e seu tambor falante* de Verônica Bonfim;
- *Enrilé o caçador e outros contos africanos* de Adilson Martins;
- *Rapunzel e o quibungo*, adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho;
- *Zumbi dos Palmares* de Madu Costa;
- *Enrilé o caçador e outros contos africanos* de Adilson Martins;
- *O papagaio que não gostava de mentiras e outros contos africanos* de Adilson Martins;
- *Meu crespo é de rainha* de Bell Hooks.

Conforme fomos desvendando a história do continente africano, construindo uma discussão oriunda a partir da visita do professor/autor moçambicano na escola, e com a constante contação de histórias negras em rodas de leitura, conforme orienta as diretrizes para as relações raciais no ensino fundamental (BRASIL, 1998), sendo semanalmente antes do início das aulas, também fui contando para as crianças as histórias pertencentes às memórias quilombolas.

Zumbi dos Palmares, escrito em literatura de cordel por Madu Costa, foi uma das bases que tivemos para contar a história de Zumbi e aproximar a compreensão sobre luta, memória e resistência negra quilombola. A partir da contação da história

de vida do chefe guerreiro quilombola, fomos sintetizando as histórias e colocando em nossas paredes. Muitas perguntas surgiram a partir da narrativa de Zumbi, destaco algumas para que compreendam os sentidos que foram assimilados a partir da contação dessa história:

Comentários das crianças:

“– Tia, Zumbi era muito forte, ele não sentia medo?”

“– Professora, se Zumbi era tão forte, porque eles matavam as pessoas negras?”

“– Tia, como eles conseguiam viver longe do pai e da mãe?”

“– Tia, as crianças que viviam no quilombo iam para a escola?”

“– Vamos colocar o nome da nossa sala de Zumbi? Olha, ele pode ser pai de Chiquinha⁴².”

“– Tia, nunca tinha ouvido essa história. É importante pra gente saber que as pessoas negras lutavam né, tia?”

“– Você vai contar essa história para a escola toda?”

“–Zumbi protegia todas as pessoas morenas que moravam lá nesse lugar?”

(Professora: Pessoal, Zumbi é moreno? Não, Zumbi era um homem negro, seus ancestrais eram negros, a maioria das pessoas que moravam em Palmares era negra). “– Isso tia, Zumbi protegia os negros?”

À medida que contava, fomos escrevendo uma história coletiva no quadro, fui à escreva e futuramente reescrevi em um cartaz que pendurei em uma de nossas paredes, junto com algumas imagens de homens negros representando Zumbi:

Zumbi – Turma 201

Foi um grande chefe na luta contra a escravidão brasileira. Ele lutou pela libertação de seu povo e nunca parou de lutar. Zumbi foi o grande líder do Quilombo dos Palmares. No dia 20 de novembro, celebramos o dia da consciência negra por

⁴²Chiquinha era uma boneca de pano negra comprada no Quilombo São José, localizado em Resende RJ, para compor o acervo de brinquedos em nossa sala de aula.

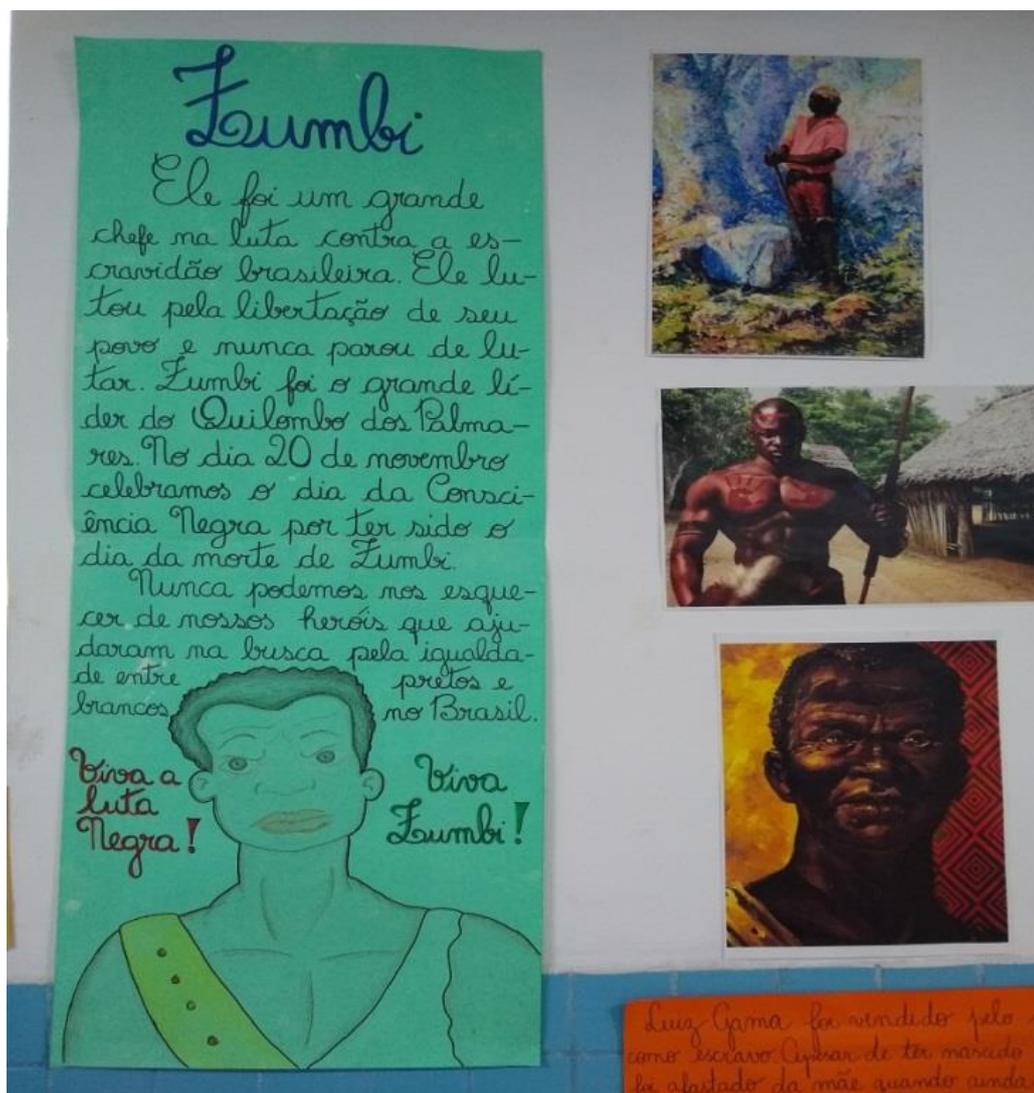
ter sido o dia da morte de Zumbi. Nunca podemos nos esquecer de nossos heróis que ajudaram na busca por igualdade entre pretos e brancos no Brasil.

Viva a luta negra! Viva Zumbi!

À medida em que as histórias se desenrolavam, as crianças mostravam muito interesse e indignação sobre pessoas terem sido escravizadas. Muitos me perguntaram “– *Tia, eu posso ser escravizado?*”, “– *Escravidão já acabou, né tia?*” Curiosamente, esse medo, na maioria das vezes, vinha de crianças brancas quando, coletivamente, começaram a perceber que o próprio Brasil se formou baseado em trabalho escravo.

Contar essas histórias, embora se configure em pequenas abolições cotidianas, nos possibilitou a ressignificação do negro naquele currículo praticado.

Figura 4: trabalhos sobre Zumbi dos Palmares



Como contar a história de Zumbi dos Palmares sem mencionar Dandara? Conversar com as crianças sobre a atuação de Dandara na vida da comunidade palmarina é resgatar o protagonismo das mulheres negras na luta contra a escravidão dos povos africanos.

Reuni imagens atuais de mulheres negras, fotos e desenhos, para ilustrar a força e beleza dessa mulher que, junto com Zumbi, administrou a maior organização quilombola no Brasil.

Comentários das crianças:

“– Tia, eu tenho uma prima que se chama Dandara!”

“– Ela era mesmo casada com Zumbi? Ela não tinha medo dele?”

“–Tia, eles tiveram muitos filhos?”

“– Professora, como ela conseguia lutar e ainda cuidar da casa?”

“–Nossa tia, ela é muito linda!”(Em referência a uma foto de uma mulher negra que levei para simbolizar Dandara dos Palmares)

“– Eu também posso lutar?”

“–Vou contar essa história para minha mãe!”

“– Tia, vamos fazer um desenho dela?”

“– Eu nunca ouvi falar dessa mulé, tia...”

Na semana seguinte, dando continuidade aos trabalhos que colocaríamos na parede, o que chamei de *Mural Negro*, resgatei a história de Dandara dos Palmares. Orientei para que novamente escrevêssemos uma história coletiva para que todos da escola que entrassem em nossa sala pudessem conhecer a história dessa grande guerreira:

Dandara dos Palmares – Turma 201

Ela foi esposa de Zumbi dos Palmares, com ele teve três filhos. Sabe-se pouco sobre suas origens: onde nasceu, de onde veio. Não sabemos se ela nasceu no Brasil ou no continente africano, mas teria se juntado ainda menina ao grupo de negros que não aceitavam a escravidão de seu povo.

Figura 5: A história de Dandara



Junto com a história de Dandara, fizemos um material pedagógico, em forma de interpretação de texto, baseado na história criada pela mulher negra, professora e contadora de histórias Sinara Rúbia, formada em letras - português e literatura - e pesquisadora em História, Cultura e Literaturas Negras, quem escreveu a história da princesa Alafiá.

Essa história conta a vida de uma menina, nascida em África, princesa do Reio de Daomé, trazida para o Brasil, separada de seus pais, em situação de escravidão. Para Alafiá, apesar da condição imposta pela escravidão, só pensava em uma coisa: libertar seu povo.

Apresentei a história de Sinara em três momentos, em seguida trabalhávamos uma interpretação do texto lido que faziam referências ao estudo do continente africano:

A PRINCESA ALAFIÁ (PARTE I)

Era uma vez uma princesa chamada Alafiá, que morava no reino de Daomé, no continente africano. Certo dia, durante uma festa na cidade da princesa, seu reino foi invadido por homens que possuíam armas de fogo. Apesar de todo povo ter lutado bravamente, não conseguiu resistir muito tempo.

A princesa e seus pais, que eram rei e rainha, e muitos de seus irmãos foram sequestrados para serem escravizados em uma terra muito distante. Viajaram pelo mar, dentro de um grande navio, amarrados e mal tratados. Por causa desses maus tratos, muitos deles morreram. Depois de muitos dias, chegaram numa terra bonita, mas não era a África.

Nessa terra, Alafiá foi separada de seus pais. Ela nunca esqueceu o rosto de sua mãe chorando muito, no momento da separação. Quando a princesa chegou ao lugar chamado fazenda, juntamente com muitos de seus irmãos negros, foi escolhida para fazer companhia para uma menina que todos chamavam de sinhazinha. Sinhazinha tinha pele e olhos claros, cabelos compridos, era bela a menina. Alafiá tinha a pele negra como a noite, olhos grandes e escuros, cabelos crespos e era tão linda quanto à sinhazinha.

Comentários das crianças:

“– Tia, ela era uma princesa de verdade? Tinha coroa?”

“– Eles vieram mesmo de navio? Durou quanto tempo?”

“– Tia, se ela era uma princesa porque não usava roupas bonitas como as outras crianças?”

“– Deve ter doído muito ter se separado dos pais, nunca quero me separar da minha mãe!”

“– A sinhazinha era boazinha ou era malvada?”

“– Tia, porque ela não podia brincar com as outras crianças?”

“– Mas tia, criança não pode trabalhar!!!”

“– Tia, porque ela não fugiu para um quilombo?”

Atividades:

- 1) Alafiáera princesa no reino de _____ no continente _____.
- 2) Desenhe como você imagina a princesa Alafiá e seus pais onde moravam.
- 3) O que aconteceu com a princesa, seus pais e seus irmãos africanos quando foram sequestrados?
- 4) Para que eles foram sequestrados de sua terra? Você acha que isto foi justo? (Converse com seus amigos.)
- 5) Marque X na resposta certa.
 - a) Eles viajaram muitos dias de () carro. () trem. () navio.
 - b) Chegaram () numa terra bem próxima ao seu reino. () na África. () numa terra bonita e bem distante da África.
 - c) Lá, foram levados para um lugar chamado () hotel. () fazenda. () vila.
- 6) Alafiá nunca se esqueceu do rosto de sua mãe no momento da separação. Por que ela chorava tanto?
- 7) Marque com um X as frases verdadeiras:
 - () O povo de Alafiá aceitou ser escravizado sem lutar.
 - () A princesa e sinhazinha eram muito parecidas.
 - () A princesa era tão linda quanto a sinhazinha, apesar das diferenças.
 - () O povo de Alafiá lutou bravamente contra os invasores de sua terra.

A PRINCESA ALAFIÁ (PARTE II)

O tempo foi passando, Alafiá aprendeu a língua dos donos da casa, assim como todos os outros escravizados. Crescia fazendo companhia para a menina e vendo seu povo sofrer de tanto trabalhar e receber vários castigos. Ela desejava, no fundo de seu coração, libertar seu povo.

A princesa Alafiá não se esquecia de sua querida África. Nunca se esquecia de seus pais, das festas, das brincadeiras com outras crianças, das danças e, principalmente, do fato de ser uma princesa, uma princesa africana.

Quando Alafiá dizia a alguém que era uma princesa, todos riam e diziam que ela estava maluca, que não passava de uma negra escravizada. As pessoas diziam isso porque as princesas que conheciam eram sempre de pele e olhos claros, longos cabelos, vestiam-se com belos sapatos e vestidos que vinham da Europa. Alafiá

explicava que ela também era uma princesa e que todos os príncipes, princesas, reis e rainhas da África eram todos lindos e negros como a noite.

Com o passar do tempo, Alafiá tornou-se uma linda mulher e sempre com o mesmo desejo: libertar seu povo. Descobriu que muitos de seus irmãos, não aceitando aquele tipo de vida, fugiam para um lugar chamado Quilombo, onde se escondiam. Alafiá procurou saber onde ficava o tal Quilombo e tomou uma séria decisão: que iria ao encontro de seus irmãos negros para lutar contra a escravidão.

Comentários das crianças:

“– Tia, porque faziam isso com as pessoas?”

“– Que nome engraçado! Porque ela não se chama Maria Luisa? (Risos)”

“– Professora, outro dia eu vi baterem num mendigo lá na minha rua, só porque ele era negro!”

“– Tia, existe princesa negra sim, lembra daquela história?”(Em referência a leitura do livro A menina Akili e seu tambor falante e Verônica Bonfim).

“–Professora, ninguém fez nada para ajudar ela?”

“– Tia, ainda podem nos roubar de nossas mães?”

“– Tia, ela é muito forte!”

Atividades:

- 1) Qual era o maior desejo de Alafiá? Por quê?
- 2) As pessoas chamavam Alafiá de maluca quando ela dizia ser uma princesa. Você concorda com essa atitude? Explique.
- 3) Alafiá compara as princesas, príncipes, reis e rainhas da África com a noite. Por quê? A princesa não se conformava com a escravidão.
- 4) Pinte no texto a parte que mostra a atitude de coragem da princesa para tentar salvar seu povo escravizado.
- 5) Você sabe o que é um Quilombo? Converse com a sua professora e seus amigos e desenhe como você imagina que possa ser um.

A PRINCESA ALAFIÁ (PARTE III)

Em uma bela noite, tão bela quanto Alafiá, a moça esperou todos dormirem, pulou a janela da grande casa, entrou na mata e fugiu. Andou mais de um dia, parou somente duas vezes para se alimentar, pois era muito forte e resistente.

Quando anoitecia novamente, Alafiá ouviu, ao longe, um som de tambores, parecido com o que ouvia nas festas em sua terra e correu em direção ao som. Quanto mais ela corria, mais ele aumentava. De repente, Alafiá chegou ao Quilombo, onde todos dançavam felizes em volta de uma fogueira.

No momento em que aquelas pessoas viram a moça, correram ao encontro dela, deram-lhe o que comer e deixaram que ela dormisse o resto da noite, pois estava muito cansada. De manhã, Alafiá contou a todos sua história. Passou, daquele dia em diante, a morar ali e tornou-se muito amiga de todos e querida por eles.

Um jovem que era líder e guerreiro do Quilombo apaixonou-se pela princesa africana, e ela, por ele. Alafiá aprendeu a lutar e cavalgar brilhantemente com o rapaz e, cada vez mais apaixonados, casaram-se. A jovem princesa sentia-se feliz, pois conseguiu levar a vida lutando, bravamente, por aquilo em que acreditava, além de encontrar um grande amor.

Comentários das crianças:

“– Tia, essa é minha história preferida!”

“– Quando ela chegou no quilombo devia estar com muita fome...”

“– Tia, ela não teve medo?”

“– Professora, como eles sabiam que ela era princesa se ela estava com roupa suja e rasgada?”

“– Os donos dela não tentaram pegar ela não, professora?”

“– Conteí essa história para o meu pai e ele disse que é bobagem... Por que tia?”

“– Tia, será que ela encontrou os pais dela lá nesse quilombo?”

“– Criança não pode ficar na floresta sozinha não tia...”

“– Professora, quero ser ela!”

Atividades:

1) De acordo com a história que acabou de ler, circule as características da princesa Alafiá:

FRÁGIL – GUERREIRA – FORTE – CORAJOSA - MEDROSA

2) Que outras princesas das histórias de Contos de Fadas, que você conhece, possuem as características de Alafiá?

3) A princesa foi bem recebida no Quilombo? Pinte a parte que confirma a sua resposta.

4) Organize as frases, numerando-as conforme a ordem em aparecem na história.

() Alafiá ouve sons de tambores e chega ao Quilombo.

() Ela é bem recebida, descansa e no dia seguinte, conta a sua história.

() Ela passa mais de um dia andando na mata.

() A princesa espera todos dormirem e foge da fazenda.

() Alafiá vive feliz, lutando pela liberdade do seu povo.

() Alafiá e o líder do Quilombo se apaixonam um pelo outro e se casam.

O que de fato estamos fazendo na escola para combater o racismo? Essa é uma pergunta que frequentemente me faço enquanto professora. Ter trabalhado com as crianças a história da Princesa Alafiá, antes da chegada do autor Dany Wambire em nossa escola, nos deu a possibilidade de pensar no lugar do negro em nossa sociedade e como esse lugar tem suas raízes na escravidão.

Levando essas histórias, acreditamos que estamos criando situações onde as crianças podem refletir sobre sua própria cor. A delas e a minha. A cor negra e como a projetamos no mundo em toda sua potência.

Feito todo esse trabalho, costurando todas essas narrativas, trazendo a possibilidade de reflexão sobre o lugar do negro na sociedade brasileira, o dia da visita de nosso escritor de Moçambique chegou, as crianças estavam muito animadas e agitadas.

Assim que ele chegou à nossa sala, imediatamente começamos uma conversa sobre o continente Africano. “– Tio, você veio de navio?”; “– Quantas horas você viajou até aqui?”; “–Você é mesmo professor?”; “–Você dá aula para crianças lá na África?”; “–Você tem filhos?”

Uma coisa importante a ser destacada aqui: quando Dany nos visitou, ele vestia uma blusa feita de capulana. Capulana é um tecido de algodão, típico de países africanos, geralmente coloridos com estampas. A blusa do autor chamou muita atenção das crianças. “– *Tia, é igual aquelas roupas que você veste!*”

A partir disso, comprei duas peças de tecidos, uma capulana vinda do Congo, usada para eventos festivos para roupas e ornamentações de ambientes; outra, de Angola, mais colorida, usada para roupas de dia a dia. Na semana seguinte da visita de Dany em nossa escola, levei os tecidos para as crianças. Cheguei mais cedo na escola, organizei a sala com o tecido de Angola no chão, coloquei os livros de temática étnico- racial em cima do pano. Foi uma festa!

Figura 6: Livros sobre negritude sobre tecido



africano

Os livros, as histórias, o mural em nossa sala, os tecidos, a professora negra, todos esses elementos passaram a fazer parte de nosso cotidiano. Sem que percebessem, os deixei envoltos de uma atmosfera de identidade e de pertencimento negro. Embora minha prática tenha sido muito acolhida pelas crianças, atrelada às pautas do movimento negro costurada com a concepção de

educação como liberdade da mente, nitidamente houve um desconforto de outros colegas professores.

Infelizmente, o lugar da mulher negra como protagonista de sua própria história e caminhada docente ainda é pouco aceita nos espaços, precisamos desconstruir o estereótipo dos negros não só com as crianças, pois

Esses fenômenos podem se prejudiciais para o desenvolvimento das crianças negras, uma vez que, [...] imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania (ROCHA, 2011, p.36).

É importante ressaltar que, geralmente, os professores brancos, quando questionados sobre a qualidade de seu trabalho no que se refere à cultura negra, sentem-se expostos e argumentam que não tiveram formação para isso. Mas, a ausência de formação apropriada não afasta a necessidade da pesquisa. E pesquisar sobre o tema da negritude ou das questões étnicas “dava muito trabalho”. (ROCHA, 2011).

Ainda segundo Rocha (2011), mexer com a estrutura racista da escola, muitas vezes, nos coloca em um lugar não agradável para o convívio dos colegas. Entendendo que o preconceito está no âmbito do desconhecido, em reação às políticas de ação afirmativas que inclui professores negros cotistas no quadro de contratados naquela escola, a militância exigiu de minha docência muita maturidade e “jogo de cintura”. Era preciso trazer o protagonismo negro para as crianças de uma maneira que não ofendesse os colegas brancos.

Combater o racismo implícito no ambiente escolar é uma necessidade coletiva, uma luta constante e cotidiana, é preciso desconstruir o falso imaginário preconceituoso sobre o negro todos os dias. Trazer imagens de pessoas negras, felizes, bem vestidas e realizadas, contar histórias de personagens negras que lutaram contra a opressão, como professora dar aula com elementos pertencentes da cultura negra como roupas de capulana, cordões e turbantes, explicar para as crianças o que é um fio de contas. (GOMES, 2001)

No entanto, não podemos “colocar na escola toda a responsabilidade da superação do racismo” (ROCHA, 2011, p.33). É tarefa de todos buscar estratégias

de combate à discriminação racial dentro e fora da escola. Estou fazendo a minha parte, conforme missão e orientação de meus Orixás e Ancestrais.

Essa tarefa não é fácil tampouco se dará em curto prazo, pois a herança histórica demarca as formas de enxergar o mundo, o outro, baseado em muitos anos de preconceito e discriminação. Nesse sentido, Munanga (2005) introduz a ideia de que a educação nacional precisa reconhecer princípios de igualdade, sendo considerado comum a todos os sujeitos, compreendendo-se que grupos étnico-raciais diferenciados integram a sociedade, com pessoas de histórias de vida e culturas próprias, porém sendo todas valiosas, em conjunto, construindo a história da nação.

Não obstante, é importante mencionar que a valorização desse princípio sela a introdução e qualificação da história e da cultura africana e afrobrasileira, assim como de outros povos, neste sentido, o questionamento e a análise crítica sobre conceitos e ideias ou sobre comportamentos disseminados pelo mito da democracia racial – o professor precisa buscar familiarizar-se com essas análises e praticar estudos sobre as relações etnicorraciais, tendo suporte para que obtenha novas práticas, baseadas no respeito, no conhecimento, no diálogo, visando a justiça social, através de seu papel formador e reflexivo. (MUNANGA, 2005).

Rocha e Souza (2009) apontam para o fato de que as escolas precisam criar meios de fortalecer as identidades e os direitos sobre a historicidade, que fora negada ou então distorcida, rompendo imagens negativas sobre os povos negros e povos indígenas, esclarecendo equívocos a respeito de uma unificação de histórias e culturas. A ampliação do acesso a esse tipo de informações também é pontuado, pois a formação docente precisa estar intimamente atrelada a pesquisas, metodologias e ações que valorizem a diversidade brasileira, nos diferentes níveis, modalidades, etapas e estabelecimentos de ensino, em quaisquer localidades.

Em diálogo com Gomes (2005), compreende-se que alunos e professores devem caminhar juntos para que os objetivos, estratégias e atividades de ensino sejam capazes de combater o racismo assim como quaisquer formas de discriminação, via aprendizagem sobre suas próprias vidas e suas vinculações a pessoas negras ou brancas ou às mestiças, bem como as relações destas últimas entre si, no tocante à vida em sociedade, em conjunto.

Souza (2006) reitera que as diversas áreas de atuação pedagógica e parcerias da escola – gestão, coordenação, orientação, supervisão, professores,

comunidade (representação dos negros e minorias) enfim, quaisquer que sejam aqueles capazes de realizar demonstrações e críticas práticas para que as reflexões sejam realizadas em sala de aula e fora dela, a partir de materiais didáticos, rodas de conversa, utilização da leitura e da escrita, das tecnologias, das artes, do patrimônio cultural, apresentam os elos e as configurações dos mesmos na construção da história do país.

Somando-se a isto, está a participação do movimento negro da inserção de novos elementos ou a reflexão sobre os antigos que compõem a reflexão e ação sobre as relações étnico -raciais no projeto político pedagógico da escola. Ainda assim, precisa-se lembrar que a educação para/sobre/com a diversidade deverá ser desenvolvida de forma interdisciplinar, posto que se apresenta não apenas como conteúdo de disciplinas isoladas, porém merece uma articulação entre estas e os laboratórios, a brinquedoteca, a biblioteca, a quadra de esportes, os passeios a locais não escolares, enfim, a tradição com que se dá o ensino deve ser transformado para transformar as pessoas sobre a forma de ensinar e de aprender, realizando novas ideias sobre a construção do conhecimento. (SOUZA, 2006)

Apresentar novas possibilidades para reconhecimento e qualificação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras vai de encontro ao entendimento do que é ser negro no Brasil

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990. (BRASIL, 1998, p. 15)

Assim, essa auto-identificação pode ser alterada por cada pessoa, o que vai depender de como relaciona-se e sua postura política com a memória de sua ascendência africana, seja qual for o nível. O fato é que, historicamente, a memória

da identidade branca está relacionada à liberdade, já a negra, com escravidão. Uma expressiva maioria dos mestiços, sejam estes biológicos ou então culturais, está circulando em meios a esses polos identitários, expressando, portanto, estigmas que precisam ser combatidos. (SOUZA, 2006).

As leis e parâmetros educacionais nacionais sobre as relações raciais na escola, portanto, sugerem que o ensino de história afro-brasileira dê prioridade às iniciativas e às organizações dos próprios negros, contemplando o Quilombo dos Palmares até às comunidades negras remanescentes na atualidade, entretanto, contextualizando-os às comunidades locais, identificando-as nas associações com as histórias de cada comunidade ou bairro, cada região ou grupos e movimentos de ativismo ou pesquisa negros. (SOUZA, 2006).

A valorização das manifestações culturais como forma de perpetuação dessa história também é uma característica das diretrizes, que por sua vez demanda tempo, pessoas, lugares abertos para atuarem de forma a não manterem-se mumificadas no interior da sala de aula, mas dela sair e expandir-se para aproximação de toda a comunidade escolar, aliando-se aos movimentos e associações de lutas político-sociais voltadas para o movimento negro. (FERREIRA, 2008)

As comemorações do 13 de Maio ou 20 de Novembro, ou 21 de Março precisa reafirmar a luta pelo racismo e denunciá-lo, trazendo, assim, repercussões não meramente festivas, mas de afirmação das políticas públicas ligadas à afirmação da questão da consciência negra, sob uma perspectiva crítica e que promova mudanças na sociedade. (FERREIRA, 2008).

Por fim, vale ainda ressaltar a conexão entre África e Brasil, elencar o protagonismo do continente Africano e trazer sua colaboração para a organização da vasta diversidade brasileira. Assim como apresenta-se a necessidade de criação de projetos interdisciplinares que evoquem as biografias, as personalidades, as produções artísticas, literárias, científicas, culturais etc de matriz africana para as salas de aulas, desde a educação infantil até a academia. Essa inserção também traria o debate sobre o racismo, a crítica sobre os conteúdos e as relações entre brancos e negros no Brasil, bem como contextualizaria essas relações na história do país. (FERREIRA, 2008)

Assim, cada experiência dos personagens negros elencados podem evidenciar seu poder de rompimento e modificação dos limites impostos a seus

destinos, sendo homens ou mulheres, tanto nos períodos de escravidão ou após a abolição. Tais experiências de vida abrem a nós, conhecedores de quem foram, a possibilidade de adentrar na nossa própria cultura e no autoconhecimento enquanto afrodescendentes, o que fortalece a auto-estima da pessoa negra. (FERREIRA, 2008).

Portanto, essa cultura cristalizada há muito tempo ensinada seria desmistificada, exigindo-se da sociedade o intercâmbio e as trocas entre as pluralidades culturais, evidenciando, assim, as experiências negras presentes e atuantes no nosso país. E que a escola brasileira seja ativa e corresponsável por esta dinamização do conhecimento sobre a história e a cultura de seu povo e por seu povo afro-brasileiro. (FERREIRA, 2008)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecer a pesquisa de campo, o processo de encontrar os objetivos acadêmicos propostos ao longo do projeto de pesquisa foi ampliado. Retomando a opção metodológica da Pesquisa-ação e os cenários de múltiplas relações humanas, políticas e sociais da escola, muitos dados foram tecidos. O campo de pesquisa possibilitou muitas compreensões e gerou novos questionamentos.

A questão central que foi desenhada ao longo da investigação é: O meu lugar de professora negra na educação fundamental e como todas as intervenções estabelecidas serviam para problematizar as práticas educativas de enfrentamento do racismo? Ao trazer os conteúdos da história africana, das negras brasileiras, os orixás, a filosofia negra e um conjunto de temas, as relações professor-aluno-escola-sociedade foram escritas.

No sentido de leitura de diversas ações que emergiam das interações, ao conversar com a comunidade escolar sobre os projetos pedagógicos que estariam em processo, todos deixavam evidente que sabiam de minhas atuações. As justificavas para o trabalho da valorização do processo ensino/aprendizagem, como um ato político, era um dado consciente na vida da comunidade escolar.

Mas, se esse grupo sabia das construções e de certo modo, aceitava as intervenções propostas por mim, por que não buscavam uma análise maior? Se uma turma do segundo ano vivencia outro olhar da cultura negra, estão construindo suas identidades raciais sobre uma nova proposta, mas e o restante da escola? O que pude observar é um lugar determinado para a atuação.

Uma sala de aula, ou outras poucas que fossem envolvidas pela dimensão de meu projeto pedagógico poderiam ter esse espaço, mas uma transformação geral, com capacitação de mais profissionais, com a construção de um acervo bibliográfico antirracista e um projeto político pedagógico que efetivasse relações étnico-raciais em favor da garantia e legitimidade dos direitos humanos não se fez presente.

O debate teórico apresentado aqui, sobretudo do papel do movimento negro enquanto instituição de garantia de direitos está relacionada à prática educativa. A presença de uma professora militante poderá construir no espaço escolar um quilombo. Ela terá até a legitimidade de fazer isso, pois a maioria da comunidade escolar percebe o lugar que a ciência negra ocupa nas escolas.

Com essa questão, participei de um encontro de pesquisadoras negras e pude conversar com um grupo de cinco educadores que estão nas escolas públicas. Foram longas horas de conversa, muita troca de atividades e a construção de uma rede de suporte. Mas, ao tratar desse isolamento do professor negro afrocentrado nas instituições escolares surgiu um ponto em comum.

Nessa conversa, o grupo retratou que suas atuações são aceitas na comunidade escolar, independentemente da localidade da escola na cidade do Rio de Janeiro. Mas, que muitos colegas professoras, na maioria não negra, acham que todas as atuações são culturais, e que não possuem obrigações com o tema. Trouxe esse exemplo, para ampliar a leitura do campo e na tentativa de ampliar o olhar sobre as práticas educativas anti-racistas.

Retornando a meu quilombo, à turma de segundo ano do ensino fundamental, posso dizer que ocorreu um fortalecimento do processo de construção de identidade negra nas crianças. O papel de professores militantes que interagem possibilita um espaço aberto para a conversa, para a construção de novos valores e, sobretudo, para uma nova interação pedagógica, embora ainda haja episódios de tensão racial.

Ficou evidente que esse processo deveria ser retomado no próximo ano letivo, mas como foi dito acima, não existe uma cultura escolar que busque a construção desse espaço. Para a equipe pedagógica, a ciência negra deve ter pequenos espaços legitimados no calendário festivo escolar e não chegar ao centro do processo de aprendizagem. Para a compreensão de que somos uma sociedade afrodiaspórica e assumir a negritude, teríamos que fomentar o ingresso de mais professoras negras, tendo consciência da sua negritude, para construir um campo de igualdade na organização das práticas educativas.

Modificar todo projeto pedagógico de uma escola é uma missão que não poderei fazer sozinha, mesmo que tenha vontade e conhecimento para isso. A ausência de professoras conscientes racialmente é um ponto central. Por mais que existam colegas que compreendam seu lugar de privilégio e busquem construir junto, eles não vivenciam o racismo diariamente em nossa sociedade e nem trazem a bagagem histórica de construção da identidade.

Redigir essa dissertação, construir a pesquisa, interagir com os alunos e construir redes com outras professoras negras fazem parte de um conjunto político. Isso não é necessário a um professor branco, ele não precisa idealizar suas

intervenções pedagógicas e contextualizar com sua cultura europeia, naturalmente a academia e os livros didáticos já fazem.

O processo de construção de minha prática didática é algo que busco diariamente, na construção de um corpo bibliográfico, na reflexão constante sobre os métodos... Sempre existe uma sensação de que está faltando algo, de que posso fazer melhor, de que preciso potencializar a dimensão de meu trabalho docente pelo fato de ser negra. Tenho o desejo de oferecer o melhor para meus alunos

E isso, não foi menor durante toda a pesquisa, acredito que a rigidez acadêmica tornou essa reflexão maior. E de maneira natural, trouxe esse debate para os alunos e seus familiares na tentativa de mostrar que o processo pedagógico levou em consideração as relações das crianças entre si e também as relações das crianças com os professores dentro da Escola.

Toda pesquisa é motivada por um (des)encantamento, um querer saber mais, um explicar. Todo professor, eu também, é um ser encantado pela escola, pela educação, pelos alunos, e cada escola pode ser uma floresta de encantamentos. Mas, também, podem ser campos de luta de poderes, campos nos quais se constroem verdades passionais. Essa pesquisa leva à indagação sobre o fato de nossas escolas serem mais um dos muitos espaços de disputa de narrativas e de construção de memória privilegiando uma memória oficial (colonizada). Pois se, conforme o texto há saberes diversos, indicados à força de leis, como se explica o fato de “Uma história única”⁴³ contada e repetida até que se calem todas as outras vozes?

Essa indagação persiste ao final da jornada, tal qual persiste a certeza de que a seres encantados⁴⁴ é impossível impor limites. Os saberes afro-brasileiros se fazem presentes em cada ação de construção do saber e a todo o momento recruta um agente, professor ou aluno, as vozes estão presentes na escola, apesar de tudo.

É preciso fortalecer essas vozes com ações sistemáticas de exercícios e atendimento às exigências da legislação e aos anseios de toda uma comunidade, a memória negra não se calará, pois...

43CHIMANANDA - <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eu-outro-perigo-da-historia-unica/>

44Segundo a sabedoria da afrobrasileira, encantados são seres místicos capazes de transitar entre os mundos dos vivos e dos mortos sem que seja possível fixá-los num plano.

[...] Zumbi dos Palmares... faz roupas de guerra... e também, é general... ele é muito bonito... Ele já foi para a guerra e venceu, ele é muito forte. Essa era a última guerra dele e comemorou, fez uma festa quando a guerra acabou, bebeu muito guaraná e comeu. O Zumbi dos Palmares voltou para casa, dormiu. Um dia, o Zumbi dos Palmares realizou o sonho dele e foi cantor. (SILVA⁴⁵, 2018)

Cada um de nossos alunas e alunos é Dandara e Zumbi, e nós, educadores conscientes, somos uma voz que não se cala, que não se pode prender em gaiolas⁴⁶, pois a ancestralidade ainda que abafada nos deu asas que nos levam ali, aqui e acolá. Somos legião!

Essa pesquisa me mostrou que ainda há um longo trajeto no caminho da equidade de acesso aos saberes étnico-raciais, há muito o que aprender e ensinar, há uma memória sendo contada por milhares de vozes espalhadas que ecoam num mesmo grito:

“Eu existo!” (EVARISTO)

45Cauã Silva, nome fictício para o aluno do 9º ator da redação citada.

46Gaiolas e escolas, Rubem Alves.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. Tradução de Eri a Barbosa. Original disponível em: http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. s/d. Tradução disponível em: <http://www.google.pt/url>, 2009.

ALBUQUERQUE, W. **Movimentos Sociais Abolicionistas**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. *Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 Textos Críticos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.p. 328-348.

ASANTE, Molefi. **The Egyptian philosophers: ancient African voices from Imhotep to Akhenaten**. Illinois: African American Images, 2000. In: NOGUERA, Renato. *Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.I.], v. 3, n. 6, p. 147-150, fev. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/358>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____ Kemet, **Afrocentricity and Knowledge**. Trenton: African World Press, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais**. 1998. Acesso: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>, 19-06-2019, 18:44h.

BALESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n.11, maio-agosto de 2013, pp.89-111.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília. Liber Livro. 2007

BRASIL.Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF, 2004.

CAMPANTE, Filipe R.; CRESPO, Anna RV; LEITE, Phillippe GPG. **Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais**. Revista Brasileira de Economia, v. 58, n. 2, p. 185-210, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **A organização Nacional das Mulheres Negras e as Perspectivas Políticas**. Geledés Instituto da Mulher Negra - Mulher negra, São Paulo, v. 4, p. 13-19, nov./dez. 1993.

CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadoras) **Psicologia social do racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 2º reimpressão, 2017.

CRESPO, Fernanda Nascimento. TESE. **O Brasil de Laudelina: uso do biográfico no ensino de história** / Fernanda Nascimento Crespo. – 2016.

DIOP, C. H. **A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Angola: Pedago, 2014.

DANTAS, Raymundo Souza. **Lutas do Negro: ontem e hoje**. Cadernos brasileiros 80 anos de abolição, Rio de Janeiro, v.3, n. 47, p.173-175, mai./jun. 1968.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 31, p. 87-110, 2008.

FRANCO, Marielle. **UPP – A redução da favela a três letras: Uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro**. Niterói-RJ, 139f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FANON, Frantz. Op. cit., p. 109. 34. MOSCOVICI, Serge. Op. cit., p. 63. 35 HALL, Stuart. Op. cit., 2000, p. 112. 36.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: Edufba, 2011, p. 29 e ss. 37 Idem, p. 30-31. 38. Idem, p. 31. 39. FANON, Frantz. Op. cit. • n. 63 • abr. 2016 (p. 103-120).

FERNANDES, Viviane Barboza. CORTEZ, Maria Cecilia. SOUZA, Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 63 • abr. 2016 (p. 103-120). Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>, 06/03/2018.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Revista ACOALFA plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008. Acesso: 05/mar.2018.

FLORES, Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História: uma matriz cultural africana**. Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 65-81, junho de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02 de maio de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042006000200006>.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GOUVÊA, Fernando; OLIVEIRA, Luiz; SALLES, Sandra. **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. 1 ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014. 192 p.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e educação**. In: Revista Brasileira de Educação. nº 23. 2003. IN. MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2ª edição, SECAD, □ 2005.

_____ **Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 1999.

_____ **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** Trabalho apresentado na 25ª reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, Rio de Janeiro, Empório do Livro, 2005.

_____ **Quem precisa de identidade?**In: SILVA, T.T. (Org.) Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ **The Work of Representation**. In: _____. **Representation, Cultural Representations and Signifying Practices**. Londres/Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997, p. 61.

G.R.E.S ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. **Samba-enredo 2019**. Disponível em: <<http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/sambaenredo>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

G.R.E.SPARAÍSOTUIUTI, da. **Nossa história**. Disponível em: <http://paraisodotuiuti.com.br/nossa-historia/> Acesso em 15/02/2019.

_____ **Samba-enredo 2018**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/g-r-e-s-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018.html>. Acesso em 15/02/2019.

LEAL, Letícia Felix Oliveira; SANTOS, Tâmara Monique Alves dos; SILVA, Viviane de Almeida; LEAL, Danuza Mirelle Trajano; SANTOS, Welba Felipe dos. **A Lei 10.639/03 Na Educação Infantil: Trabalhando Com A Diversidade Étnico Racial Através Da Contação De História**. Cadernos Imbondeiro. UFPB. João Pessoa, 2014. Acesso: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/21661/12818>, 19-10-2018.

LÉVY, André. **La recherche-action: une autre voie pour les sciences humaines. Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes** [A pesquisa-ação: um outro rumo para as Ciências Humanas. Do discurso à ação. As ciências sociais examinam a si próprias]. S/dir. J-P. Boutinet, L'Harmattan, 1985. P. 50-68.

MELLO, Guiomar N. de & REGO, Tereza Cristina. **Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência.** In: Anais da Conferência Regional: O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades - Brasília, julho de 2002.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição, SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas no Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) **A matriz africana do mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. (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.

_____. **O ensino de filosofia e a lei 10.639,** Rio de Janeiro, CEAP, 2011.

_____. **Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 3, n. 6, p. 147-150, fev. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/358>>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

_____. **Novas bases para o ensino de História da África no Brasil.** In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/2003.** Brasília: SECAD-MEC, 2005, pp. 133-166.

_____. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Racismo: Passado Conflituoso, Presente Comprometido, Futuro Incerto.** In: **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da lutapela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

O Movimento Negro Brasileiro E A Lei Nº 10.639/2003: Da Criação Aos Desafios Para A Implementação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

Acesso: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>, 17-10-2018, 19h.

RENK, V. E. **O estado e as políticas de branqueamento da população nas escolas, nas primeiras décadas do século XX, no Paraná.** Revista Acta Scientiarum, Marin-gá, v. 36, n. 2, p 223-231, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3033/303331286006.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório.** sur, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **História da África na Educação Básica: almanaque pedagógico – referenciais para uma proposta de trabalho.** Apresentação de Moore, Carlos. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROCHA, Anabella Machado da. **Cadê o Amarildo?: iterabilidade e construção de memórias em cartografias comunicáveis.** 2016.

ROCHA, L. C. P.; SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03.** 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009. 228p.

http://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=18579

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **História da África na Educação Básica: almanaque pedagógico - referenciais para uma proposta de trabalho.** Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SALETE, Marcelo D'. **Angola janga: uma história de Palmares.** 1 ed. São Paulo: Veneta, 2017 . 432 p.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão e Liberdade: 50 Textos Críticos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: Edufba, 2011, p. 29 e ss. 37 Idem, p. 30-31. 38. Idem, p. 31. 39. FANON, Frantz. Op. cit. • n. 63 • abr. 2016 (p. 103-120).

SOUSA, Gabriela Tavares de. A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula. X COPENE. **Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos** – IPN. Minas Gerais, 15 a 17 de out. de 2018. 9p. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538188330_ARQ_UIVO_XCOPENEARrepresentatividadenegranaLiteraturaInfantildentrodasaladeaula.pdf, acesso: 24-09-2019.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Educação étnico-racial brasileira: uma forma de educar para a cidadania**”. In: Relações étnico-raciais na escola: desafios e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639/03. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

_____ **A ideologia racial brasileira na educação escolar**. In: Cadernos PENESB, Niterói: ed. Quartet/edUFF, n.7, pp. 223-259, nov. 2006.

_____ **Relações raciais no cotidiano escolar: Diálogos com a lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SOUZA, Mônica Lima e. **Caminhos da História africana e afro-brasileira: aulas de campo no Cais do Valongo no ensino de História na cidade do Rio de Janeiro**. In: GABRIEL, Carmen T.; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus L.B. (Orgs.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Ideologia Racial Brasileira na Educação Escolar**. Cadernos PENESB, v. 7, p. 225-259, 2006

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, A. L. D. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei, 10(03), 15-30.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases Para O Ensino Da História Da África No Brasil (Considerações Preliminares). In: Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 133-166. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod_resource/content/1/WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20cient%20C3%ADfco.pdf. Acesso: 26-09-2019.