

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS**

**A IDENTIDADE NEGRA NO  
CONTEXTO ESCOLAR:**

um estudo na Unidade de Educação Básica  
Darcy Ribeiro



São Luís  
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



**CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS**

**A IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR:** um estudo na Unidade de  
Educação Básica Darcy Ribeiro

São Luís  
2018

**CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS**

**A IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR:** um estudo na Unidade de  
Educação Básica Darcy Ribeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório do Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

São Luís  
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

SANTOS, CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS.  
A IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR : um estudo na  
Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro / CLENIA DE JESUS  
PEREIRA DOS SANTOS. - 2018.  
304 f.

Orientador(a): ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2018.

1. ESCOLA. 2. IDENTIDADE NEGRA. 3. LEI N.  
10.639/2003. 4. RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS. I. NUNES,  
ANTONIO DE ASSIS CRUZ. II. Título.

**CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS**

**A IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLA:** um estudo na Unidade de  
Educação Básica Darcy Ribeiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório do Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes** (Orientador)  
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

**Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana**  
Doutor em Educação(PPGEEB/UFMA)

---

**Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira**  
Doutor em Sociologia (PPGE/UNEMAT)

Ao meu filho, João Guilherme, e à minha filha, Larissa, que, como seus sabores no campo da história, contribuíram e participaram ativamente do mundo letrado durante este estudo e fizeram interações sobre a educação que recebem na escola.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, força suprema, responsável pela minha existência e pela possibilidade de me fazer enxergar que o respeito à diferença não é tão somente porque os homens avançaram nas pesquisas, mas porque, diante do seu plano, somos entendidos com o mesmo valor.

À minha mãe, que, apesar de ter sua escolarização negada, foi sábia o suficiente para me educar. Ao meu pai, em especial, que, com o suor do seu rosto, resultante, sobretudo, da vida árdua de motorista, não mediu esforços para que eu pudesse obter uma educação que me levasse à Universidade.

Aos meus filhos, João Guilherme e Larissa, e a meu marido, Sérgio Alan Baia, família querida, pelo apoio constante, pela convivência sadia, pelos incentivos e pela tolerância em conviver com a minha ausência durante este estudo.

Aos meus 5 irmãos, em especial, a Cleilson dos Santos (*in memoriam*), excluído tão cedo do processo escolar e marginalizado pelo sistema.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes, pela dimensão humana que dispensa no seu papel de professor. Pelo incentivo para que eu participasse do processo seletivo e ingresso no Mestrado Profissional de Ensino da Educação Básica, pela dedicação e orientação de qualidade durante o processo.

À escola Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro, pela acolhida, pelas palavras de apoio e porque se permitiu experimentar a pesquisa no seu cotidiano e no cotidiano da sala de aula.

À Turma única de oitavo ano, pela alegria em participar das atividades interventivas, pelo brilho nos olhos a cada descoberta nos textos lidos.

Ao Programa de Pós-Graduação de Gestão do Ensino da Educação Básica, pela oportunidade concedida aos professores, por ampliar seus conhecimentos na perspectiva de influir na qualidade do ensino.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação de Gestão do Ensino da Educação Básica, meus sinceros agradecimentos, pela qualidade das aulas e pela contribuição no meu crescimento intelectual.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras, por oportunizar o aprofundamento das discussões de temáticas para o combate ao racismo.

À minha amiga, Ana Cristina Abreu, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pela contribuição na realização deste trabalho.

À minha amiga e companheira de luta, Francisca Passos, com quem dividi os desafios e as conquistas.

Ao meu companheiro de turma e de orientação, Luís Félix, pela parceria e pelos encontros produtivos nos finais de semana e feriados.

À Nádia Dutra, pelo apoio, meus sinceros agradecimentos.

À Silmara, amiga especial, com quem partilho as dúvidas e em quem encontro apoio e disponibilidade.

A todos e a todas companheiros(as) de turma, com quem tive o privilégio de conviver e partilhar dúvidas e aprendizagens no tempo das aulas. Em especial, à Débora Susane, Benedita, Kátia, Edivânia, Joemilia Claudileude e Margareth.

À Ilma Fátima de Jesus e a Adomair O.Ogunbiyi, pelo apoio, aprendizado e por estarem sempre dispostos a partilhar saberes e experiências.

A Rony, pela acolhida e pelo apoio desde os primeiros momentos em que estivemos na coordenação em busca de orientações.

A todas as crianças negras, estigmatizadas e vítimas do preconceito racial no interior da escola.

Aos Movimentos Negros, pelas suas incansáveis lutas em prol de uma sociedade que prime pelo respeito à diferença.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo.

*“Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos”.*

*Nelson Mandela*

## RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a identidade negra no contexto escolar. O contexto investigado foi uma escola municipal na cidade de São Luís, denominada: "Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro". O estudo teve como objetivo geral: Investigar como a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro desenvolve o trabalho curricular, abordando os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, visando à implementação de uma proposta de intervenção na perspectiva da construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes do 8º ano do Ensino Fundamental. Discorre-se sobre as concepções de identidade e identidade negra e faz-se uma retrospectiva histórica da identidade étnico-racial negra no Brasil. Para fazer a articulação com os entendimentos sobre identidade, faz-se uma seção, intitulada Escola, currículo, formação e construção de identidade, na qual discute-se o papel da escola na perspectiva de apontar o trabalho curricular a respeito dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Em continuidade, na seção empírica, caracteriza-se a escola pesquisada, os percursos metodológicos, apresenta-se a discussão dos dados e a descrição da intervenção do produto da pesquisa, que se deu por meio do Caderno de Orientações Didáticas em forma de Sequências Didáticas à luz do Projeto A Cor da Cultura. Teve-se como sustentações teóricas autores, como: Cavalleiro (2001), Corazza (2013), Goffman (1999); Munanga (2008); Sousa e Fino (2007), Thurler (2001), dentre outros. Na Metodologia, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados, foram usados de questionários e entrevista semiestruturada e registro das observações participantes no Diário de Campo. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e as alunas do oitavo ano, a Gestora Geral, o Coordenador dos alunos, um Professor de Língua Portuguesa e uma Professora de Arte. Com a pesquisa concluiu-se que a escola pesquisada não desenvolvia uma formação identitária negra, todavia, por meio das intervenções, foi possível desenvolver essa formação, haja vista que se permitiu mudar um paradigma conservador para um paradigma pluriétnico.

**Palavras-chave:** Identidade Negra. Lei nº 10.639/2003. Relações Étnico-Raciais. Escola.

## ABSTRACT

This research deals with the black identity in the school context. The context investigated was a municipal school in the city of São Luís, named: "Basic Education Unit Darcy Ribeiro". The main objective of the study was to investigate how the Basic Education Unit Darcy Ribeiro develops the curricular work, addressing the contents of Afro-Brazilian and African history and culture, aiming at the implementation of a proposal for intervention in the perspective of construction and reconstruction of the black identity of teachers and students of the 8th grade of Elementary School. The conceptions of identity and black identity are discussed and a historical retrospective of black ethnic-racial identity is made in Brazil. In order to articulate with the understandings about identity, a section, entitled School, curriculum, formation and identity construction, is made, in which the role of the school in the perspective of pointing out the curricular work regarding the contents of history and Afro-Brazilian and African culture. In continuity, the empirical section characterizes the researched school, the methodological pathways, the discussion of the data and the description of the intervention product of the research, which was given through the Notebook of Didactic Orientations in the form of Didactic Sequences in the light of Project The Color of Culture. It was supported by theoretical authors, such as: Cavalleiro (2001), Corazza (2013), Goffman (1999); Munanga (2008); Sousa e Fino (2007), Thurler (2001), among others. In the Methodology, a qualitative, case-study approach was chosen. As data collection instruments, we used questionnaires and semi-structured interviews and recorded the participant observations in Diário de Campo. The subjects of the research were the students of the eighth grade, the General Manager, the Coordinator of the students, a Portuguese Language Teacher and an Art Teacher. With the research, it was concluded that the school studied did not develop a black identity formation, however, through the interventions, it was possible to develop this formation, since it allowed to change a conservative paradigm to a multi-ethnic paradigm.

**Keywords:** Black Identity. Law 10,639 / 2003. Ethnic-Racial Relations. School.

## LISTA DE SIGLAS

ANB	– Associação dos Negros Brasileiros
BM	– Banco Mundial
CIDAN	– Centro de Informações e Documentação do Artista Negro
IAN	– Imprensa Alternativa Negra
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MNU	– Movimento Negro Unificado
MNUCDR	– Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	– Programadas Nações Unidas para o Desenvolvimento
SECAD	– Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	– Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPPIR	– SecretariaEspecial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEB	– Unidade de Educação Básica
UNESCO	– OrganizaçãoEducativa Científica e Cultural das Nações Unidas
UNICEF	– Fundodas Nações Unidas para a Infância
UNILAB	– Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Negros e negras em situação subalterna.....	27
Figura 2: O castigo de um escravo (Charles Landseer, 1825) .....	39
Figura 3: Condições sub-umanas de trabalho escravo no século XIX .....	49
Figura 4: Cadernos do kit A Cor da Cultura .....	61
Figura 5: Imagem alusiva à educação tradicional .....	68
Figura 6: Rua de acesso à UEB Antônio Vieira e muro frontal.....	100
Figura 7: Estacionamento da UEB Darcy Ribeiro e área de acesso .....	101
Figura 8: Pátio principal da escola/salas de aula/secretaria e portão de acesso ....	102
Figura 9: Sala de professores (à esquerda) e porta de acesso para a secretaria da escola (à direita).....	102
Figura 10: Mural grafitado por alunos e alunas .....	103
Figura 11: Pátio lateral de acesso ao refeitório, biblioteca e secretaria .....	103
Figura 12: Biblioteca, parte externa e interna.....	104
Figura 13: Refeitório da escola.....	105
Figura 14: Mural da escola.....	106
Figura 15: Consolidado das atividades sobre a África .....	168
Figura 16: Texto imagético sobre o que os(as) alunos(as) pensam sobre a África.169	
Figura 17: Imagens de atividades sobre o continente africano .....	171
Figura 18: Atividades de pesquisa em grupo .....	174
Figura 19: Sistematização de conteúdos sobre o Dia Nacional da Consciência Negra .....	176
Figura 20: Sessão de vídeos.....	178
Figura 21: Análise do vídeo Vista a minha pele .....	179
Figura 22: Oficina de Grafitagem .....	182
Figura 23: Mural de heróis e heroínas negras e negros.....	185
Figura 24: Orientações de atividades pelo Prof1.....	188
Figura 25: Organização de cartazes .....	190
Figura 26: Exposição de cartazes .....	191
Figura 27: Exposição de cartazes .....	192
Figura 28: Exposição de cartazes .....	193
Figura 29: Exposição de cartazes .....	194
Figura 30: Preenchimento dos quadros pelos(as) alunos(as) .....	198

Figura 31: Cartilha Memória das Palavras .....	199
Figura 32: Organização do Dicionário Ilustrado .....	200
Figura 33: Organização do Dicionário Ilustrado .....	200

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Correlação entre a escola e a fábrica.....	70
Quadro 2: Atendimento por turno, etapa, escolaridade e número de alunos. ....	108
Quadro 3: Habilitações acadêmicas, tempo de serviço dos participantes da pesquisa. .....	114
Quadro 4: Quadro panorâmico das questões norteadoras, dos objetivos, do roteiro da entrevista e das categorias de análise de conteúdo.....	121
Quadro 5: Quadro síntese dos respondentes da pesquisa .....	122
Quadro 6: Quadro síntese dos respondentes: primeira categoria de análise de conteúdo .....	123
Quadro 7: Quadro síntese dos respondentes: segunda categoria de análise de conteúdo .....	126
Quadro 8: Quadro síntese dos respondentes: terceira categoria de análise de conteúdo .....	128
Quadro 9: Quadro síntese dos respondentes: quarta categoria de análise de conteúdo .....	129
Quadro 10: Quadro síntese dos respondentes: quinta categoria de análise de conteúdo .....	131
Quadro 11: Horário das aulas de alunos e alunas. ....	135
Quadro 12: Resultado do questionário aplicado a alunos e alunas.....	136
Quadro 13: Orientações para inserção dos conteúdos no Planejamento. ....	161
Quadro 14: Sugestões metodológicas de africanidades brasileiras. ....	163
Quadro 15:Planejamento da Sequência Didática1 .....	167
Quadro 16: Planejamento da Sequência Didática 2.....	176
Quadro 17: Planejamento da Sequência Didática 3.....	180
Quadro 18: Planejamento da Sequência Didática 4.....	184
Quadro 19: Planejamento da Sequência Didática 5.....	196
Quadro 20: Proposta de atividade com palavras africanas .....	197
Quadro 21: Consolidação da quantidade de palavras africanas .....	197

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 IDENTIDADE</b> .....	22
<b>2.1 Concepções</b> .....	22
2.1.1 Erving Goffman .....	24
2.1.2 Norbet Elias (Habitus) .....	28
2.1.3 Manuel Castells .....	30
2.1.4 Stuart Hall.....	32
<b>2.2 Concepções de Identidade Negra</b> .....	33
2.2.1 Kanbegele Munanga .....	34
2.2.2 Nilma Lino Gomes .....	38
<b>3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA IDENTIDADE NEGRA</b> .....	49
<b>3.1 Século XIX</b> .....	49
<b>3.2 Século XX</b> .....	54
<b>3.3 Século XXI</b> .....	57
<b>4 ESCOLA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE</b> .....	66
<b>4.1 A Escola</b> .....	66
4.1.1 A escola e a valorização da memória dos povos africanos e afro-brasileiros ...	75
4.1.2 A escola a serviço da elite branca brasileira .....	79
<b>4.2 Currículo e Identidade Negra</b> .....	90
4.2.1 Os saberes docentes e a construção da identidade negra do estudante .....	93
<b>5 IDENTIDADE NEGRA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO (UEB) BÁSICA DARCY RIBEIRO</b> .....	100
<b>5.1 Caracterização da UEB Darcy Ribeiro</b> .....	100
<b>5.2 Percurso Metodológico</b> .....	108
<b>5.3 Percurso Empírico da Pesquisa</b> .....	118
5.3.1 A entrada no campo de pesquisa.....	118

5.3.2 Histórico e perfil dos respondentes da pesquisa .....	119
5.3.3 Análise e Discussão dos resultados .....	136
5.3.4 Proposta de intervenção: orientações didáticas para a inserção no currículo de conteúdos inerentes à valorização identitária de alunos (as) negros(as) .....	159
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>203</b>
REFERÊNCIAS .....	208
APÊNDICES .....	219
APÊNDICE A: Instrumento para Caracterização da Escola UEB Darcy Ribeiro .....	220
APÊNDICE B: Diário de Campo – UEB Darcy Ribeiro .....	224
APÊNDICE C: Entrevista – Gestor (a) .....	225
APÊNDICE D: Entrevista – Coordenadora dos Alunos .....	228
APÊNDICE E: Entrevista – Professores(As) .....	229
APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento .....	233
APÊNDICE G: Questionário – Alunas(os) .....	234
APÊNDICE H: Caderno de Orientações Didáticas .....	236
ANEXOS .....	303
ANEXO A: Autorização para Projeto de Pesquisa .....	304

## 1INTRODUÇÃO

Desde a diáspora para o Brasil, a história dos povos africanos se configurou em cenários de disputas e tessituras diferenciadas. E no contexto de correlações de forças, torna-se necessário situá-las em vários momentos dos enfrentamentos de uma dada geração da população negra brasileira. (JACCOUD, 2009).

A denúncia do racismo, associada à demanda por respeito à cultura dos descendentes de africanos e da afirmação de sua identidade específica, a reivindicação de uma cidadania baseada na preservação e valorização das tradições culturais de origem africana e o trabalho de desalienação que atinge a população negra, foram lutas que encamparam as ações de combate a todas essas injustiças. (D'ADESKY, 2001).

Munanga (2012) adverte que a importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil (responsabilidade privilegiada da escola), a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, poderá contribuir para o rompimento de uma visão estigmatizada e depreciativa a respeito dessa raça/etnia.

Consideramos ainda que, para além dessa questão, poderá oferecer subsídios para a construção de uma identidade negra consciente, na qual o negro seja visto e se enxergue não apenas como objeto da história e coisificação, mas como sujeito atuante e participe de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro.

Nessa perspectiva,

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2012, p. 5).

Historicamente, o Brasil é uma nação constituída por diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias, porém, ainda não encontrou a forma de lidar com a diversidade. Por tal motivo, precisamos criar as condições necessárias para que as diferentes etnias desenvolvam a capacidade de assumir sua história e cultura. Este é um aspecto que só faz sentido se cada espaço destas

representações for respeitado nas suas especificidades, e que acima de tudo o não negro considere o negro com direito a exercer a sua cidadania em toda a plenitude.

Na educação, sobretudo nas escolas, o debate sobre a promoção da igualdade das relações étnico-raciais ganhou intensidade a partir de janeiro de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, como Política Pública de Educação. A referida Lei surgiu em resposta às reivindicações dos Movimentos Negros Organizados, que há muito tempo têm se empenhado em prol de ações concretas contra o racismo, o preconceito e as discriminações raciais na sociedade, de forma geral, e na educação, de modo específico. (SOUZA; CROSO, 2007).

Castells (1999) advoga que a construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela História, Geografia, Biologia, por instituições produtivas e reprodutivas e pela memória coletiva. Este fato leva-nos a considerar que a construção da identidade negra perpassa pela inclusão da História, da Cultura e Memória, da Arte, da Religião, das Tecnologias, da Ciência, da Educação e das visões de mundo. Sobre essa questão, Silva (2005) aponta as africanidades brasileiras para serem desenvolvidas nos conteúdos de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica.

Gomes (2002) destaca que nenhuma identidade é construída no isolamento, pelo contrário, é construída durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente interior e parcialmente exterior com os outros, ou seja, nas relações entre as pessoas, e é por esse processo que também passa a construção da identidade negra.

A Lei nº10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, nos artigos 26 e 79, e passou a vigorar acrescida dos artigos: 26A e 79B. O artigo 26A torna obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola e o 79B inclui no Calendário Escolar o Dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, data em que o Movimento Negro celebra o Aniversário de Morte de Zumbi dos Palmares. (BRASIL, 2013).

Para Souza e Croso (2007, p. 18), “com a Lei nº 10.639/2003, a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a responsabilidade de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais (...)”. Segundo as referidas autoras, a escola é um espaço privilegiado para

essas discussões. Nesse sentido, concebemos que na maioria das vezes não tem acompanhado as demandas da sociedade brasileira.

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este Documento regulamenta a Lei nº. 10.639/03. O parágrafo 2º do art. 2º da referida Resolução faz referência à valorização da identidade, história e cultura, na perspectiva do reconhecimento e valorização das raízes africanas na nação brasileira. (BRASIL, 2004a).

O Parecer nº 03, de 10 de março de 2004, enfatiza a necessidade de as escolas brasileiras trabalharem conteúdos historiográficos e culturais da população afro-brasileira e africana, não só no viés didático-pedagógico, como também no viés político, ou seja, numa perspectiva de engajamento político e étnico. E estabelece:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004b, p. 7).

Silva (2005), à luz do citado artigo, destaca que a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo é de fundamental importância para professores(as) e estudantes desconstruírem a história de inferiorização que perpassa o âmbito escolar, construindo saberes por meio do reconhecimento da história e memória dos povos africanos, contribuindo para a autoestima e a identidade de estudantes negros(as) e valorização de suas raízes.

Foi com esta perspectiva, com o interesse de contribuir para o aporte teórico disponível, que o presente estudo foi pensado. Dessa forma, nos impelimos a investigar o modo como a educação formal tem articulado os processos de ensino e de aprendizagem nas rotinas da Unidade de Educação Básica (UEB) Darcy Ribeiro, escola selecionada para estudo, assim como o contributo que a referida escola tem dado para a preservação e valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, com vistas à construção da identidade negra daquela comunidade.

O interesse pelo objeto de pesquisa se deu em virtude de nossa atuação política e epistemológica no campo das relações étnico-raciais, especificamente sobre a negritude. Soma-se a isso nossa orientação identitária enquanto uma mulher

negra e que advoga melhores condições de relações sociorraciais na sociedade brasileira.

Acrescentamos, também, que o objeto de estudo se relaciona empiricamente com a nossa atuação profissional como professora e coordenadora pedagógica da Educação Básica, o que nos permitiu observar as relações de conflito que se estabelecem entre o contingente de estudantes negros e não negros na escola. Sentir a discriminação, os estereótipos e os estigmas em virtude da cor da pele, impulsionaram-nos a buscar instrumentalização teórica que nos ajudassem a pensar procedimentos de combate às situações de racismo de que são vítimas crianças e jovens no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, assim como para estruturar o nosso pensamento e desenhar o processo de investigação e de intervenção, levantamos um questionamento geral e, a partir dele, fizemos subquestões.

O questionamento geral foi:

- Como a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro desenvolve o trabalho curricular abordando os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, visando à implementação de uma proposta de intervenção na perspectiva da construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes do 8º ano do Ensino Fundamental?

Os subquestionamentos foram:

- Que entendimentos teóricos e metodológicos sobre identidade negra a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro possui?
- Como estudantes negras e negros da Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro se percebem no contexto étnico-racial?
- Como os professores incluem no currículo escolar conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da construção da identidade negra?
- Como a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro está organizada para apoiar e subsidiar o trabalho dos docentes com vistas a desenvolver uma educação antirracista?
- Como um Caderno de Orientações Didáticas poderá contribuir na construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes negros à luz da Lei nº. 10.639/03?

À luz dos questionamentos, acima descritos, elaboramos os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:** Investigar como a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro desenvolve o trabalho curricular abordando os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, visando à implementação de uma proposta de intervenção na perspectiva de construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes do 8º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar quais entendimentos teóricos e metodológicos sobre identidade negra a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro possui.
- Compreender como estudantes negras e negros da Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro se percebem no contexto étnico-racial.
- Verificar como os professores incluem no currículo escolar conteúdos referentes a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da construção da identidade negra.
- Averiguar se a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro está organizada para apoiar e subsidiar o trabalho dos docentes com vistas a desenvolver uma educação antirracista.
- Construir um Caderno de Orientações Didáticas que possa contribuir na construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes negros à luz da Lei nº. 10.639/03.

A Dissertação está organizada em seis seções, a saber:

Na Seção 1, intitulada Introdução, apresentamos a configuração teórica e metodológica da pesquisa, incluindo aí a estrutura organizativa.

Na Seção 2, intitulada Identidade, apresentamos um mapeamento conceitual das concepções de identidade e identidade negra, à luz de alguns teóricos estudiosos desse tema. Destacamos as seguintes fontes bibliográficas: Goffman (1999); Elias (2001); Castells (1999); Hall (2006); Munanga (2001); Gomes (2002).

Na Seção 3, intitulada Os antecedentes históricos da identidade étnico-racial negra, concentra a análise sobre três fases contextuais, as quais foram constituindo a história narrada e vivenciada pelos povos africanos em terras brasileiras. A primeira fase, Século XIX, se caracterizou pela escravização dos

negros que, de forma perversa, anulou suas condições mínimas de vida humana, mas este povo, apesar da tentativa de nulidade de sua identidade como uma nação, culturalmente constituída, superou o que lhes foi imposto. A segunda fase, Século XX, caracterizou-se pela potencialização das teorias racistas que inferiorizavam o(a) negro(a) e propagavam um debate intelectual com vistas à construção de uma identidade nacional que buscava o branqueamento da população brasileira. A terceira fase, denominada o Século XXI, foi de grandes avanços teóricos e nele afloraram políticas públicas direcionadas na perspectiva do combate ao racismo. As Políticas de Ações Afirmativas, a exemplo da Lei nº. 10.639/2003, sancionada nos primeiros anos do início deste século, são exemplos da preocupação com ações de combate ao racismo no País. Para o desenvolvimento desta seção, recorreremos a autores, como: Munanga (2008); Jaccoud (2009); Macedo (2013); Coelho e Coelho (2014); Santa'Ana (2008).

Na Seção 4, intitulada Escola, currículo, formação e construção de identidade, discutimos o papel da escola, desde o seu surgimento, no século XVIII, às influências do sistema capitalista no desenvolvimento de sua educação. Abordamos também a importância de romper com o paradigma conservador, com vistas a oportunizar e experimentar a mudança e a inovação na perspectiva de inclusão de conteúdos que representem os negros e se afinem com a construção de uma identidade negra positiva. Para fundamentação desta seção, ancoramo-nos em autores, como: Sousa e Fino (2007), Thurler (2001), Cavalleiro (2001), Corazza (2013), Leite (1997), Bampi (1999), Moreira (2009), Romão (2001), Santos (2001), Pacheco (2005), Guathier (2006), Tardif (2014).

Na Seção 5, intitulada Identidade Negra na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro, foi subdividida em 4 subseções. Nela apresentamos a caracterização da UEB Darcy Ribeiro e abordamos informações relativas ao espaço físico e pedagógico, o percurso metodológico que trata da abordagem teórico-metodológica, método utilizado, tipo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, os instrumentos de recolhimento dos dados e como estes foram analisados; o percurso empírico, e nele apresentamos o diagnóstico da pesquisa, que consistiu em demonstrar os resultados gerados por meio dos instrumentos e das notas de campo; análise e discussão dos resultados, feita com base nos dados que serviram de subsídios para planejar as intervenções e, por fim, abordamos as intervenções que se consolidaram em um Caderno de Orientações para o corpo docente e na aplicabilidade destas atividades

à Turma de oitavo ano. Para fundamentar a seção, utilizamos alguns autores, dentre os quais: Yin (2005), Gil (2008), Minayo (2010), Demo (2000), (2010), Triviños (1995), Chizzotti (2006), Bogdan e Biklen (2010), Richardson (2008); Bardin (2010); entre outros.

Finalizamos o trabalho com a Seção 6, na qual tecemos as considerações finais fazendo referência às descobertas que nos pareceram ser de maior relevo e atentando para o alcance dos objetivos formulados. Apontamos também a relevância que tiveram as intervenções no campo da identidade negra para a autoidentificação dos(as) alunos(as) como negros(as), dos professores e do gestor escolar, que vivenciaram a possibilidade de incluir os conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola e em suas aulas.

Esperamos que a nossa pesquisa possa trazer contribuições para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo para a construção identitária das(os) estudantes negras(os).

## 2 IDENTIDADE

### 2.1 Concepções

Segundo Kaufmann (2004), o termo identidade consolidou-se por volta dos anos 60, porém o interesse por ele e a sua utilização como objeto das Ciências Sociais remonta a um período recente.

Ainda conforme Kaufmann (2004), o conceito de identidade é intrínseco à Modernidade porque o indivíduo, vivendo na comunidade tradicional, não se via como um indivíduo em particular, assim, não estava ciente dos questionamentos indenitários atualmente propostos.

Zanatta (2011) diz que o conceito de identidade está em discussão desde a Antiguidade, embora não se trate do que está em discussão nos moldes de hoje, mas o dos estudos filosóficos que já vêm há muito tempo investigando uma definição para o tema.

Conforme Ennes (2008), a categoria conceitual identidade está relacionada a processos sociais que, de várias formas, a problematizaram. Os processos sociais mais conhecidos são as crises do socialismo real, que levou ao fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e do Leste Europeu e à globalização, fenômenos estes que perpassam por relações econômicas, políticas e culturais em todo o mundo.

Uma das consequências mais evidentes dessas transformações históricas tem sido a mudança de referências para o processo de produção de identidades/alteridades. Por exemplo, antes dessas transformações, as referências identitárias mais comuns eram o Estado-nação, a raça, o socialismo. Depois delas, as referências são: a etnia, o gênero e a orientação sexual. Estamos, assim, diante de um duplo processo de transformação. Um, no campo histórico, e outro, no campo teórico-conceitual. (ENNES, 2008).

Assim, a questão da identidade e de seu reconhecimento vem se constituindo um tema de reexame nestes últimos anos, de tal forma que não pode ser ignorada pelos educadores e pelos demais estudiosos da sociedade brasileira, interessados em explorar seus respectivos reflexos em uma investigação de caráter empírico, sobretudo, quando essa questão passa a estar associada a fenômenos, como etnia, racismo, diversidade e desigualdade. Isso nos leva a uma temática

bastante enriquecedora, pois se torna mais complexa e convidativa a sua elucidação.

Cabe acrescentar que existem vários entendimentos sobre identidade, os quais vão depender de enfoques epistemológicos, como o da Psicologia, da Sociologia da Filosofia, da Antropologia, das Relações Étnico-Raciais e outros. Todavia, uma vez que estamos tratando sobre o último enfoque descrito, no presente trabalho demarcamos e delimitamos as compreensões de identidade nas perspectivas de Erving Goffman, Norbet Elias, Manuel Castells e Stuart Hall.

A opção pela fundamentação teórica nesses autores, deu-se em virtude de como compreendem a construção da identidade de modo amplo e como nos fizeram interpretar as suas contribuições para o campo da identidade negra. Elias (2000) compreende a definição de identidade a partir de configurações que compreendem os indivíduos e as teias de interdependência formadas nesta relação. Destaca que identidade é construída socialmente mediante o controle de emoções em que as relações expressam necessidades emocionais do eu e do nós. “O sentido que cada um tem de sua identidade está estreitamente relacionado com as relações de nós e de eles no nosso próprio grupo e com a nossa posição dentro dessas unidades que designamos nós e eles.” (ELIAS, 2001, p.139).

A identidade de um indivíduo é compreendida na trama de relações sociais em que este está inserido. O comportamento do ser humano tem dois focos de origem: um está no controle externo exercido pela sociedade; o outro tem origem no autocontrole impregnado em cada indivíduo que, nomeadamente, o diferencia do outro.

Com isso, Elias (2001) alerta que precisamos tratar as diferenças, enquanto um problema que precisa ser compreendido no conjunto da sociedade, o que inclui o entendimento da relação de poder exercido por aqueles que se reconhecem no grupo dos Estabelecidos e os que estão entre os *Outsiders*<sup>1</sup>.

Na mesma direção, concorre o pensamento de Goffman, quando trata do estigma, pois um grupo, ao estigmatizar o outro, se coloca no centro do poder e sua tendência é rotulá-lo como inferior, ofuscando-o para manter a superioridade social. Destarte, o grupo estigmatizado constrói uma autoimagem inferiorizada. É possível observar nessa linha de pensamento dos dois autores que o sofrimento de

---

<sup>1</sup>É aquele que não se enquadra na sociedade, que vive à margem das convenções sociais. (ELIAS, 2001)

inferioridade, as cicatrizes que vão gerando nos negros, tendem a conduzi-los para um campo de crenças de que são inferiores, de que não prestam. Isso é resultado do processo civilizador destacado por Elias, que, de certo modo, impõe a situação vivenciada pelo povo negro por meio do tratamento que lhe é atribuído por familiares, comunidade, professores e outros de seu convívio.

O pensamento de Castells (1999) é aqui inserido, considerando a importância que o autor designa para a história na construção da identidade. Defende que toda identidade carece da matéria-prima. Obviamente que a nossa discussão, neste trabalho, perpassa pela valorização ancestral dos povos africanos. Entretanto, não rejeitamos a ideia de que essa identidade não permanece mais com a mesma essência. Nesta discussão, não residem mais os africanos que aqui aportaram na segunda metade do século XVI. Esta é uma discussão defendida por Hall, de que há uma descentralização da identidade; há uma hibridização, fruto da relação entre o local e o global. Para o autor, o processo de globalização provocou um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação. (HALL, 2006).

Por outro lado, os artefatos culturais que contribuem para a construção da identidade negra no Brasil têm a sua âncora na África, porém, influenciada por outro contexto e fruto de outras relações que se interrelacionaram entre outras culturas e construíram outros jeitos, outros modos de ver, sentir e agir.

### 2.1.1 Erving Goffman

Erving Goffman, cientista social, sociólogo, antropólogo e escritor canadense, foi considerado o sociólogo norte-americano mais influente do século XX. Em 2007, foi listado pelo The Times Higher Education Guide como o sexto autor nas ciências humanas e sociais mais citado. Sua contribuição mais conhecida para a teoria social é o seu estudo sobre interação simbólica. Autor de muitas obras, dentre as quais, *Estigma - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Suas principais áreas de estudo incluíram a sociologia da vida cotidiana, a interação social, a construção social do eu, organização social da experiência, e elementos particulares da vida social.

Goffman é um analista da dramaturgia cotidiana; toma emprestado o modelo teatral para dissecar a lógica das representações de papéis que estruturam

as mais banais das interações. Para o referido autor, a identidade tem um significado do indivíduo em assumir papéis e se portar na vida como se estivesse representando um papel num teatro. Nesse sentido, Identidade é o produto dos processos de socialização. (GOFFMAN, 2004).

A compreensão de identidade, segundo Goffman, é associada ao termo estigma. Esse termo, de origem grega, é um atributo que produz um amplo descrédito na vida de uma pessoa. O termo é utilizado na sua acepção original, porém mais amplamente usado para designar as desgraças do ser humano (GOFFMAN, 1999).

Segundo Goffman (2004, p. 5), a palavra estigma era utilizada pelos gregos “para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava”.

Logo, o termo estigma podia simbolizar a categoria de escravizados como um rito de desonra. Era uma advertência, um sinal para se evitar contatos sociais, no contexto particular e, principalmente, nas relações institucionais de caráter público, comprometendo relações comerciais. (GOFFMAN, 2004).

No início da Era Cristã, as marcas corporais tinham um significado metafórico. Os sinais representavam a graça divina, que se manifestava por meio da pele. Era também uma referência médica, representando perturbações físicas. Na atualidade, a palavra estigma representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada. (LOUREIRO, 2004).

Para Goffman (1999), identidade está relacionada à forma como as relações sociais se referem à pessoa que se representa na vida cotidiana e nos diversos papéis que desempenha. O conceito de papel social é entendido como a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, mas este papel pode ser representado e reivindicado pelo ator numa série de outras situações, o que caracterizaria um agir estratégico.

Em síntese, para Goffman (1999), uma pessoa pode fazer uso de um papel social específico, dependendo do cenário em que se encontra. Desse modo, a identidade é contextual, dependendo da situação e dos atores envolvidos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que toda interação é representação, e cabe ressaltar que os conceitos de interação e representação se fundem.

Ainda Goffman, retomando ainda o conceito de estigma é permeado pela ideia da presença física entre estigmatizados e normais, isto é, todos os conceitos apresentados pelo autor remetem à ideia da presença corporal entre tais grupos. O termo estigma, portanto, é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo. Ele alerta que a relação social em ambientes já estabelecidos propicia um entrosamento previsto e esperado entre as pessoas e tal lugar, sem que haja reflexão por parte de umas e outras. Desse modo, as pessoas normais<sup>2</sup> julgam antecipadamente as categorias e os atributos de um estranho que se aproxima, de modo que as preconceções, elaboradas pelos normais, são transformadas em “expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (GOFFMAN, 1975, p. 12). Os ditos normais podem perceber que fazem afirmações daquilo que o outro deveria ser.

Os meios para categorizar as pessoas são estabelecidos pela sociedade que cria para estas um *corpus* de atributos dentro de um padrão estabelecido. Então, o social anula a individualidade e determina o padrão que interessa para manter a estrutura de poder, estigmatizando todos os que rompem com o modelo estabelecido. Goffman caracteriza esse tipo de sociedade como identidade real e virtual. (GOFFMAN, 1999).

Portanto, a identidade real é aquela que é estabelecida mediante a categoria e os atributos que o indivíduo prova possuir. A identidade virtual é aquela que é fruto da categorização e de atribuição de características ao indivíduo pela sociedade. Desse modo, uma dada característica pode ser um estigma, especialmente quando há uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real.

Quando nos pautamos na relação entre as identidades real e virtual, podemos afirmar que a estigmatização não ocorre devido à existência do atributo em si, mas pela relação contraditória entre os atributos e os estereótipos. Os denominados normais criam estereótipos distintos dos atributos de um determinado indivíduo, caracterizando, assim, o processo de estigmatização. “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 1975, p. 13).

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Goffman (1999) para definir aqueles que estigmatizam.

Na visão de Goffman, o conjunto de tudo o que uma pessoa usa para atuar socialmente é denominado de fachada. Para o autor, dentro de uma mesma fachada, há dois ambientes distintos: a região da frente, de contato com o público ou o externo, e a região do fundo ou bastidores. Na maioria das vezes, a região do fundo é separada da região da frente por divisões, passagens protegidas, em que o acesso de pessoas estranhas é negado. É comum contratarem-se pessoas com aspectos físicos valorizados socialmente para trabalhar em contato com o público e designarem-se pessoas com atributos que a sociedade não valoriza para atuar no fundo. Assim, as pessoas negras são empregadas com mais frequência para ocupar a região dos fundos e notadamente são invisibilizadas. (GOFFMAN, 1999).



Figura 1: Negros e negras e situação subalterna

Fonte: <https://escrevivencia.wordpress.com/2012/04/14/a-escravidao-acabou-so-falta-avisar-a-classe-media/>.

Na imagem exposta, é perceptível o lugar das personagens negras. Na primeira imagem, temos um cenário onde as pessoas negras estão no fundo do palco e disposto no chão ou no dizer de Goffman (1999), no bastidor. Na leitura, a visibilidade central é notadamente a mesa, local privilegiado que contempla em seu entorno pessoas não negras. Na segunda imagem, observamos a empregada doméstica que, apesar das conquistas trabalhistas, ainda ocupa funções de laboro em lugar social estigmatizado e reservado a pessoas que apresentam uma fachada pessoal com características afrodescendentes.

Essa postura reforça o estereótipo do lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural. Nessa perspectiva, “um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica passa

a ser visto através dos mais variados estereótipos. Ser negro torna-se um estigma”. (GOMES, 2002, p.38).

### 2.1.2 Norbet Elias (Habitus)

Sociólogo, de origem germânica, Norbert Elias foi um homem além do seu tempo; na década de 1930 já escrevia sobre a sociedade em rede e integração das ciências. Nessa linha, o autor infere que a humanidade está sujeita a três processos: o Biológico, o Histórico e o Cultural, cada um tendo seu ritmo, porém inseparáveis. (ELIAS, 2001).

Norbert Elias promoveu uma ruptura com o pensamento conservador dentro das Ciências Sociais. Elias foi responsável pelo desenvolvimento de uma teoria social inovadora, que contribuiu para alargar o campo dos estudos sociológicos voltados para a compreensão dos processos de interação humana no âmbito da sociedade. Com efeito, propôs-se alargar a compreensão dos processos humanos e sociais para adquirir um conhecimento mais sólido acerca dos mesmos.

Em seus estudos desenvolveu o conceito de *habitus* social. Para Elias (2001b), *habitus* é fruto de um processo histórico complexo. O conjunto de maneiras de pensar e agir que estruturam uma sociedade. Está ligado à maneira de racionalidade de um grupo. É também de cunho econômico e criado pelo conjunto de Propriedade/Patrimônio como o subjetivo que se traduz no material.

Ainda sobre *habitus*, Elias (2001) acrescenta que é, também, de natureza social, porque ele se constrói nos relacionamentos e nos processos históricos, mas é também um conceito pessoal porque, embora vivamos estimulados e/ou censurados pelo meio social, cada indivíduo é único, como também é única a sua maneira de apreender o mundo.

Para o autor, essa especificidade individual está estritamente conectada com o nós enquanto nações ou tribos. Sobre isto, infere que

A identidade de sua imagem-do-nós fica ameaçada. Essa imagem-do-nós, contudo, que muitas vezes assume a forma de um processo de maior ou menor extensão, não tem apenas uma função individual, mas também uma importante função social. Ela dá a cada indivíduo um passado que se estende muito além de seu passado pessoal e permite que alguma coisa das pessoas de outrora continue a viver no presente. (ELIAS, 2001b, p 54).

Elias (2001b) afirma que não é difícil encontrar provas dos problemas pessoais, da demanda de mudanças no *habitus* social num mundo em que a

mobilidade local dos seres humanos tornou-se constante. Um número crescente de pessoas, em todas as regiões, é apanhado nessa migração, sejam seus objetivos temporários ou permanentes.

Ainda segundo Elias (2001b), mesmo quando as pessoas emigram apenas temporariamente para outro país, sozinhas ou com suas famílias, as identidades são claramente identificáveis, não somente pelas pessoas que ali vivem, como também por si mesmas; não apenas como indivíduos, também como membros de determinado grupo.

Ainda o referido autor descreve:

Isso não ocorre apenas pelo fato de seus passaportes assim as rotularem, mas porque seu habitus social cria um tipo específico de distância entre elas e os membros do país que as hospeda. Em geral, as pessoas tentam escapar às dificuldades de coexistências resultantes das diferenças no habitus social estabelecendo-se perto de membros de seu próprio grupo, isto é, de pessoas com o mesmo habitus social. Ao lado desses povoamentos grupais dentro de países anfitriões, há recorrentes problemas individuais entre os membros da segunda ou terceira gerações dos grupos imigrantes. (ELIAS, 2001b, p. 146).

O indivíduo é compreendido como fruto de tensões, porque o eu, além de condicionado socialmente, é também autônomo. A tensão acontece porque aquilo que somos somente é confirmado com o reconhecimento do outro. Temos então uma necessidade de sermos reconhecidos pelo outro, de sermos reconhecidos como diferentes. Por isso, é uma psicologia histórica porque coloca no homem uma constante dependência do outro (ELIAS, 2001b).

Norbet Elias também trata da questão da identidade dentro de uma reflexão mais ampla, que é a relação entre indivíduo e sociedade. Segundo ele, “a sociedade seria como uma rede de funções em que as pessoas não exercem uma sem relação a outras”. (ELIAS, 2001b, p. 13-14). Essas funções são interdependentes e a relação entre as pessoas, individualmente consideradas, seguem leis autônomas.

Ele nos lembra que o indivíduo é singular, pois toma decisões e age, procurando atender necessidades, desejos e sonhos pessoais. Mas essas decisões e ações se dão em contexto mais amplo, coletivo, comunitário, grupal, social. É essa instância coletiva da qual o indivíduo é parte que lhe fornecerá o contexto, o pretexto e os limites de sua decisão e sua ação. Assim, a resposta à questão “quem sou?”, é a identidade-eu, enquanto que a resposta à questão “quem somos nós?” ou “a que sociedade pertencemos?” é a identidade-nós. Exemplificando: o nome de uma pessoa

revela sua identidade-eu, enquanto que o sobrenome (nome de família) revela sua identidade-nós. (ELIAS, 2001b).

A família, entretanto, não esgota todas as possibilidades de identidade-nós, uma vez que ela pode integrar-se a uma dada sociedade local, que por sua vez pode integrar-se a uma sociedade nacional e até internacional. Alguém pode dizer que se chama João da Silva. Isso já informa os dois aspectos de sua identidade. Mas se este alguém disser que é João da Silva, brasileiro, latino-americano e habitante do planeta terra, a compreensão de sua identidade se amplia. Dessa forma,

A relação identidade-eu/identidade-nós varia conforme a sociedade. A partir do Renascimento, a balança passou a pender cada vez mais para a identidade-eu. A identidade nós passou a ser ocultada na consciência. A individualidade, portanto, é entendida como oriunda do autocontrole, da contenção de emoções e instintos, e não como algo naturalmente dado. Anteriormente, as sociedades exerciam um controle externo e coercitivo ao comportamento das pessoas por meio de vários mecanismos conforme suas posições nas configurações. Com o passar do tempo, esse controle social foi subsumido ao autocontrole. Esse autocontrole é instilado tão profundamente desde essa tenra idade que, como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma auto supervisão automática de paixões, um “superego” mais diferenciado e estável, e uma parte dos impulsos emocionais e inclinações afetivas sai por completo do alcance direto do nível da consciência (ELIAS, 2001b, p. 202).

Portanto, compreender o indivíduo em sua identidade é compreender e conectar aspectos oriundos de diversas áreas do conhecimento. É preciso entender o desenvolvimento do indivíduo como um processo sequencial que, sem a memória, não poderia ter continuidade. A individualização é, assim, facilitada pela capacidade seletiva da memória em arquivar experiências pessoais e de outros indivíduos. Disso, inferimos que é a partir de uma composição social que brotam características individuais que distinguem as pessoas umas das outras. (ELIAS, 2001b).

### 2.1.3 Manuel Castells

Sociólogo espanhol, um dos pensadores mais influentes do mundo. Considerado o principal analista da era da informação e das sociedades conectadas em rede, investiga os efeitos da informação sobre a economia, a cultura e a sociedade em geral. Professor emérito da Universidade do Sul da Califórnia, Los Angeles, e da Universidade da Califórnia, Berkeley, tem mais de 25 livros publicados. Entre eles, a famosa Trilogia: A Era da informação: Economia,

Sociedade e Cultura, formada por: A Sociedade em Rede (Volume I), O Poder da Identidade (Volume II) e Fim de Milênio (Volume III). Obras que procuram compreender as transformações que as novas tecnologias estão produzindo em nossas vidas.

Para Castells (1999), identidade é fonte de significados e experiências de um povo. Argumenta o autor que não temos conhecimento de nenhum povo que não tenha nomes, idioma ou cultura em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida. O processo de construção de identidade aqui é entendido a partir do conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. (CASTELLS, 1999).

Castells (1999) diz que os papéis são funções assumidas pelos sujeitos, definidas por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. Exemplos: ser trabalhador, ser mãe, vizinho, sindicalista, entre outros. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre essas instituições ou organizações.

Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas e construídas por meio de um processo de individualização. As identidades também podem ser formadas consoantes a instituições dominantes; somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização. (CASTELLS, 1999).

Em síntese, as identidades são fontes mais importantes de significados do que os papéis, em virtude do processo de construção e individuação que as desenvolvem. Em termos mais genéricos, podemos dizer que identidades organizam significados, enquanto que papéis organizam funções. (CASTELLS, 1999).

Castells (1999) diz que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão diz respeito ao como, a partir do quê, por quem, e para quê isso acontece. A construção da identidade vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia por instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais e pelos aparatos de poder. Porém, esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e

por sociedades que reorganizam, conforme suas culturas, seu contexto histórico, sua visão de tempo/espço.

#### 2.1.4 Stuart Hall

Stuart Hall foi o teórico cultural e sociólogo jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951. Hall, juntamente com Richard Hoggart e Raymond Williams, foi uma das figuras fundadoras da escola de pensamento que hoje é conhecida como Estudos Culturais britânicos ou a escola Birmingham dos Estudos Culturais. Foi presidente da Associação Britânica de Sociologia entre 1995 e 1997. Stuart Hall é reconhecido por expandir o escopo dos estudos culturais para lidar com raça e gênero, além de ajudar a incorporar novas ideias derivadas do trabalho de teóricos franceses. (HALL, 2011).

A identidade na perspectiva de Stuart Hall é compreendida como categoria que está sujeita a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. Essa concepção parte do pressuposto de que as identidades não são nunca unificadas, que elas são na modernidade tardia<sup>3</sup> cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que não são singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas.

Nesse sentido, podemos compreender que a construção de identidades passa por um processo de subjetivação, em que, continuamente, somos impulsionados a ocupar um lugar, falar uma língua, vestir-nos em determinado estilo, adotar determinados valores, defender ideias comuns, enfim, sujeitar-nos a sermos sujeitos posicionados a partir de um conjunto de signos (e de enunciados) que nos caracterizam e nos identificam no mundo. (HALL, 2011).

A análise de Hall (2006) sobre Identidade parte de dois pressupostos: o primeiro é que nesse contexto, a identidade encontra-se em crise. O segundo é que as identidades têm sofrido um processo de fragmentação, descentramento e

---

<sup>3</sup> É uma ordem pós-tradicional, que, longe de romper com os parâmetros da modernidade propriamente dita, radicaliza ou acentua as suas características fundamentais. A modernidade tardia, caracterizada como uma ordem pós-tradicional, ao romper com as práticas e preceitos preestabelecidos, enfatiza o cultivo das potencialidades individuais, oferecendo ao indivíduo uma identidade “móvel”, mutável. É, nesse sentido, que, na modernidade, o “eu” torna-se, cada vez mais, um projeto reflexivo, pois aonde não existe mais a referência da tradição, descortina-se, para o indivíduo, um mundo de diversidade, de possibilidades abertas, de escolhas. (GIDDENS, 2003).

deslocamento. A crise a que o autor se refere consiste na ruptura com as formas de identidades de períodos históricos anteriores, bem como dos processos sociais que lhes eram característicos. Esse processo de mudança e crise das identidades corresponde às mudanças pelas quais os sujeitos históricos a vivenciaram.

Hall (2006) adverte que estamos vivendo nos últimos anos uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de identidade. Aponta que o conceito de identidade tem sido submetido, ao mesmo tempo, a uma severa crítica. Acrescenta, ainda, uma dificuldade no estudo sobre identidades na falta de sua definição como conceito de modo claro e preciso. Parte da constatação de que o conceito de identidade ainda não foi suficientemente desenvolvido e que tem como marca a complexidade e que por isso carece de consistência e precisão.

Dessa forma,

Na filosofia tem-se feito, por exemplo a crítica do sujeito autossustentável que está no centro da metafísica ocidental pós-cartesiana. No discurso da crítica feminista e da crítica cultura influenciadas pela psicanálise têm-se destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade colocando-se em questão, assim, as concepções racionalistas de sujeitos. As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado por sua vez a existência de um “eu” inevitavelmente performativo. Tem-se delineado em suma, no contexto da crítica antiessencialista das concepções étnicas-raciais e nacionais da identidade cultural. (HALL, 2011.p.103).

Ainda conforme o autor, supracitado,

Essa concepção aceita que as identidades, não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentada e fraturada; que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2011, p.108).

Hall (2011) atesta também que a concepção de identidade à qual se refere contrapõe-se ao eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças supostamente superficiais.

## **2.2 Concepções de Identidade Negra**

Nesta sucessão, faremos uma incursão do pensamento de Kanbengele Munanga e Nilma Lino Gomes sobre identidade negra. A opção teórica pelo autor e pela autora, consubstancia-se em três vertentes. Primeiro, pelo fato de serem negros. Nessa perspectiva, o lugar de fala de ambos ressalta que sentem também

na pele as condições de subjugação e de estigmas que os descendentes de africanos enfrentam. Segundo, que pelo fato de conhecerem a história de luta e resistência dos negros, a leitura que fazem das representações do negro na sociedade não se limita a um lugar de inércia, pelo contrário, apontam nos seus escritos todo o poder político e intelectual que reside nos negros e potencializam a força que há nessa militância. Terceiro, porque ambos os autores possuem militância intelectual sobre o objeto de pesquisa discutido neste trabalho.

### 2.2.1 Kanbegele Munanga

Graduou-se na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, onde permaneceu de 1969 a 1971. Foi pesquisador no Museu Real da África Central em Tervuren (Bruxelas), onde se especializou em estudo das artes africanas tradicionais. Nos anos 1975 a 1977, concluiu o doutorado na Universidade São Paulo (USP) em Ciências Humanas (área de concentração em Antropologia Social). Foi professor visitante na Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1977), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal (1979-1980), e na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique (1999) e ainda professor associado na Universidade de Montreal, Canadá (2005-2010).

Salientamos, porém, que, ao tratar da questão da identidade negra, cabe-nos interrogar: Por que discutir identidade negra? Para Munanga (2012, p.7), “falar da identidade negra significa que esta identidade passa, em seu processo de construção, pela cor da pele”. Significa que essa identidade tem a ver com a tomada de consciência da diferença biológica entre brancos e negros, amarelos e negros enquanto grupos. É importante acrescentar que a negritude, embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. Por outro lado, a identidade negra não nasce do simples fato de tomarmos consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos.

Ainda Munanga (2012, p. 9) diz que a “negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental branco reuniu sob o nome de negros”. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores de pele negra, que, aliás, são todos culturalmente diferentes. Assim, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas o fato de terem sido na história vítimas das piores

tentativas de desumanização, conforme já mencionado no parágrafo anterior. Isso ocorre em função da cultura negra ser mostrada apenas como objeto de políticas sistemáticas de destruição, além de ser negada a sua existência.

Identidade também se traduz na tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade plena pelo mundo ocidental. Portanto, a negritude deve ser vista igualmente como confirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. (MUNANGA, 2005, p. 49).

Entretanto, quando se trata da identidade negra, vista pela ótica da comunidade por meio do seu movimento social e de suas entidades políticas, o primeiro fator constitutivo a considerar é a história, uma vez que essa história mal conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do outro, isto é, do colonizador: de maneira depreciativa e negativa. (MUNANGA, 2012).

O autor supracitado ainda explicita:

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2012, p. 5).

Nesse sentido, no processo de construção da identidade coletiva negra, é preciso resgatar sua história e autenticidade, investir na desconstrução da memória, história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em nosso imaginário coletivo. Esse fato, nos remete aos textos depreciativos dos livros didáticos quando o assunto é o negro. É preciso reconstruir uma “verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial”. (MUNANGA, 2012, p.10).

Também por isso, consideramos que a importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil (responsabilidade privilegiada da escola), calcada em novas abordagens e posturas epistemológicas, poderá contribuir para o rompimento de uma visão estigmatizada e depreciativa do negro. Consideramos ainda que, para além dessa questão, a escola poderá oferecer subsídios para a construção de uma identidade negra consciente, na qual o negro seja visto e se

enxergue não apenas como objeto da história e coisificação, mas como sujeito atuante e partícipe de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro.

Munanga (2008) adverte que alguns aspectos devem ser levados em consideração quando pensamos no conhecimento capaz de instrumentalizar os negros a reconhecerem-se como sujeitos. Dentre eles, estão a história, a cultura e a memória, a arte, a religião, as tecnologias, a ciência, a educação e as visões de mundo.

Ao lado disso, é interessante pensar no termo visão no plural. Sabemos que os povos africanos que vieram para o Brasil e para outros países não se limitavam a uma única cultura, uma única etnia. Foi uma diversidade de diferentes nações, com diferentes línguas e saberes. Por essa razão, Munanga (2005) diz que em algumas situações eram povos inimigos no continente africano, mas que foram resumidos à homogeneidade, de caráter generalizado. Este aspecto também implica a construção da identidade que a política colonialista tentou imprimir nos descendentes de África.

Ademais, quando pensamos nos povos que constituíram o Brasil, o que vem à baila são os colonizadores de origem europeia e, sobretudo, os povos orientais, em especial os japoneses. No imaginário coletivo, acredita-se que os africanos foram capturados e trazidos ao País apenas como povos primitivos que chegaram nus e acorrentados e, como todos os primitivos, não trouxeram nada ao Brasil que importasse para ser considerado como uma contribuição digna de nome. Diferente desse pensamento, Munanga (2012, p.11) argumenta que, no entanto,

(...) os aportes culturais africanos fazem parte do cotidiano de todos os brasileiros: culinário, artes musicais, visuais, religiões populares, (...) estão presentes na maneira de ser brasileiro e brasileira. De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas.

Munanga (2012) destaca ainda que as línguas são também consideradas outro fator constitutivo da identidade e que os afrodescendentes perderam as suas línguas no contexto escravista. Porém, a crise de perda de suas identidades nessa perspectiva não se deu de modo generalizado. O grande expoente dessa preservação são os terreiros religiosos de candomblé, por meio deles “resistiu uma linguagem esotérica africana enriquecida pela língua portuguesa, que serve de comunicação entre os humanos e os deuses, constitutiva de identidades no plano da

religiosidade negra”. (MUNANGA, 2005, p 52). Daí a necessidade do ensino de algumas línguas africanas, das quais são oriundos falares e cantigas religiosas, resistentes nos espaços dos cultos religiosos de matrizes africanas.

Outro ponto destacado pelo autor, como constitutivo da identidade negra, é o fator psicológico. Neste caso, porém, devemos perguntar-nos se existe um temperamento do negro diferente do temperamento do branco que podemos considerar como característica de sua identidade. Tal diferença, se for comprovada, deveria ser explicada a partir notadamente do condicionamento histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias, e não com base nas diferenças biológicas, como pensaram os racialistas e racistas ocidentais. (MUNANGA, 2012).

Munanga (2012) defende a tese de que vivemos diferentes identidades, dependendo do que somos ou fazemos; onde estamos, vivemos as identidades. No caso da identidade negra, o autor destaca que temos um aspecto político em comum, independentemente da classe social à qual o negro pertença.

O autor argumenta ainda que,

Muitas de nossas identidades coletivas que se processam pelo discurso têm conteúdo e finalidades políticas, visando às mudanças na sociedade. Neste sentido, a identidade negra que reuniria todos os negros e todas as negras é a identidade política. Nela se encontram negros e negras de todas as classes sociais, de todas as religiões, de todos os sexos, porque juntos todos são vítimas da discriminação e exclusão raciais. (MUNANGA, 2012, p.13).

Sabemos que o discurso da classe dominante, da elite, é diferente do discurso da classe subalterna. Tal discurso, respaldado na ideologia do mito da igualdade racial, quando se depara com as reivindicações do negro por uma identidade negra, tende a argumentar e a querer nos fazer crer que somos todos iguais e que esses conflitos são desnecessários. Conforme Munanga (2005), essa crítica tem a ver com o fato de não existir um discurso político em defesa de uma identidade branca. Apesar de esta existir tacitamente, pois todos têm consciência das vantagens que a branquitude lhes oferece nesta sociedade.

Geralmente não escutamos discursos politicamente articulados em nossa sociedade sobre a identidade branca, a identidade masculina, a identidade burguesa, a identidade dos heterossexuais, etc. Isto ocorre porque brancos, homens, burgueses, adultos, heterossexuais são vitoriosos; estão no topo da pirâmide social, política e econômica, portanto eles não têm necessidade nenhuma

de se mobilizar politicamente para reivindicar e negociar o que já têm. Do mesmo modo tratamos a identidade branca.

Concordamos com Munanga (1999), quando diz que não há necessidade de reclamar memória e história dos povos brancos nos conteúdos escolares ou em qualquer que seja o lugar, pois isto já está consolidado no imaginário da sociedade.

### 2.2.2 Nilma Lino Gomes

Antropóloga e pesquisadora brasileira, tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2013. Tem se posicionado, frequentemente, na luta contra o racismo no Brasil. Em 2015 foi nomeada para ocupar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que uniu as Secretarias de Políticas para Mulheres, Igualdade Racial, Direitos Humanos e parte das atribuições da Secretaria-Geral. Autora de várias obras e artigos que tratam sobre identidade negra.

Os escritos de Gomes sobre identidade e sua preocupação em definir o cabelo e a cor da pele como ícones da identidade negra resultam de uma pesquisa com duração de dois anos, realizada em salões de beleza, para efetivação do seu Doutorado em Antropologia Social, que tem como título *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Nessa pesquisa, a autora, que por meio de um olhar etnográfico, fez uma leitura das proprietárias de salões e de seus clientes. Foram várias escutas das depoentes, que, ao reportarem-se ao corpo, relembrou

Momentos significativos da sua história de vida, dando um destaque especial à trajetória escolar. Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/ racial e o seu padrão estético. (GOMES, 2002, p. 41).

Para a autora, na instituição escolar, assim como na sociedade, nós nos comunicamos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. Argumenta que para a antropologia as singularidades culturais são dadas pelas dimensões invisíveis das relações humanas

e também pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Segundo ela, a interface entre educação e antropologia poderá contribuir e trazer-nos novas luzes sobre o estudo das relações raciais e apontar-nos novos temas por meio dos quais a trama em que a trajetória escolar é tecida desenvolve-se de maneira lenta e complexa. (GOMES, 2002)

Gomes fundamenta-se nos estudos de Martins (1999, p. 54) e corrobora o pensamento deste estudioso que diz que o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a “referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas”

Quando nos lembramos dos tempos da escravização pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Segundo a autora, “esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam”. (GOMES, 2002, p.42). A exemplo, os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo, os abusos sexuais são algumas evidências desse tratamento. Na Figura 2, é possível observar a humilhação moral e física a que os negros escravizados eram submetidos.

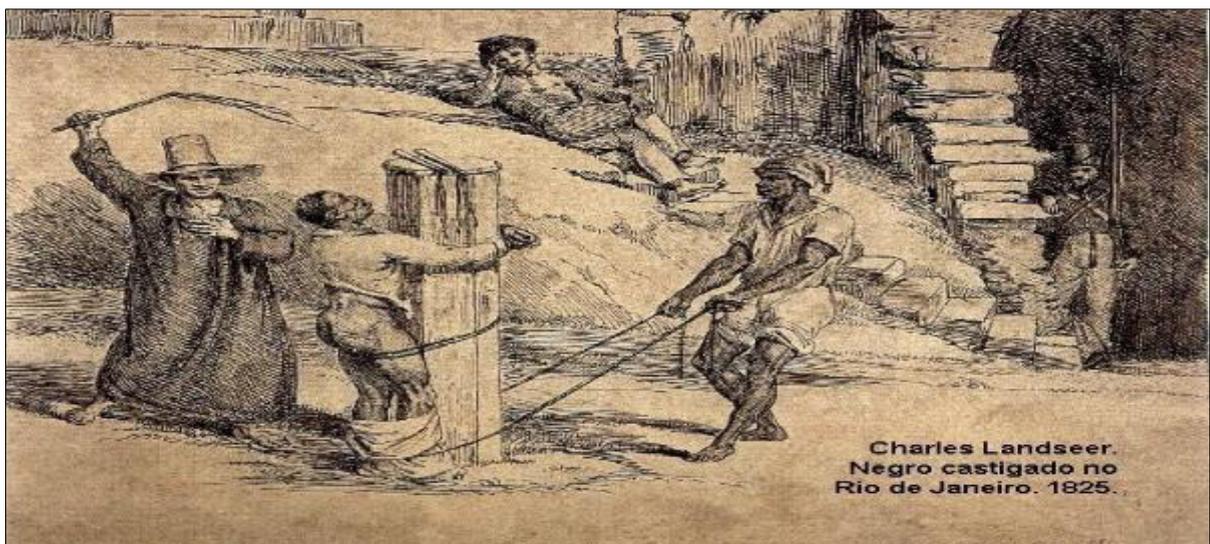


Figura 2: O castigo de um escravo (Charles Landseer, 1825)

Fonte: [https://www.meisterdrucke.com/kunstdrucke/Charles-Landseer/265769/Die-Strafe-eines-Sklaven;-O-Castigo-de-um-Escravo,-c.-1825-6-\(Feder-und-Tinte\).html](https://www.meisterdrucke.com/kunstdrucke/Charles-Landseer/265769/Die-Strafe-eines-Sklaven;-O-Castigo-de-um-Escravo,-c.-1825-6-(Feder-und-Tinte).html).

É notória a humilhação à qual os(as) negros(as) foram submetidos por vezes sem conta. O despimento do negro que está sendo vítima da violência de um homem branco faz parte do processo de subjugação e nulidade da sua condição de ser humano: É um despir físico e também moral. E ainda o fato de ser praticado em público servia como exemplo para coibir outros negros que se rebelavam contra o sistema desumano. O corpo é que sofria as marcas registradas da escravização.

O sofrimento causado pela cor da pele, as condições de subjugação, a estigmatização do corpo negro, que, conforme observamos, não se limitava apenas ao corpo, afetava e afeta emocionalmente. Nessa perspectiva, o negro tende a negar-se enquanto negro. O livro didático que ainda é a única ferramenta utilizada como fonte de pesquisa na escola retrata bem as imagens dos negros que culminam para o que Gomes categoriza de identidade negativa.

A autora enuncia que

Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/ a e aluno/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2002, p. 45).

Para Gomes (2002), a construção da identidade negra passa pelo viés da valorização das(os) negras(os). Porém, é preciso repensar a estrutura da escola brasileira, no que concerne à construção dessa identidade, pois, do modo como é pensada, converge para a exclusão.

Em outras palavras:

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência (GOMES, 2002, p. 41).

Os relatos apresentados abaixo corroboram os depoimentos captados no trabalho de Gomes, que enunciam algumas questões sobre os efeitos subjetivos da discriminação racial, perpetuados desde a infância e guardados na memória até a fase adulta. São sentimentos que expressam a dor, o sofrimento, o sentimento de humilhação, que conduzem a mutilações, como, por exemplo, arrancar os cabelos ou raspar a pele com uma lâmina. Mostram o embaraço e a vergonha com que os sujeitos se apresentam.

Alguns fragmentos dos depoimentos recolhidos por Gomes (2002, p. 44) em sua pesquisa:

– Minha mãe, pra pentear o cabelo, ela quase matava a gente. Fazia aquelas trancinhas. A gente... eu ficava coma cabeça toda doendo. Hoje em dia não tem isso mais, não é? Veja minha filha, olha o cabelo dela e olha o meu na época dela, não tem nem comparação. Hoje em dia está bom para o lado da pessoa negra, porque antigamente... Nossa! Quando não era aquele ferro quente, pentes quentes que passavam no cabelo da gente passavam aquele negócio. Ficava até bonito, mas depois... caía uma poeirinha, nossa, ficava um horror. Isso foi até eu atingir a minha idade de adulta. Não tinha opção. Tinha que usar isso mesmo. Agora é que apareceu cabelo de tudo quanto é jeito. (M., 25 anos, dona de casa).

(...) Eles me chamavam de neguinha, às vezes os meninos mexiam comigo, mas eu não ligava, não. Eu não ligava, eu gostava do jeito que eu era. Eu fui... me acostumei comigo, me acostumei com o que eu era, com minha raça. Então, me acostumei e não ligava, não, mas o pessoal mexia. Isso aí eu tirava de... ao pé da letra. Não me atrapalhava, não. Eu gostava mesmo. Então, minha tia, quando arrumava o meu cabelo, nossa, eu ficava toda metida. Cada dia um penteado, nossa, eu achava o máximo, principalmente porque chamava muita atenção. As pessoas achavam lindo o penteado... (J., 23 anos, cabeleireira).

Como observamos, identidade, tem relação direta com os ícones cabelo e cor da pele. É evidente também a relação que as depoentes tinham com o cabelo, em sua maioria de dor e sofrimento, os quais ainda estão registrados e interiorizados na memória dessas pessoas. No segundo depoimento, é possível observar que há uma autoaceitação por parte da depoente, o que nos parece favorecer a sua identidade, conforme foi sinalizado: “isso eu tirava de letra”, isto é, não a incomodava a opinião das pessoas sobre a sua estética.

Nesses pressupostos,

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características, como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. Ao mesmo tempo, a forma como o cabelo é tratado e manipulado, assim como a sua simbologia, difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário. (GOMES, 2003, p.81).

Gomes alerta que no início do século XV o cabelo funcionava como um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais. Para muitos integrantes dessas sociedades, nessas culturas o cabelo era parte integrante de um complexo sistema de linguagem.

Nessa perspectiva, Gomes (2003, p. 82) nos diz que,

Desde o princípio da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Em algumas

culturas, o sobrenome de uma pessoa podia ser descoberto simplesmente pelo exame do cabelo, pois cada clã tinha o seu próprio e único estilo.

Ainda conforme Gomes (2003, p. 83)

O significado social do cabelo era uma riqueza para o africano. Dessa forma, os aspectos estéticos assumiam um lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias. Várias comunidades da África Ocidental admiravam a mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos. Esse padrão estético demonstrava força, poder de multiplicação, prosperidade e a possibilidade de parir crianças saudáveis.

A autora nos alerta que, na comunidade, as crianças se sentem representadas e familiarizadas com a sua estética, e que é na escola que elas se deparam com a exigência de arrumar o cabelo. Infelizmente, ainda hoje “a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se”.(GOMES, 2002, p.45). A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito, muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas, o que não é novidade para a família negra, considerando que fazer as tranças, os penteados nas crianças fazem parte da cultura e da memória dos nossos ancestrais.

Porém, argumenta a pesquisadora:

Mas essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem).(GOMES, 2002, p. 45)

Para Gomes, os apelidos em tela, atribuídos ao negro na escola, marcam a história de suas vidas. Talvez seja esse espaço onde vivenciam as primeiras experiências públicas de rejeição, segregação e negação do corpo vividas na infância e adolescência. Na sua opinião,

A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/ escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. (GOMES, 2003, p.47).

Concordamos com a autora e percebemos que é desse contexto que emergem as diferenças e se torna possível pensar um “nós” – criança e família negra – em oposição aos “outros” – colegas e professores(as) brancos(as). Embora o discurso que condiciona a discriminação do negro à sua localização na classe social ainda seja predominante na escola, às práticas cotidianas mostram para a criança e para o(a) adolescente negro(a) que o status social não é determinado somente pelo emprego, pela renda e pelo grau de escolaridade, mas também pela posição da pessoa na classificação racial.

Nesse sentido, observamos que pertencer ou não a um segmento étnico/racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, nos momentos de avaliação, nas expectativas construídas em torno do desempenho escolar e na maneira como as diferenças são tratadas. Durante o período da pesquisa de campo, foi notória essa diferença da qual a autora faz menção: os termos pejorativos utilizados pelos(as) próprios(as) alunos(as) nos apelidos em referência ao cabelo e à cor da pele.

Atualmente as pesquisas revelam que as escolas inserem em seus currículos oficiais conteúdos sobre a história e memória dos povos africanos, incorporando leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns(mas) professores e professoras vêm desenvolvendo trabalhos na perspectiva de desconstrução dos estereótipos. Porém, embora percebamos um empenho no trabalho docente no que concerne à questão das relações étnico-raciais no ambiente escolar, é perceptível que o ícone cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar os descendentes de africanos. Concluímos, em função disso, que “a questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira”. (GOMES, 2002, p. 45).

Por outro lado, consideramos que a escola faz eco, com os livros didáticos, à mídia e à sociedade na potencialização da subalternização dos negros, à medida que reforça as representações negativas dos negros, contribuindo para a negação do ser negro(a).

Tendo em vista esse contexto, a pesquisa de Gomes mostra-nos que a escola, ao omitir ou negar a existência do preconceito racial e da discriminação, por meio de um currículo que reforça os estereótipos, por veicular uma imagem distorcida da história dos(as) negros(as), tanto no currículo oculto quanto nos livros didáticos da literatura infantil que ilustram o(a) negro(a) de forma caricaturada,

deformada e associada a seres sobrenaturais, destrutivos e submissos, está contribuindo para a inferiorização e desumanização dos(as) negros(as).

Nos seguintes depoimentos, captados da pesquisa de Gomes, ilustramos e validamos as afirmações supramencionadas (GOMES, 2002, p. 47):

– E eu cresci assim, é... é... Constrangida, porque na escola eu fui barrada também... Teve bailado e eu quis participar do bailado e diziam que não, que não podia, não. Que só iam as meninas brancas, as meninas bonitas.(...) Eu custei, eu sofri muito, muito a entender que negro era gente também... *Eu vim descobrir que negro tinha história quando fui pro colégio, porque até então, pra mim negro. era um bicho, era um... uma... um defeito, sabe? E morria de vontade de ser branca, por causa do cabelo, pra freqüentar. assim essas coisas (...).*

Os relatos supracitados encontram eco nos depoimentos analisados por Neusa Santos em sua obra *Tornar-se Negro*, na qual os depoentes negros apresentados em seus estudos de caso fazem referência aos atributos físicos pessoais com os seguintes adjetivos: beijo grosso, nariz chato e grosso, cabelo ruim, bundão, primitivismo sexual. Nessa perspectiva, observamos que o negro e a negra, possuído e possuída pelo ideal de embranquecimento, buscam destruir os sinais de cor do seu corpo, ou adjetivando-o pejorativamente, ou enaltecendo os traços brancos.

Encontramos também, nos estudos de Miranda (2004), argumentos acerca de que os ideais de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, dentre outros, são imaginária e ideologicamente atribuídos à cor branca. Tanto que o desejo desses ideais desloca-se equivocadamente, criando o desejo de embranquecimento. O autor afirma que a identidade do sujeito depende, em grande parte, do corpo ou da imagem corporal eroticamente investida, isto é, a identidade depende da relação que o sujeito cria com o próprio corpo.

É a experiência de dor, prazer e desprazer com o corpo que leva o sujeito a sentir que fornece a ele a base para seu processo identificatório. Essas considerações levam o autor a concluir que, “A partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio”. Essa consciência faz com que o sujeito negro passe a controlar, observar e vigiar o corpo que “se opõe à construção da identidade branca”, que foi obrigado a desejar.

Para Gomes, o corpo foi também símbolo da resistência negra. Foi por meio dele que os negros mantiveram sua memória, o que serviu de fundamento para suportar a dor e como elemento de defesa do açoite e da violência moral. A autora

destaca como manipulação do corpo nessas circunstâncias: as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites. Em sua opinião, foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo. Assim, utiliza os estudos de Martins (1999, p. 54), para argumentar que por esses costumes é possível percebermos o corpo como uma “referência revolucionária da universalidade do homem”. Ora se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos.

Cabe então uma indagação: Será que a escola tem cuidado para dar outro significado e outra leitura a essa relação? Será que quando as crianças negras e brancas estudam a questão racial ainda se deparam com uma representação do corpo negro apenas como um corpo açoitado e acorrentado? Será que hoje os livros didáticos e as discussões sobre a história do(a) negro(a) no Brasil, discutida na e pela escola, destacam o caráter contestador do corpo negro ainda que em tempos de escravização?

É pertinente ressaltar que

As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada. Por isso, não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar. (GOMES, 2002, p. 42).

A autora refere que é na escola o espaço em que a criança se depara com os primeiros contatos de situação de racismo. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. Argumenta que a escola não se apercebe dos efeitos cruéis causados pelos apelidos ligados à textura do cabelo e à cor da pele das crianças negras, os quais implicam, entre outros, a exclusão dessas crianças também no ambiente escolar.

Nesse sentido, várias são as reflexões/indagações que a escola precisa fazer para perceber que os adultos que carregam esse estigma atribuído a esses ícones foram gestados e consolidados no ambiente escolar. Ou seja, a escola carrega consigo elementos que alimentam a identidade negativa do negro, portanto,

há que ressignificar o seu currículo, com vistas a construir uma identidade negra positiva.

Para Gomes (2002), a compreensão de identidade para se constituir como realidade pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu eu, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. E enfatiza:

(...) Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. (GOMES, 2002, p.39).

Percebemos, então, que esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. Portanto, identidade negra é uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, conflitos e de diálogos. Implica sempre o olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. (GOMES, 2002).

Desse modo, destacamos que as relações étnico-raciais, discutidas no âmbito da escola, são fundamentais para agregar elementos visando à desconstrução da história perversa instituída neste espaço e que os conteúdos da história, da memória e da cultura são essenciais para favorecer a autoidentificação de crianças, adolescentes e jovens como negras e negros.

A percepção da relevância da escola nesse processo, como locus privilegiado de reflexão e problematização, remete à necessidade de resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo e discriminatório construído em relação aos negros. E a esse respeito, Gomes advoga que

A escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre; pela exigência de ritmos médios de aprendizagem, que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios ditados pela classe média branca, pelo mercado e pelo vestibular, sem considerar a produção individual do

aluno e da aluna negra, assim como de alunos de outros segmentos étnicos/raciais (GOMES, 2002, p. 41).

A educação e identidade negras participam de processos particularmente imbricados, e quando pensamos a sua realização dentro do ambiente escolar, muito desse fascínio e dessa complexidade se perde, aprisionado por um olhar escolar, que de pedagógico e de condutor, no sentido etimológico da palavra pedagogo, resguarda muito pouco ou quase nada. Para romper com essa prática, em relação às questões étnico-raciais na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da realidade social e racial do nosso país. (GOMES, 2003).

A escola precisa cumprir o que preceitua a Lei nº 10.639/2003, incluindo no currículo escolar os conteúdos que valorizem o povo negro na perspectiva de que o(a) estudante possa sentir-se representado(a) no que diz respeito à sua história, memória e ancestralidade. Gomes advoga que a o fenotípico inerente aos(às) descendentes de africanos, como a cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, entre outros, precisa ser reconhecido e valorizado como diferente, não como inferior. No campo da identidade negra, a autora privilegia o cabelo como objeto de suas investigações, e destaca que os primeiros anos escolares da criança negra são de sofrimento, devido ao tratamento que recebe em casa no trato com seus cabelos. Alega que a configuração, cabelo arrumado, exigido pela escola, na maioria das vezes trançados, reflete experiências negativas nas suas memórias de infância.

Nessa perspectiva, a educação deve ser um dos instrumentos de ruptura com o processo de coisificação do(a) negro(a) e pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. Este aprendizado poderá perpassar a fase da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade; ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante, presente na história do(a) negro(a) da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado, como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental (GOMES, 2003, p.81).

Para finalizar esta sessão, nos apropriamos da letra e música do compositor brasileiro, Gabriel, O Pensador, denominada “Lavagem Cerebral” (Rio de Janeiro, 1993), que nos leva a inferir que não se trata de definir conceitos, mas de

compreender a complexidade da questão racial e entender que os termos e conceitos que usamos não são construídos ingenuamente, mas sim imersos em um contexto histórico, cultural e político.

Vejamos!

Lavagem Cerebral  
 O racismo é burrice  
 Mas o mais burro não é o racista  
 É o que pensa que racismo não existe  
 O pior cego é o que não quer ver  
 E o racismo está dentro de você  
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca  
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca  
 E desde sempre não para pra pensar  
 Nos conceitos que a sociedade insiste em ensinar  
 E de pai para filho racismo passa  
 Em forma de piadas que teriam bem mais graça  
 Se não fossem o retrato da nossa ignorância  
 Transmitindo a discriminação desde a infância  
 E o que as crianças aprendem brincando  
 É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando  
 Qualquer tipo de racismo não se justifica  
 Ninguém explica  
 Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo  
 Que é uma herança cultural (GABRIEL O PENSADOR, 1993).

Em observância a algumas categorias presentes na letra da música de Gabriel, O Pensador, fica claro que a sociedade brasileira e a escola, de forma mais específica, retratam o processo de inculcação e doutrinação ideológico. Entretanto, comungando do pensamento gramsciano, a escola pode e deve ser o lugar de mudança dessa realidade, entendendo mudança na perspectiva da inovação, visto que, como afirma Hernandez (2000, p. 31), “os indivíduos podem modificar suas condutas a partir do conhecimento racional e emocional”, pois é na relação entre inovação e as pessoas que se situa a pedra angular da problemática da mudança.

### 3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA IDENTIDADE NEGRA

#### 3.1 Século XIX<sup>4</sup>

Conforme Theodoro (2008), o século XIX foi extremamente marcado pela violência contra os descendentes de africanos que chegaram ao Brasil. Em terras brasileiras, a força de trabalho das/os negras/os foi sistematicamente empregada pela lógica do abuso e da violência. As exaustivas jornadas de trabalho estabeleciam uma condição de vida extrema, capaz de encurtar radicalmente os anos vividos pela/os escravizadas/os. Ao mesmo tempo, a força das armas e da violência praticada pelos traficantes transformavam os castigos físicos em um elemento eficaz na dominação.

Na Figura 3, a seguir, uma imagem representativa dos trabalhos forçados dos escravizados no século XIX.



Figura 3: Condições sub-humanas de trabalho escravo no Século XIX

Fonte: [http://www.vivabrazil.com/abolicao\\_da\\_escravatura.htm](http://www.vivabrazil.com/abolicao_da_escravatura.htm).

Além de impor outros nomes aos africanos escravizados, o tráfico separava famílias inteiras. Para Munanga (2008), foi uma grande mistura de povos, famílias, crenças e línguas durante 350 anos. Pessoas de origem, línguas e hábitos

---

<sup>4</sup>A partir da segunda metade do século XIX até o período pós-abolição dos escravizados.

diferentes, por vezes inimigas no continente africano, eram obrigadas a conviver e a trabalhar forçadas durante longos e violentos anos de escravidão. A separação das famílias consistia no receio de que laços familiares os levassem a algum tipo de relação e organização. Esses laços autor faz referências, constituem-se história e memória identitária dos negros.

As condições sub-humanas, o tratamento recebido pelos traficantes europeus que, ao comprarem um(a) negro(a) africano(a), faziam injustiças com sua identidade, dando-lhe outro nome, separando-o/a dos seus vínculos familiares, representa uma das facetas da violência do regime escravista. (MUNANGA, 2008).

Destarte, mesmo diante das condições opressoras, os(as) negros(as), contrariando a história perpetrada nos livros didáticos, resistiam de amplas formas às violências por meio das rebeliões, das articulações dos escravizados e, em diversos relatos, aparecem como uma preocupação constante dos senhores de escravos. Paralelamente às fugas, as(os) negras(os) investiam na formação de quilombos que se tornaram práticas naquele contexto, que rompiam ativamente com o universo de práticas que subalternavam os descendentes de África (MUNANGA, 2008).

Jaccoud (2009) descreveu que dos séculos XV ao XIX foram condenados pela escravidão em todo o continente americano, o qual foi responsável pelo trânsito de mais de 10 milhões de pessoas e pela morte daquelas que não sobreviveram aos maus-tratos vivenciados na diáspora marítima. Ainda hoje, vivemos o estigma da escravidão com marcas profundas em nossa sociedade. Como a mais evidente, destacamos o racismo. Assim, muitos historiadores da época, 1852, tentaram justificar o injustificável: o(a) negro(a) como uma raça/etnia inferior que necessitava ser civilizada.

O exemplo bárbaro que temos na história é relatado por Müller (2008). A autora analisa a negação do corpo negro a partir de um dos seus mais importantes propagandistas, Dr. Renato Kehl<sup>5</sup>. A relação de rejeição do corpo, indivíduo e raça, a reiteração de imagens negativas e estereotipadas sobre o corpo negro tiveram como fundamentos a teoria eugenista. A autora adverte que Kehl defendia a união

---

<sup>5</sup>Renato Kehl adepto das ideias formuladas por Francis Galton, o fundador da doutrina eugênica, possibilitou que sua trajetória fosse dedicada à organização do Movimento Eugênico Brasileiro, especialmente entre as décadas de 1910 a 1930, período em que as teorias raciais e as discussões em torno da nacionalidade brasileira estruturavam a maneira como viajantes, escritores, intelectuais e cientistas interpretavam o Brasil.

matrimonial dentro da própria raça e propagava os problemas decorrentes de matrimônios mistos. Possuía um pensamento pessimista quanto ao futuro do Brasil, argumentava que a miscigenação racial conduzia o Brasil a uma catástrofe, de modo que só com procedimentos eugênicos, com a educação higiênica e esterilização, o país poderia tornar-se uma nação moderna e próspera.

Müller (2008, p. 83) explicita ainda que

A legitimação da inferioridade apresentava-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas, tais como a erotização da imagem da mulher negra, o par antagônico racializado: beleza (branco)/feiura(negro). A aliança com a pedagogia traduziu essa reiteração em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam os alunos negros.

Reconhecemos que, apesar de esses tratados e teses já terem sido invalidados, ainda temos hoje traços irrevogáveis do racismo enraizado na sociedade e sendo perpassados durante séculos pelas gerações. (SANT'ANA, 2008).

Diante disso, notamos que, ao longo dos anos, as resistências dos negros traficados foram escondidas e negadas, pois, desde sua saída da África, lutaram contra Jaccoud (2009) descreveu que dos séculos XV ao XIX foram condenados pela escravidão em todo o continente americano, o qual foi responsável pelo trânsito de mais de 10 milhões de pessoas e pela morte daquelas que não sobreviveram aos maus-tratos vivenciados na diáspora marítima, adversidades por liberdade e por justiça, resistindo à condição de escravizados à qual foram submetidos.

A esse processo de luta e organização no tempo da escravização podemos chamar de resistência negra, embora vista de várias formas: como transgressões às regras de trabalho na roça ou nas plantações onde trabalhavam, revoltas, fugas, e até mesmo assassinato dos senhores, abortos, formação de organizações religiosas, quilombos, etc. São algumas das estratégias utilizadas pelos negros na luta contra a escravização (MUNANGA; GOMES, 2006). Corroboram esse pensamento, Muller, Coelho e Ferreira (2015) inferindo que

Modos de ser, pensares e poderes de grupos africanos ultrapassaram razias e barbáries do tráfico, do escravismo, da colonialidade. Atualizados e transmitidos com recursos tecnológicos liberados nos confrontos socioculturais inerentes à modernidade/colonialidade, seus universos cósmicos materializaram-se sob ângulos éticos e estéticos, materiais, e espirituais, permitindo vislumbrar a pujante reinvenção de oralidades africanas no Brasil, forjando meios de representação e renovação na contracorrente de circuito de poder e controle. (MULLER; COELHO; FERREIRA, 2015, p. 23)

Outra forma de resistência foram as memórias<sup>6</sup> que tinham da África, cravadas nas lembranças das(os) negras(os) traficados(as), que, privados de liberdade, encontravam na sua terra, nos seus ancestrais e nos artefatos de sua cultura e religião, forças para seguir e encontrar estratégias de sair da condição na qual se encontravam. (MACEDO, 2013).

Não obstante, também como resistência ou mesmo uma maneira de aliviar seus sofrimentos, os(as) negros(as) cantavam, dançavam e comiam alimentos e pratos típicos da sua cultura africana, bem como, professavam sua religião para afrontar os seus senhores e terem forças de continuar com sua luta diária, resistindo às capturas e às extremas horas pesadas de trabalho e castigos.

Theodoro (2008) alerta que o século XIX passou por fases bem definidas. Nos primórdios desse século, a população negra tinha o domínio sobre a economia e participava do lugar central desse movimento. Como escravizados, conforme eram denominados, sustentavam a economia primário-exportadora, sobretudo o café, a cana-de-açúcar, o ouro e o algodão. Havia também os denominados negros de ganho, que assim se definiam por participar do trabalho urbano como artesãos, reparadores e executavam alguns serviços pessoais.

Na segunda metade do referido século, dois constrangimentos históricos alteraram essa situação: A Lei de Terras<sup>7</sup> e a Abolição, sem qualquer mecanismo de proteção ao recém-liberto<sup>8</sup>. Aliada a esses fatos coexistia a política de imigração baseada na ideia de branqueamento da nação. Em virtude dessa política imigracionista, o negro perdeu o seu lugar no mercado de trabalho e, em consequência, acentuou-se sua situação de pobreza e miséria. (MATTOS, 2000).

Acrescentamos ainda que não havia no discurso republicano uma proposta de inserção dos ex-escravizados ou de seus descendentes. Nesse sentido, o liberalismo republicano nada tinha a oferecer. Segundo Theodoro (2008), no final do século XIX, dois terços da população brasileira era formada por descendentes de africanos, logo, a questão racial naquele contexto se apresentava como temática central do debate nacional.

---

<sup>6</sup>A memória é um elemento constituinte da identidade, isto porque é por meio da memória que o sujeito se constrói e se reconstrói. É levando em consideração as construções discursivas existentes em sua memória que o sujeito produz seu próprio discurso e se refere dentro de uma identidade (POLLAK, 1992).

<sup>7</sup>Promulgada em 1850, a Lei nº 601, chamada Lei de Terra, restringia o acesso à terra na transição do regime escravista para o trabalho livre. (MATTOS, 2000).

<sup>8</sup>Lei Aurea, oficialmente Lei Imperial n.º 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888. Foi o diploma legal que extinguiu a escravidão no Brasil.

A Abolição não representou inclusão, pelo contrário; esperava-se que, com a liberdade, os ex-escravizados fossem migrar para a condição de assalariados; mero engano! Muitas estratégias foram suscitadas para que estes fossem substituídos pelos imigrantes sob as mais perversas justificativas. Compreendida como um entrave ao desenvolvimento nacional, a presença da população negra no País era considerada um obstáculo que deveria ser superado. E sua gradual extinção seria realizada pela via do embranquecimento. (THEODORO, 2008).

Nesse cenário, o mercado de trabalho, por assim dizer, nasceu dentro de um ambiente de exclusão para uma parcela da sociedade: a população negra. Isso tornou-se o cerne do que hoje se denomina trabalho informal. Paralelamente, surgia a ideologia de um Brasil moderno, cujo progresso e crescimento, por sua natureza, não comportava a inclusão de pobres e negros. Daí, a intensa desigualdade social e racial que se arrasta até os dias atuais.

Ainda sobre esse processo de marginalização da população negra brasileira no mercado de trabalho, Moura (1988, p.69) assevera:

Elege-se o modelo branco como sendo o do trabalhador ideal e apela-se para uma política migratória sistemática e subvencionada, alegando-se a necessidade de se dinamizar a nossa economia através da importação de um trabalhador superior do ponto de vista racial e cultural e capaz de suprir, com a sua mão-de-obra, as necessidades da sociedade brasileira em expansão.

Em síntese, a identidade étnico-racial negra no século XIX foi fortemente marcada por um processo de negação por parte da população branca que, de forma incisiva desenvolvia **discursos** (grifo nosso) nos quais estava implícito não ser essa população digna de possuir, sequer uma identidade humana, quiçá, negra. Todavia, essa representação não foi assimilada peremptoriamente pela população negra, uma vez que, na medida do possível, se rebelou contra ela.

Contudo, na perspectiva de uma identidade, consideramos que no século XIX existiu uma denominada de legitimadora, que, segundo Castells (1999, p. 24) é aquela

[...] introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua denominação em relação aos atores sociais, tema este que está no cerne da teoria da autoridade e dominação de Sennett, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo.

Nessas circunstâncias, a população negra ex-escravizada terminou impedida de manifestar uma identidade própria, visto que a sociedade conservadora branca arquitetou um projeto identitário nacionalista, alienante e excludente.

### 3.2 Séclo XX

O século XX foi marcado por recuos e por grandes avanços rumo a uma formação identitária negra em nosso país. Consideramos que o referido século conseguiu saltos qualitativos em relação às mais variadas formas de organização da identidade negra. E nesse contexto, uma ampla literatura aponta os movimentos sociais negros para essa construção identitária.

Para o presente estudo, descreveremos alguns marcos históricos do século XX em que os movimentos sociais negros permitiram uma construção e reconstrução da identidade negra ou identidade afro-brasileira. São eles: a Imprensa Alternativa Negra (IAN) e o Movimento Negro Unificado (MNU).

Conforme Borges (2003), a Imprensa Alternativa Negra contribuiu para o início das políticas de ação afirmativa, uma vez que teve um papel relevante para o desdobramento de ações afirmativas posteriores em sintonia com um projeto de identidade negra a seu tempo.

Os jornais que faziam parte da Imprensa Alternativa Negra (IAN), na sua fase inicial, tinham como objetivo principal combater o racismo do qual era vítima a população negra brasileira. Santos (2005, p. 5) diz que

Os jornais do pós-abolição que reconhecemos como imprensa negra, tinham um escopo, interesse temático e circulação muito amplo, discutiam a questão do mulato enquanto um problema que atingia todos, entendiam que o estigma da cor preta ou parda era reflexo da ignorância da sociedade em que viviam.

No que diz respeito à identidade, a referida imprensa, paradoxalmente, era impregnada de valores da população branca, pois, ao mesmo tempo que denunciava a marginalização da população negra da vida social brasileira, assimilava e, de certo modo, propagava os modos de vida da população branca como uma forma de inserção social. Para muitos estudiosos, essa atitude dos negros pode parecer embranquecedora, todavia, consideramos paradoxal por se tratar de uma situação de inclusão/exclusão. Temos que levar em conta os quase 400 anos de dominação e exploração dos brancos sobre os negros. Santos (2005, p.5) diz que no contexto situacional descrito, para muitos negros, incluem-se aí os intelectuais, seria “uma estratégia de luta ou a inserção de um cavalo de tróia-negro no interior da fortaleza grego-romana”.

Essa forma assimilacionista de uma dada identidade, Hall (2006) denomina de sujeito sociológico e acrescenta:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2006, p. 9-10).

Na segunda fase da Imprensa Alternativa Negra, o interesse voltou-se para a inserção do negro no contexto da escolarização brasileira. Como o País vivia a efervescência do movimento escolanovista, a IAN também foi envolvida por essa proposta pedagógica, tendo em vista que a educação era concebida como a "mola propulsora" para a integração e ascensão social do indivíduo. Todavia, a população negra viu-se frustrada com a sua não inserção nesse empreendimento pedagógico. Numa matéria do Jornal A Voz da Raça em 1934, encontramos transcrita essa frustração na seguinte assertiva:

Ainda há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-os de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacomodados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (A VOZ DA RAÇA, 1934 *apud* SISS, 2003, p. 45).

Na concepção de Identidade à luz de Stuart Hall, essa fase ainda se situa na perspectiva do sujeito sociológico, haja vista que evidencia a necessidade de tomar para si uma identidade do outro.

Na terceira e última fase da Imprensa Alternativa Negra, os jornais, em face do período de redemocratização do País em 1945, começaram a divulgar os novos rumos políticos que o Brasil atravessava. Em suas reportagens não deixavam de situar o negro nesse novo momento político social.

Cumpram ainda destacar a criação, em 1945, da Associação dos Negros Brasileiros (ANB) em São Paulo, que refletia o panorama nacional brasileiro. O Jornal Alvorada divulgava matérias acerca das ações da ANB; o Jornal Quilombo, que tinha Abdias do Nascimento na sua direção, inovou nesse tipo de imprensa, ao inserir a mulher nesse meio de comunicação, prática que os jornais paulistas ainda não tinham. (SISS, 2003).

À luz de uma concepção de identidade, consideramos que esta última fase da AIN está em sintonia com a concepção de construção de identidade

proposta por Manuel Castells: Identidade de Resistência. Para esse autor, esse tipo de identidade é

[...] criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo compostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade. (CASTELLS, 1999, p. 25).

Mas foi a partir de 1978 que surgiu Movimento Unificado Negro. Com a política de distensão, iniciada no Governo Geisel em 1974, muitas organizações sociais reiniciaram suas lutas assumidamente políticas. Então, nesse contexto sócio-histórico é que foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) em 23 de julho de 1978.

Em dezembro de 1979, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial foi rebatizado com o nome de Movimento Negro Unificado (MNU). A redução do nome se deu em virtude de que muitos integrantes consideraram ser redundante ou pleonástico falar discriminação racial, visto que a luta prioritária do movimento é voltada para a discriminação racial. (DOMINGUES, 2007).

Segundo Souza (2006, p. 202), "O Movimento empenha-se na denúncia de atos de racismo e discriminação racial, em viabilizar a defesa dos direitos dos negros na sociedade brasileira e em apoiar todas as reivindicações dos setores populares pela cidadania plena".

Na perspectiva de uma concepção de identidade, nos apoiamos em Castells (1999), ao afirmar que, quando uma dada cultura busca assumir uma identidade própria mediante a negação de uma identidade opressora, a isso denomina-se projeto. Ainda sobre esse conceito de identidade, temos: "quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social". (CASTELLS, 1999, p. 24).

Assim, de modo geral, as ações do MNU não só incorporam a identidade de projeto, como também a identidade de resistência na medida em que se rebela contra o racismo institucional imperante na sociedade brasileira.

### 3.3 Século XXI

O século XXI vem apresentando grandes avanços para a população negra. No período de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, aconteceu em Durban, na África do Sul, A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas. Por ocasião dessa Conferência, o Brasil assumiu o compromisso efetivo de implementar políticas de Estado de combate ao racismo e de redução das desigualdades raciais. (JACCOUD, 2008).

Os trabalhos preparatórios para a realização da Conferência de Durban mobilizaram e reuniram ONGs e movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, como descreve Sarmiento (2006, p.77):

Foi a partir dos trabalhos preparatórios para a conferência de Durban, que as ações afirmativas começaram a ser pensadas seriamente como instrumento para a redução da desigualdade racial no Brasil. Esta nova linha de intervenção assentou-se sobre a constatação de que, em que pese o progresso observado na legislação antirracista que havia se desenvolvido durante décadas (...) os altos índices de desigualdade racial continuaram praticamente inalterados exigindo ações específicas.

Após a Declaração de Durban e também por meio de anos de reivindicações dos movimentos negros e pessoas comprometidas com a luta pela educação antirracista, é que em 09 de janeiro de 2003 foi aprovada e sancionada a Lei nº. 10.639, pelo então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola.

Segundo Dias (2005), a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas constitui-se um vetor preponderante no enfrentamento ao racismo. Historicamente, a implantação da Lei nº. 10.639/2003 foi movida pelas lutas dos Movimentos Negros, mas alguns acontecimentos também foram impulsionadores, como: o Centenário da Abolição em 1988 e os 300 anos de Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, evento que levou cerca de 10 mil negras e negros à Brasília com um documento reivindicatório entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso.

É pertinente ressaltar nesse contexto que a experiência brasileira apresenta uma contribuição singular da sociedade civil organizada no que diz respeito ao advento da Lei nº10.639/2003, visto que

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e

legitimadoras, como discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o sub-redimensionamento da participação negra na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformam a trajetória brasileira (COELHO; COELHO, 2014. p.35).

O movimento da sociedade civil organizada pode ser mobilizado pelas diferenças apresentadas na sociedade brasileira em todos os âmbitos atinentes aos negros. As pesquisas revelam dados estatísticos sobre a população negra, nos quais persistem índices desfavoráveis relativos a alguns segmentos populacionais que são atrelados ao pertencimento racial.

No ano de 2004, para a implementação da referida Lei, foi sancionada a Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual estabelece no parágrafo 2º do art. 2º que

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004a, p. 2).

No que concerne aos estabelecimentos de ensino para implementação da Lei nº 10.639/03, o Parecer nº 003/2004 estabelece:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004b, p. 2).

Segundo o Parecer nº 003/2004, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Aponta que o racismo, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004b).

Outro documento importante é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que colabora para a implementação da Lei e para que os sistemas de ensino cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial no âmbito da escola. (BRASIL, 2013).

Além disso, temos outros documentos consubstanciados na base legal, elaborados pelo MEC, que contribuem para a implementação da referida Lei, dentre os quais: as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o projeto educativo A Cor da Cultura, implantado em 2004, que trata da valorização da cultura afro-brasileira. Ele é fruto de uma parceria entre o MEC, a Fundação Cultural Palmares, Canal Futura, Petrobras e o CIDAN (Centro de Informações e Documentação do Artista Negro), que veio dar subsídios para o ensino da História da África e dos/as negros/as nas escolas brasileiras.

Além disso, visa implementar ações culturais e educativas de forma a contribuir para a valorização e preservação das culturas afro-brasileiras e da presença africana na nossa História. Já está em sua 3ª edição.

A Cor da Cultura é composto por diversos materiais pedagógicos e interativos, como DVDs que contêm programas especiais sobre as temáticas ligadas ao campo das relações étnico-raciais; material impresso; CD musical e jogo pedagógico, os quais instigam o professor a refletir, a sentir e a agir no momento do planejamento e do processo de aprendizagem dos alunos.

Wânia Sant'Anna foi autora do texto Marco Conceitual do Projeto A Cor da Cultura (2005), que orientou inúmeras ações, tais como produção audiovisual, recursos pedagógicos e formação de professores. Assim, o referido projeto tem como um dos principais objetivos criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade; contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas. Prevê uma série de ações culturais e educativas com foco na produção e veiculação de programas sobre o histórico de contribuição da população negra à sociedade brasileira. Esta produção, transformada em material didático, aplicado e distribuído às escolas públicas, deverá ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afrodescendentes e história da África e, assim, contribuir para que os objetivos previstos na Lei nº 10.639/03, que trata

especificamente sobre este assunto –, venham a ser alcançados (SANT'ANNA, 2005, p. 7).

O marco conceitual do projeto está apoiado no Parecer elaborado pela Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, outrora membro do Conselho Nacional de Educação para fundamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, número 003/2004 aprovado pelo CNE em março de 2004.

O referido Parecer explicita:

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004b, p.3).

Os Cadernos que compõem o kit A Cor da Cultura, além de textos com um vasto acervo de conhecimentos sobre a História e Cultura dos negros, ainda trazem metodologias e atividades com saberes e fazeres para que os professores possam colocar em prática a Lei nº. 10.639/03 e reeducar os alunos a estabelecerem relações saudáveis e respeitadas entre si. Assim sendo, o kit A Cor da Cultura compreende três Cadernos intitulados: 1 Modos de Ver; 2 Modos de Sentir e 3 Modos de Interagir.



Figura 4: Cadernos do kit A Cor da Cultura  
 Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/kit>

O primeiro Caderno, Modos de Ver, traz textos que nos remetem a refletir sobre a diversidade étnico-racial, bem como as desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil; nos levam a conhecer a verdadeira África, suas heranças, que estão por toda parte do nosso país, e reconhecer os heróis anônimos que participaram ativamente da construção do povo brasileiro, fazendo-nos rever nossos conceitos e o nosso papel como professores(as) educadores(as) e nossos alunos(as). Sendo assim, esse Caderno explica o porquê e para que trabalhar com a questão da valorização e preservação da História e da cultura afro-brasileira.

Além disso, traz orientações metodológicas a serem trabalhadas em toda a educação básica. Todavia, descrevemos apenas as sugestões voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que foi esse segmento o analisado durante a pesquisa que culminou neste Caderno de Orientações.

Segundo (LIMA, 2006, p. 47) os professores que trabalham do 6º ao 9º ano podem.

Introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira também através de lendas, contos, cantigas, brincadeiras, mas já inserindo mais aspectos de conteúdo histórico. Existem bons livros de literatura infantil para tomar como referência. E, nas aulas de Integração Social, falar da presença dos africanos na História do Brasil para além da reação à escravidão: levá-los a ver marcas dessa presença viva nas músicas, nas festas, no vocabulário, nos hábitos alimentares. Os africanos, além de mão-de-obra, eram seres que produziam cultura – mas não basta dizer, isso tem de ser algo vivido para começar a abalar as velhas estruturas dos preconceitos, as quais se alimentam da ignorância. Vamos festejar as Áfricas que habitam em nós!

O segundo Caderno, Modos de Sentir, por sua vez, trata dos fundamentos metodológicos e dos princípios que devem nortear uma nova prática pedagógica em sala de aula e fora dela para, com isso, mudar atitudes e ações

preconceituosas em todos os ambientes da sociedade. Esse Caderno, também traz atitudes/princípios que são desejados para se desenvolver, incentivar e nortear os trabalhos da prática dos professores. Além disso, traz revisão de conceitos para uma melhor compreensão da história do significado das palavras, com o intuito de tomarmos alguns cuidados necessários e, conseqüentemente, desenvolvermos um olhar mais complexo e questionador diante da História e Cultura dos negros.

Também apresenta sugestões de atividades que apontam para o professor uma estrutura de trabalho que permite desenvolver os princípios básicos da Educação. Dessa forma, traz amplas sugestões para o(a) professor(a) se organizar e planejar meios de utilizar tão rico material em diferentes tipos de atividades, seja em sala de aula, seja no dia a dia.

O terceiro Caderno, Modos de interagir, traz riquíssimas atividades e propostas de atividades pedagógicas numa perspectiva crítica, criativa e cuidadosa. Vale lembrar, porém, que não o consideramos uma receita, uma camisa de força, um modelo prescritivo a ser obedecido; são apenas propostas, convites, sugestões, indicações, etc., pois cada professor(a), na ação pesquisadora da sua prática, pode ressignificar, implementar, enriquecer e ampliar esse cotidiano com seu próprio repertório ou com o que ele/ela for capaz de articular. (BRANDÃO, 2006a).

Esse Caderno, além das diversas atividades, traz ainda sugestões de como fazer uso de materiais do Kit A Cor da Cultura, como CD musical, jogos pedagógicos e livros animados, como o da Menina bonita do laço de fita, escrito por Ana Maria Machado, que coloca em xeque diversos aspectos relacionados à questão étnico-racial, buscando corrigir atitudes, posturas e valores, além de educar cidadãos no sentido de se tornarem orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

O Projeto “A Cor da Cultura 3ª edição”, além dos três Cadernos, já mencionados, ainda conta com um quarto Caderno, Modos de Fazer, e com um quinto Caderno, Modos de Brincar; ambos com atividades, fazeres e saberes pedagógicos e metodológicos.

Desse modo, as ações e atividades contidas nos referidos Cadernos podem ser desenvolvidas pelos(as) professores(as) em sala de aula para implementar a Lei nº. 10.639/03. Contudo, reiteramos, não existem receitas prontas, não existe um como fazer, apenas orientações que deverão nortear os trabalhos dos(as) professores(as) e embasar novos procedimentos a serem elaborados por eles(as). Para tanto, é fundamental que os(as) professores(as) tenham formação e

atualizem-se para trabalhar os temas/conteúdos exigidos pela Lei nº 10.639/2003. (LIMA, 2006).

Assim, a conquista e implementação da Lei nº. 10.639/03 vem se somar tanto às lutas sociais do Movimento Negro e de intelectuais comprometidos, assim como às de outros movimentos sociais e especialmente da Conferência realizada em Durban. Esta pressionou os Estados a darem respostas significativas aos anos de exploração sofridos pelos(as) negros(as) e, principalmente, ao tráfico de escravos e às condições as quais foram submetidos, após saírem de suas casas, deixarem sua cultura, família, seu lar, e após a Abolição, terem sido abandonados à própria sorte por aqueles(as) que lhes tiraram tudo, com consequências que perduram até os dias de hoje.

Segundo Gomes (2008), a Lei nº 10.639/2003 propõe uma educação que articule a garantia dos direitos sociais e o respeito à diversidade étnico-racial existente tanto na escola quanto na vida social, e possa ser capaz de contribuir com a construção de representações positivas e reeducação das relações entre brancos/as e negros/as e inserir oficialmente nos currículos das escolas, discursos e vozes historicamente silenciadas. Comungam esse pensamento Coelho e Coelho (2014, p. 21), os quais afirmam que a referida Lei representa um desafio, uma vez que se propõe “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos”.

Contudo, vale salientar que, embora as práticas racistas não se iniciem na escola, na opinião de Cavalleiro (2001), encontram nela uma forte aliada para seu reforço nessas relações. Estudos revelam que a baixa autoestima e os estereótipos estão diretamente ligados ao rendimento escolar, pois os sujeitos que sofrem algum tipo de racismo ou discriminação no espaço da escola têm baixo rendimento escolar. Portanto, a existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos(as) professores(as).

Diante do exposto, faz-se pertinente esclarecer que, em relação ao período do início do MNU no final da década de 1970 e meados de 1980, consideramos que todas as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais negros no século XXI, assim como as políticas de Estado em prol da população afro-brasileira ainda situam-se na perspectiva de Identidade de Projeto, porém de forma mais amadurecida.

Assim, concordamos com Castells (1999, p. 24), quando diz:

Obviamente, identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação. De fato, a dinâmica das identidades ao longo desta sequência evidencia que do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir essa essência, e nenhuma delas encerra, per se, valor progressista ou retrógrado se estiver fora de um contexto histórico

Partindo dessa perspectiva, podemos inferir que nenhuma identidade se desenvolve isoladamente, fora de um contexto social, histórico e cultural, e nos apoiamos em Gomes (2002, p. 2) que assim se refere à identidade negra:

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

Como podemos perceber, o entendimento de Gomes, se coaduna com a perspectiva de Identidade de Projeto de Castells (1999), na medida em que ambos concebem a construção identitária negra no eterno devir, que sofre e interfere em construções e reconstruções de identidades, à luz de cada geração de uma dada época histórica.

Em síntese, descrevemos os percursos históricos da população afro-brasileira na perspectiva de uma identidade, que ora sofreu forte influência assimilacionista da população branca, ora procurou seguir uma orientação que pudesse assumir uma identidade negra autônoma e crítica.

Descrevemos também que no século XIX predominou uma identidade negra impregnada de valores alheios - valores de mentalidades brancas racistas, o que terminou provocando um sentimento negativo na aceitação de uma identidade negra na sociedade brasileira.

No século XX consideramos que coexistiu uma identidade de Sujeito Sociológico, que Hall (2006) conceitua como o processo de internalização dos valores culturais do outro para um dado sujeito na sociedade em que vive, assim como as identidades de resistência e de projeto (CASTELLS, 1999). A primeira refere-se à não aceitação de uma identidade alheia imposta como legítima. A segunda refere-se à continuidade da resistência rumo a uma identidade construída sem as amarras de uma identidade opressora vigente.

Já o século XXI retrata um período de avanços no que tange ao reconhecimento do Brasil, enquanto nação marcada por discriminação racial das/os negras/os. Vale ressaltar que esse reconhecimento foi salutar para pensar e imprimir

medidas de combate ao racismo, com a inauguração de Políticas Públicas, a exemplo, a promulgação da Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, o qual valoriza conteúdos que subsidiam os(as) alunos(as) a construir um mundo subjetivo e a incorporarem papéis sociais básicos, seus e de outros, adquirindo as características fundamentais de sua personalidade e identidade.

Consideramos que neste século XXI tem prevalecido o modelo Identidade de Projeto, haja vista que a população afro-brasileira tem buscado reconstruir uma identidade que ao mesmo tempo em que reconhece as diferentes formações identitárias de povos que ajudaram a construir a nação brasileira, reconhece também fazer parte de uma ancestralidade africana que também exerceu influência na construção histórica, cultural e econômica do País.

A seguir, trataremos da problemática cultura escolar no intuito de compreendermos a importância da memória dos povos africanos na valorização da identidade Afro-Brasileira e Africana na escola.

## 4 ESCOLA, CURRÍCULO, FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

### 4.1 A Escola

Historicamente, a escola é concebida como reflexo de uma sociedade onde ascendeu a industrialização ainda no final da Idade Média. Nesse contexto, o indivíduo formado pela escola deveria ser alguém habituado ao trabalho repetitivo, que passasse horas em um ambiente com ruído, máquinas, disciplina coletiva e espaços superpovoados. A sociedade industrial se assentava no trabalho sincronizado, precisava de indivíduos que se distanciassem do trabalho agrícola e que se adaptassem às exigências de um novo modelo de produção. Toffler (1970) considera que o ensino em massa foi a forma de a civilização industrial conseguir os adultos que precisava para se inserir nesse modelo social.

No entanto, para Brandão (2006), a escola não é o único lugar onde se faz educação; o ensino escolar não é a sua única prática nem o professor profissional é seu único praticante. Os processos educativos possuem diferentes lugares para se consolidar, como família, Igreja, religião, sindicatos, entre outros. De todo modo, a escola consolidou-se como espaço dominante de educação, e, quase sempre, quando falamos em educação, naturalmente nosso pensamento se inclina para pensar na escola.

Souza (2009) denomina essa realidade de imperialismo da escola sobre a educação. O autor aponta que a estruturalização desse imperialismo data do final do século XIX e tem como autor Durkheim; este, quase sempre que se referia à educação, pronunciava a palavra escola. Souza sinaliza ainda que a escola como instituição pública de ensino é jovem na história da sociedade ocidental. Tem seu surgimento em 1871, na Prússia, por meio dos setores urbanos, para satisfazer as necessidades do sistema industrial vigente.

Sousa e Fino (2007) afirmam que quando a escola pública surgiu, no auge da Revolução Industrial, tinha por missão responder as necessidades decorrentes das alterações nas relações de produção emergentes. Ressaltam que nesse período as fábricas concentravam muitos operários em situações de trabalho degradantes, convivendo com baixos salários, jornadas de trabalho excessivas, insalubridade e outros. Neste ínterim, a educação das classes sociais inferiores inicialmente foi combatida, mas com o tempo observou-se que a possibilidade de os

alunos poderem vir a frequentar a escola foi-se generalizando, tendo em vista os benefícios gerados em produtividade e pacificação social.

Além dessas vantagens, devemos observar que a nova ordem social exigia um novo indivíduo com aptidões que nem a família, nem a Igreja, instituições sociais mais importantes à época, poderiam oferecer. Comenius (1966, p. 71) apresenta essa instituição como sendo uma das principais bases da sociedade, o fundamento da formação humana, e assevera:

Se, portanto queremos Igrejas e Estados bem ordenados, florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, afim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim facilmente atingiremos os nosso objetivo; doutro modo, nunca atingiremos.

Além de Comenius atribuir essa responsabilidade à escola, ele também estabeleceu o conteúdo e a metodologia, isto é, o que e como ensinar no seu livro *Didático Magno* ou *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. A proposição do autor era tornar a escola democrática, de modo que o conhecimento estivesse acessível a todos e a todas. Entretanto, o projeto capitalista faz desse espaço o lugar por excelência de produção e reprodução dos interesses vigentes.

Sousa e Fino (2007) observa que a ideia era reunir uma multidão de estudantes (matéria-prima) para serem processados por professores (operário) numa escola (fábrica); foi uma ideia de gênio. Nessa forma de ensino é que se solidificou um sistema baseado na individualização em normas rígidas e no papel autoritário do professor. Esse é o exemplo claro da cultura escolar tradicional, que se fundamenta em pressupostos que ditam que a escola prepara para a vida. E, como a aprendizagem é consequência do ensino, difunde-se a ideia de que o aluno é alguém sem conhecimentos próprios e o professor, o detentor da verdade.

O pensamento supra é corroborado por Zabala (2007, p.130) quando assim se refere ao espaço escolar:

A estrutura física das escolas, os espaços de que dispõem e como são utilizados correspondem a uma ideia muito clara do que deve ser o ensino. (...) se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras concepções

E acrescenta:

O interior destas unidades espaciais apresenta uma distribuição bastante similar: um conjunto de cadeiras e mesas colocadas de duas em duas ou

individualmente e alinhadas de frente para o quadro-negro e para a mesa do professor ou professora. (ZABALA, 2007, p.130).

Nessas circunstâncias, cabe-nos questionar se realmente esta é a fórmula mais adequada, a melhor, a única, e, sobretudo, nos perguntarmos que critérios permitem justificá-las.

A figura 5 expressa o aglomerado de alunos reunidos em um espaço, sala de aula, que materializa o projeto industrial.



Figura 5: Imagem alusiva à educação tradicional

Fonte: <http://sambaandet.no/2015/01/20/ny-friskolelov-vil-ramme-nyetableringer/>.

Destacamos o pensamento de Toffler (1970) ao relacionar alguns dos principais problemas da educação, fazendo analogia entre a escola e uma fábrica, em que a repetição de atos e o cumprimento de horários de entrada e saída são mais importantes do que o processo de assimilar algo novo ou até mesmo de resolver problemas inesperados. Observamos, na imagem em epígrafe, como os alunos são cuidadosamente localizados dentro do espaço escolar, sendo obrigados a estudar geografia, mapas, atlas e globos, história antiga e medieval. Isso nos leva a inferir que a escola se preocupa muito com o ontem, com o passado e praticamente não oferece à criança em formação pressupostos para o seu amanhã.

A esse respeito, Toffler(1970, p. 85) destaca:

A escola é muda acerca do amanhã. A atenção do estudante é orientada pra trás e não para frente. O futuro, já banido da sala de aula, é também banido da sua consciência, como se fosse uma coisa inexistente, como se não houvesse futuro.

Em outros termos, a escola buscou a educação em massa e tal modelo se transformou num paradigma de educação em massa. Assim, ela servia e serve para

produzir e colocar na sociedade o indivíduo que o contexto exigia, ou seja, alguém que demonstrasse competência para compreender o processo, que recebesse ordens e que se habituasse a despende uma grande parte do seu tempo livre aplicado aos meios de produção.

Sousa e Fino (2007) afirma que a escola tinha a necessidade de suprir a sociedade industrial, e por isso, no ambiente escolar se antecipava aquilo que os alunos iam encontrar no futuro, quando ingressassem no ambiente de trabalho. A escola surgiu como um modelo inspirado nas fábricas, de forma que a presença da campainha, da sincronização de atividades, concentração das crianças em um edifício fechado, classes e separação por idades, classes sociais distintas (professores(as) – alunos(as)), tudo reflete uma situação que a criança encontraria dentro do ambiente fabril.

Desse modelo educacional emergiu um sistema de ensino com um professor para cada disciplina, o qual tem sua autoridade reforçada pelo sistema, antecipando a figura futura do empregador ou mesmo do Estado.

No quadro a seguir, podemos observar que Sacristán (1995) faz uma comparação entre a escola e a fábrica.

<b>Fábrica</b>	<b>Escola</b>
A matéria-prima sofre uma série de transformações.	O aluno sofre uma transformação até chegar ao estado adulto.
Nessa transformação intervêm operários, máquinas, etc.	O professor e os meios (artefatos) educativos transformam o aluno.
O complexo processo de produção exige a divisão de funções.	A educação requer o contributo de diversas funções.
O departamento de investigação estuda cientificamente o processo, as variáveis que intervêm.	O especialista em educação estuda o currículo exigido pela sociedade e os seus condicionamentos.
A gestão científica garante o êxito em termos de eficácia.	A gestão científica logrará a educação eficiente.
A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo operário que fará o que ele indicar.	A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo professor que fará o que lhe disserem.
A tecnificação do processo exige uma cuidadosa sequenciação de operações.	A eficiência é alcançada tecnificando o processo de forma ordenada, sequencialmente, com um <i>design</i> preciso.
O resultado final é a soma das operações e tarefas parciais.	O objetivo final é a soma dos objetivos parciais intermediários.
As tarefas e operações são tangíveis, medíveis.	Os objetivos devem ser observáveis, tangíveis, medíveis.
O importante é o valor material, a unidade do	O importante é o valor objetivo do conseguido, o

produto.	socialmente verdadeiro, e não os processos subjetivos.
Busca de rentabilidade em termos de tempo exato para se conseguir o produto.	O melhor método é o que mais rapidamente atinge o objetivo tangível.
Seleção de meios segundo o custo para produzir a qualidade exigida do produto pelo mercado.	Escolhem-se os meios pelo custo mínimo para lograr a qualidade minimamente exigida.
Todo o anterior requer precisar de normas de qualidade a que se submete o produto elaborado.	Define-se uma norma de qualidade que se apreciará na avaliação.
Os produtos que passam no teste de qualidade são colocados no mercado, do contrário, são reciclados, caso sejam rentáveis, ou destruídos.	Os alunos com êxito na avaliação são apreciados pela sociedade. Os que não superam essa norma de qualidade serão recuperados se houver tempo e recursos.
As técnicas de medição objetiva são um instrumento básico.	Ênfase em tudo aquilo que é observável e mensurável, a realidade objetiva. Ênfase nos instrumentos de medida.
Tudo tem caráter de meio subordinado ao fim proposto.	O currículo tem caráter instrumental justificado pela busca de eficiência na consecução dos objetivos.

Quadro 1: Correlação entre a escola e a fábrica  
Fonte: Sacristán (1995).

O quadro acima retrata a relação entre o modelo fabril e o reflexo na escola e evidencia a arquitetura da escola, com cadeiras enfileiradas, com alunos sendo obrigados a olhar no ombro do outro (tal como destaca a imagem dos parágrafos anteriores), o que, de certo modo, inviabilizava o diálogo. Também o toque da campanha como reflexo do condicionamento dos alunos a horários estabelecidos para funcionamento da escola, tal qual na fábrica; o uso do uniforme por parte dos(as) alunos(as) e ainda a fragmentação das disciplinas, refletida na condução burocrática do trabalho.

A esse modelo de educação e notadamente de escola, os educadores críticos denominam de tecnicista, denunciando seu caráter autoritário, centralizador e expropriador da natureza do trabalho docente. (CORAZZA, 2013).

Ora, se o melhor método era o que mais rapidamente atingia o objetivo, não havia razões para se preocupar com a individualidade do aluno, oportunizar a sua fala e muito menos perder tempo com diálogos e inferências por parte deste. Notadamente, o comportamento do(a) professor(a) só poderia ser coadunado com o modelo fabril estabelecido.

Reis (2008, p. 19) corrobora esse entendimento, ao explicitar:

Apesar dos muitos adultos, que apanhados na espiral de mudanças em que vivemos atualmente, enfrentam sérias dificuldades de adaptação às novas filosofias laborais e às realidades da sociedade do conhecimento, ainda hoje a maioria das instituições, ao longo dos vários níveis de ensino, continuam excessivamente presas ao paradigma de escola tradicional, regendo-se por modelos pedagógicos em que o conhecimento apenas “flui” do professor para os seus alunos e que por isso deveriam pertencer ao passado

Adotando-se esse sistema de ensino, as crianças e adolescentes têm contato com uma gama de informações que muitas vezes não têm sentido nem terão aplicação prática em sua vida. Além disso, o método de ensino, aliado ao tradicionalismo, fornece um conhecimento pronto, dispensando por parte do aluno uma reflexão crítica. Nesse ponto, talvez se explique a desmotivação educacional que cria a falsa ilusão de que novos métodos de ensino irão produzir um milagre dentro de um sistema que se estabeleceu por séculos em nossa sociedade.

Sousa e Fino (2007, p. 03) observam a esse respeito que

A única questão a que faltava responder era a que se relacionava com o tipo de escola capaz de dar resposta às necessidades do modelo industrial, de pacificação social e de formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências do novo modelo de produção, e que fosse simultaneamente tão barato que desarmasse os argumentos dos que se opunham à simples ideia de educação para todos.

Thurler (2001) corrobora esse pensamento ao dizer que a escola, tal como descreveu Max Weber, convive com a lógica da burocracia, constrói sua organização sobre uma regulamentação bastante restrita dos papéis e das funções a serem preenchidas e segue um organograma que estabelece relações de autoridade e cadeia hierárquica explícitas. É uma instituição cujos membros sabem de quem eles dependem e quem eles podem comandar; isto implica dizer: quem pensa e quem executa. O sistema fixa os canais de comunicação legítimos, distinguindo a via hierárquica e os vínculos funcionais, e essa regulamentação visa coordenar e controlar os meios mobilizados e os procedimentos a serem seguidos em função de padrões pré-estabelecidos.

Dessa forma,

A lógica burocrática aplicada às escolas afeta diretamente os estabelecimentos: primeiramente, em sua própria existência; depois, em seu funcionamento, cotidiano, até o nível das salas de aula. A simples ideia do estabelecimento escolar com estrutura local-padrão, reproduzível em todos os sítios cobertos pelo mesmo sistema educativo, é uma resposta fundamentalmente burocrática à questão da educação escolar. Em um sistema nacional ou regional unificado, apenas variam o tamanho, e às vezes, o modo de direção dos estabelecimentos. Os cadernos dos encargos e os horários dos professores são definidos como quaisquer postos de trabalho em uma indústria, de maneira que possam ser ocupados por

peças intercambiáveis, com a única condição de possuírem a qualificação desejada para desempenhar seu papel (THURLER, 2001, p. 27).

Thurler (2001) acrescenta ainda que alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores e outros são tristes, aborrecidos e severos, reafirmando que isto é perceptível quando visitamos vários deles e sentimos bem essa diferença. Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única; o clima existente é como o reflexo da cultura dos sujeitos da escola, expressando valores, hábitos e costumes.

A autora contribui, ainda, dizendo que este fato de cunho qualitativo não é novo, porém este olhar que as pesquisas têm dispensado ao universo escolar e suas implicações no fazer pedagógico é bastante recente. Na verdade, a autora nos fala da implicação que tem a cultura de cada sujeito que habita o espaço escolar no que se refere ao que fazem, porque fazem e como fazem esta ou aquela ação. (THURLER, 2001).

Pensar uma escola que negue as influências do contexto fabril é pensar na mudança ancorada na ruptura paradigmática<sup>9</sup> do ponto de vista de Thomas Kuhn.

Ocorre que a escola, desde que surgiu no século XVIII, tem como princípio atender aos interesses de uma classe hegemônica-burguesa que trazia entre seus interesses a implementação de um pensamento uno de ser humano consubstanciado na teoria positivista de Durkheim, que tenta entender o homem à luz da ciência do ponto de vista da neutralidade e da homogeneidade.

Assim, que a educação formal e mais focalmente a escola esteve e está ainda imersa no contexto da generalidade, de compreender o homem e a mulher que habitam esse território como se fossem essencialmente iguais. Isso pode ser visualizado desde a sua arquitetura, os uniformes usados pelos alunos, o toque da campainha, a organização curricular, a relação hierárquica que se efetiva no interior da escola; tudo tem concorrido para uma prática cada vez mais inspirada nos moldes fabris.

As relações que nela se travam estão carregadas de uma compreensão hierárquica do fazer pedagógico; em ambiente isolado entre as pessoas, associados ao que Thurler chama de dispositivos poucos favoráveis às aprendizagens, dentro dos quais os docentes aprendem pouco uns dos outros, e por essa razão, não se

---

<sup>9</sup>Essas transformações de paradigmas são revoluções científicas e a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de uma revolução, é o padrão usual de desenvolvimento da ciência amadurecida (KUHN, 1991).

encontram em uma posição fortalecida, nem para questionar-se nem para inovar ou desenvolver-se como profissional. Têm pouca consciência de que seus procedimentos padronizados de ensino contribuem para produzir efeitos medíocres de aprendizagem nos estudantes. (THURLER, 2001).

De acordo com Thurler (2001), o isolamento dos professores nas salas de aula com as portas fechadas contribui para que se sintam os únicos donos desse espaço, com condições de construir uma relação assimétrica, entre crianças e adolescentes, evitando o confronto cotidiano com outros adultos e/ou pessoas da mesma faixa etária. Argumenta que este modelo individualista oferece aos professores uma esfera quase “privada que constitui uma proteção “bem-vinda” (THURLER, 2001, p. 35), e às vezes contra julgamentos e intervenções vindos de fora.

Papert (1994, p. 9) referenciou uma parábola que abordava a seguinte história: um grupo de viajantes de médicos e outro de professores que foram congelados no *freezer* de uma cantina, após vinte anos ao serem libertados, foram deixados em uma rua e não conseguiram se encontrar, em função das inúmeras mudanças ali ocorridas. Depois colocaram um médico dentro de um hospital, e ele ficou completamente atônito, por não reconhecer aquele ambiente. Em seguida levaram o professor à escola, mais precisamente à sala de aula, e este respirou aliviado, expressando o sentimento de que ali era o seu lugar; sentiu-se extremamente à vontade naquele espaço.

Inferimos que a intenção do autor com o uso desta parábola foi mostrar uma rudimentar desigualdade do progresso em diversas frentes. Diz ele que, na esteira do espantoso progresso da ciência e da tecnologia em nosso passado recente, algumas áreas de atividades humanas passaram por mudanças: as telecomunicações, o lazer, os transportes, assim como a medicina. Em contrapartida, a escola é um notável exemplo de uma área que não mudou tanto.

Assevera o autor que não houve qualquer mudança no que se refere à maneira como nós incutimos a educação em nossos estudantes. Afirmou que houve mudanças, sim, e a parábola corrobora o que nós já sabemos sobre o nosso sistema de escolaridade. Conclui dizendo que durante um período, muitas mudanças foram revolucionárias, mas algumas não foram compatíveis com a forma como temos que ajudar crianças e jovens a aprender.

Esse cenário nos leva a questionar em relação à escola: Que papel tem assumido diante das mudanças? Como tem tratado o currículo com vistas a contemplar a história e memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros? Como tem conduzido a prática pedagógica de modo a possibilitar a organização do conhecimento para obtenção de uma aprendizagem significativa tão presente em nossos discursos? Que incentivo tem possibilitado aos(às) alunos(as) para habituá-los(as) a participar da prática da pesquisa e da construção do saber? O modo como está organizada tem favorecido o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo? Que tratamento tem dispensado ao currículo com o objetivo de atender à cultura diversa que permeia todos os dias o universo da sala de aula?

Segundo Carbonell (2002), a escola tem resistido ao processo de mudança ancorado no passado, limitando-se a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral. Porém, a nova cidadania exige, desde os anos iniciais de escolarização, outro tipo de conhecimento, ancorado na participação ativa de alunos/as, no processo de aprendizagem.

Diante do exposto, "é preciso pensar na escola do presente-futuro e não do presente passado, como fazem algumas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior é a magnitude da mudança a que se propõe". (CARBONNEL, 2002, p. 16).

É com este modelo de escola, influenciada pelo contexto fabril, que temos nos deparado frente a um tratamento fragmentado do conhecimento, em que o professor é a única fonte de informação, mantendo os alunos distantes do intercâmbio, da comunicação e do diálogo. Vivenciamos uma relação pedagógica unilateral envolvida em uma prática distante da pesquisa e da possibilidade de duvidar daquilo que está posto como verdade absoluta. Esse, portanto, é o cenário de reprodução que leva os pesquisadores a defenderem a mudança; eles têm contestado, isto é, têm se debruçado para romper com este paradigma que ignora a história e a cultura dos(as) alunos(as) os quais tendem a ficar adormecidos(as) no contexto da sala de aula, tal qual está representado no filme "Sociedade dos poetas mortos"<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sociedade dos Poetas Mortos acontece na tradicional e conservadora Welton Academy, frequentada exclusivamente por rapazes, no ano de 1959, onde o professor John Keating emprega métodos de ensino nada ortodoxos para lecionar Literatura. Seu lema é "carpe diem", expressão em latim que significa "aproveite o dia". E ele não mede esforços para provar aos estudantes que a

No tocante à organização do conhecimento, Carbonell (2002) observa que a fragmentação do saber contribui para a redução e simplificação de seu caráter complexo e para o distanciamento e descontextualização do mundo experimental dos(as) alunos(as). O código disciplinar faz parte da desvinculação e da cisão entre os conhecimentos escolares e os problemas sociais, entre as distintas esferas da cultura e entre as diversas aquisições e vivências do sujeito.

Para Carbonell (2002), a corrida dos professores para cumprir um programa organizado de forma linear, enquadrados em tempo determinado pelo sistema educacional, tem comprometido sua ação e compreensão, pois, diante de tanta pressa, não assimilam nem se aprofundam no conhecimento, e, em geral, limitam-se aos livros didáticos e a memorização. Como o conhecimento requer tempo diverso para atividades que favoreçam uma sólida aprendizagem, para o autor, o armazenamento mecânico de conteúdos é um dos piores inimigos da mudança no contexto educacional.

#### 4.1.1 A escola e a valorização da memória dos povos africanos e afro-brasileiros

Arroyo (s/d) alerta que os movimentos sociais têm se mobilizado com maior frequência para fundar pedagogias que incluam seus saberes e seus interesses. Enfatiza que tem sido recorrente o grito político “Ocupemos o latifúndio do saber” (ARROYO, s/d, p. 2) dos movimentos do campo na aula inaugural dos cursos de Pedagogia da Terra e de Formação de Professores indígenas, do campo e quilombolas.

Ainda o referido autor assinala que os diversos movimentos, com destaque ao Movimento Negro, pressionam por políticas afirmativas de acesso aos espaços formais de construção do conhecimento e de permanência neles e declara:

Em nível da educação básica, profissionalizante e de jovens e adultos, repolitizam e radicalizam as lutas que vêm desde os anos 50 pela conformação de um sistema público popular que garanta seu direito à educação e ao conhecimento de origem, pelo direito a suas linguagens, memória, história, cultura e sua inclusão obrigatória nos currículos. A diversidade de coletivos sociais em suas ações e movimentos vem fazendo do campo do conhecimento um território de ocupação e de disputa. Dão centralidade às estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento acumulado, seja do sistema escolar, da educação básica à universidade, seja abrindo espaços próprios intra-coletivos e inter-coletivos

---

preparação para a universidade não precisa ser um tormento. Pelo contrário, aprender pode ser um prazer.

para a produção de conhecimento próprio e de pedagogias próprias. (ARROYO, s/d, p.2).

Arroyo (s/d) diz que não basta apenas uma educação como direito de um cidadão abstrato, como também não bastam apenas escolas públicas abstratas, mas escolas públicas do campo, indígenas, quilombolas, populares nas comunidades com as marcas de suas culturas e identidades e com educadores professores arraigados nas comunidades. Não mais políticas, currículos generalistas, mas focados, reconhecendo os diferentes como sujeitos.

A perspectiva de uma escola que se propõe inclusiva da memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros rompe com o modelo anteriormente descrito; não se limita e não se define por uma estrutura composta de um prédio com móveis e outros artefatos; preocupa-se com os sujeitos que ali estão implicados, mergulhados em uma prática refletida por eles a partir de um olhar de dentro, quer sejam professores, gestores, alunos, quer sejam funcionários e pais de alunos.

Acerca da escola, Freire enuncia:

[...] lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. [...] Escola é, sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima: Coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.[...] Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico [...] Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz<sup>11</sup>.

É preciso acrescentar que todos têm cultura<sup>12</sup> e todos expressam seu modo de ser, fazer e conviver, portanto quando nos referirmos à escola é importante que a nossa referência tenha uma identidade, precisamos dizer de quem e com quem estamos falando, pois, em geral, nos habituamos a pensar a escola como o lugar onde os sujeitos ficam no anonimato. Entretanto, são eles que se representam, que agem, que vivem, que sentem e refletem a escola e esta não pode ser pensada como sujeito oculto. Logo, é dentro desse contexto que vamos pensar a relevância da história e da cultura dos africanos e afrodescendentes como condição indispensável para construir a identidade negra e possibilitar o autorreconhecimento e a autodefinição como negro(a).

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. In: MACHADO, João Luis de Almeida. Escola é lugar de Gente: Cercados de pessoas por todos os lados e sozinho. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1600>>. Acesso em: 14 ago 2017.

<sup>12</sup> É um produto da vida social e das atividades das pessoas, fruto do seu trabalho criativo utilizando os instrumentos, as técnicas e os símbolos. (VYGOTSKY, 1991).

Os estudos de Paixão e Carvano (2008), consolidados em Relatório sobre as desigualdades raciais, fazem referência a todos os setores. Tais estudos apontam os(as) negros(as) em desvantagem em relação ao(à) branco(a), e tratam da educação, associando o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos(as) alunos(as) negros(as) no interior da escola ao fenômeno do preconceito racial. Este, além de marginalizar os alunos do processo escolar pelo fato de não contemplá-los no currículo, ainda induz a se atribuir-lhes a responsabilidade pelo seu insucesso.

Corroborando este pensamento, Gomes (2001, p.4) afirma:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais.

A autora destaca a concepção de educação que tem a escola e o reflexo dessa concepção na materialização do fazer pedagógico. Portanto, é indispensável que a escola internalize a cultura da mudança, para romper com a concepção de que a organização escolar, do ponto de vista político e pedagógico, esteja organizada para atender e incluir a história dos afrodescendentes para que se sintam representados e respeitados. Tal atitude tem implicação direta com a construção da identidade dos(as) alunos(as) negros(as), condição indispensável para que se autorreconheçam, se identifiquem como negras e negros.

Acreditamos que cabe à escola o papel primordial no filtro da informação e na construção do saber. Libâneo (2002, p.25-22) corrobora o pensamento supramencionado afirmando que a escola é capaz de promover a construção do conhecimento do ponto de vista do aluno, e reitera:

[...] Ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que essa escola precisa ser repensada. E um dos aspectos mais importantes a considerar é o de que a escola não detém sozinha o monopólio do saber. Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão

de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos.

É importante considerar o que diz o autor sobre a pluralidade de espaço onde a informação está presente, e acrescentamos, nas comunidades, nos quilombos, e como a pesquisa foi realizada no meio urbano, podemos denominá-lo de quilombo urbano. Na sua compreensão, tudo aquilo que está sendo veiculado em espaços diversos limita-se apenas a informações e nada tem com o que denominamos de conhecimento. Por isso, defende que conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transacionar.

Candau (2016) assinala que é preciso reinventar a escola para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. E enfatiza:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos pedagógicos relevantes para cada contexto. (CANDAU, 2016, p. 808).

O pensamento de Candau (2016) confirma os fundamentos epistemológicos que travamos nesta seção, pois estamos alertando que desenvolver uma educação pluriétnica, e na perspectiva da construção da identidade negra, exige mudanças no interior da escola; exige experimentar outros paradigmas.

Um currículo uniforme e padronizado não fará a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira como elemento fundamental para construção da identidade, haja vista que, neste trabalho, cremos na história e na memória como matéria-prima para essa construção.

Contudo, é preciso que os discentes estejam inseridos dentro das experiências das memórias dos seus ancestrais, assim como do capital cultural e do capital simbólico que remonta à tradição. A escola, nesse contexto precisa salvaguardar a memória, os saberes, as celebrações (que não se limitam a tempos pontuais), patrimônio cultural e assim possibilitar a experiência de viver a cidadania, a dignidade e o orgulho de assumirem-se negros e negras.

Nessa perspectiva, Freire (2005) nos alerta que é preciso desprezar a tônica da educação em que prepondera a narração. Pois,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem – comportado, quando não dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema

inquietação desta educação (...) nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração. (FREIRE, 2005, p.66).

Esses conteúdos desconectados e retalhados da realidade e da totalidade em que se engendram, não ganham significações. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Conclui o autor dizendo: "seriam mais som que significação, assim, melhor seria nem dizê-la. Daí que a característica desta educação dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora". (FREIRE, 2005, p. 67).

Compreender educação nessa perspectiva, implica uma revisão e ressignificação em todos os âmbitos imersos neste compromisso, desde a arquitetura da escola, a organização dos contextos de aprendizagem, do papel do(a) professor(a) na gestão de sala de aula, do rompimento com a organização hierarquizada da organização dos conteúdos e das cadeiras escolares, às relações que se estabelecem com a cultura presente no ambiente escolar.

#### 4.1.2 A escola a serviço da elite branca brasileira

A elite brasileira, desde os tempos coloniais, se autoidentifica como branca, assumindo as características do branco europeu como representativa de sua superioridade étnica. Em contrapartida, o(a) negro(a) é visto(a) como o tipo étnico culturalmente inferior, e como resultado dessa dicotomia estabeleceu-se uma escala de valores, denominada **componente étnico** (grifo nosso), de forma que as pessoas cujos fenotípicos a aproximam do tipo branco tendem a ser valorizadas, e aquelas que não cabem nessa descrição são próximas do tipo negro, tendem a ser desvalorizadas e socialmente repelidas.

No Brasil, estabeleceu-se historicamente a crença de ser a miscigenação um processo pelo qual o(a) negro(a) e o afrodescendente tornar-se-ão mais respeitados e terão a possibilidade de ascender na escala social; é a chamada ideologia do branqueamento, refletida, entre os muitos exemplos, nas narrativas populares que incluem a necessidade de o(a) negro(a) ou afrodescendente limpar o sangue, por meio de sucessivos casamentos entre negros(as) e brancos(as). A miscigenação tem servido de argumento para se afirmar o quanto o brasileiro aceita

a convivência de raças, isto é, o quanto não há preconceito no Brasil. (SOUZA, 1991; GUIMARÃES, 1999, D'ADESKY, 2001)

Porém, Souza (1991, p.38) declara que

A questão racial está, portanto, manipulada de forma a conservar os segmentos e grupos dentro de uma estrutura já estabelecida e assim se confunde o plano miscigenatório, biológico, com o social e econômico. As oportunidades de trabalho e ascensão social não são idênticas para negros e brancos, mas joga-se sobre o negro a culpa de sua inferioridade social, econômica e cultural.

Observamos, ao mesmo tempo, um mecanismo de constante retroalimentação, denominado por Santos (1994) de trilha do círculo vicioso, por grande parte de segmentos de extrema relevância no processo de socialização e formação de identidade racial, como a educação e o ensino, no sentido de alimentar o preconceito de cor e diminuir ou negar a importância da presença da cultura africana em nosso país.

A escola, de forma velada e, às vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças às distorções da realidade histórica, omissão dos fatos reais, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrar os povos africanos como tribos estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso da humanidade (NASCIMENTO, 1991, p. 90).

Todavia, é pertinente lembrar que a relação educativa é uma relação política, portanto uma questão de democracia que se apresenta na escola, assim como se apresenta na sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, no seu entorno, na sua relação com a comunidade, na relação com os trabalhadores da escola, na distribuição das responsabilidades e poder decisório, nas relações entre o professor e o aluno, até no respeito e reconhecimento do aluno como cidadão com identidade própria e sua relação com o conhecimento.

A esse respeito, Pimenta(1999, p.18) afirma que

Ensinar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades teórico-práticas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição no processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos professores que desenvolvam nos alunos conhecimentos, habilidades e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que o ensino mobilize conhecimentos da didática e da educação necessários à compreensão do mesmo como realidade social, e que desenvolva nos alunos e professores a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e

transformarem o seu cotidiano, num processo contínuo de construção de identidades.

Em vista disso, a responsabilidade é da escola e dos(as) professores(as), no que concerne a criar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, que permitam intervir na realidade para transformá-la e na construção da identidade étnico-racial de cada aluno(a).

A Constituição de 1988 assegura à política pública brasileira a efetivação de posturas objetivas contra o preconceito, racismo e a discriminação imputada aos(às) negros(as), atribuindo à escola o papel de tornar a educação democrática, garantindo-lhes acesso e permanência, independentemente de cor ou crença, ampliando, assim, o espaço de cidadania do povo brasileiro. (BRASIL, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou Lei nº 9.394/1996, também traz expressamente em seu texto, no artigo 26, o respeito à diversidade cultural, porém o Movimento Negro não se satisfaz com esse texto de caráter geral, e iniciou um movimento para que ele fosse mais específico e garantisse a inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Assim, uma política de valorização teve início naquele contexto. (COELHO; COELHO, 2014).

Entretanto, o marco decisório para efetivação de uma política de valorização da memória ancestral dos africanos e afro-brasileiros data dos anos 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Dessa Conferência saíram posições consensuais relativas à luta pelo atendimento às necessidades básicas da aprendizagem para todos, tornando o Ensino Fundamental obrigatório e universal, objetivando ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Em 1993, o Ministério de Educação elaborou o Plano Decenal de Educação (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociações, voltado para a recuperação do Ensino Fundamental, a partir do compromisso com a equidade, qualidade e constante avaliação dos sistemas escolares, objetivando seu aprimoramento, em consonância com o que estabelece a Constituição Cidadã de 1988.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) com o objetivo de consolidar e ampliar o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, com o Ensino Fundamental. O art. 22 determina:

A educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores, fato que confere ao ensino fundamental um caráter de terminalidade e ao mesmo tempo de continuidade (BRASIL, 1996).

Reafirmando que a escola é o lugar propício para a formação da cidadania, a LDBEN exige, no seu art. 32, o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca na vida social (BRASIL, 1996). Dessa forma, insere-se o combate ao preconceito e o respeito à diversidade humana.

Destacamos, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que se deu a partir do compromisso dos Estados e Municípios engajados na construção de seus currículos oficiais, lançando mão de informações relativas às experiências desenvolvidas por outros países. Assim, no contexto da proposta dos PCNs se visualiza

Uma educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições fundantes para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 2000, p.45).

Entendemos que a prática escolar diferencia-se de outras práticas educativas desenvolvidas em outros segmentos da sociedade (família, igreja, associações, mídia), por se constituir uma ação intencional, planejada, sistematizada e continuada de crianças, jovens e adultos, durante um período contínuo de tempo. Por isso, nesse espaço de formação da identidade, devemos tratar de conteúdos que estejam em consonância com as questões que demarcam cada tempo histórico vivido e com os processos de diferenciação na construção da identidade pessoal.

Importa ressaltar a influência do Movimento Negro Unificado que, historicamente, tem envidado esforços no combate à discriminação racial e na construção de um ideário que resultou em políticas públicas voltadas para as transformações sociais, em reconhecimento às disparidades entre brancos(as) e negros(as) de nossa sociedade, assumindo de forma positiva o compromisso de

eliminar as desigualdades raciais, objetivando a afirmação de direitos humanos básicos da população negra e afrodescendente brasileira.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº. 10.639/03-Ministério de Educação e Cultura, que altera a LDB nº. 9.394/96 e estabelece as Diretrizes Curriculares, instituindo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar, resgatando historicamente a contribuição dos negros na construção da sociedade brasileira. Com o mesmo intuito, criou, paralelamente, outros órgãos governamentais (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)) e não governamentais (Fóruns estaduais e municipais), voltados para as políticas de ações afirmativas, inovadoras e transformadoras dos efeitos perversos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

É dentro dessa ótica que destacamos a proposta de construção de uma prática pedagógica que contemple e respeite as diferenças e as diversidades entre os saberes acerca da educação para a igualdade, que possibilite e torne acessível o fim desses embates e a desconstrução de temas historicamente deturpados. A escola, em consonância com professores e a comunidade escolar, deverá contribuir para a equidade entre os saberes. Logo, devemos estar atentos para que, em nome da diversificação, não estejamos perpetuando a discriminação e a desigualdade em sala de aula, como enfatiza Gomes (2002, p.20):

Para que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra qualquer forma de discriminação.

O processo de aprimoramento dessa reflexão baseia-se, em primeira instância, no combate a qualquer forma de segregação preconceituosa e no reconhecimento por parte dos educadores da necessidade de conhecer a cultura africana, valorizar suas matrizes religiosas. Além disso, garantir o estudo do continente africano ao longo do ano letivo e não apenas em um bimestre de forma aligeirada e equivocada, nos dias 13 de maio e/ou 20 de novembro.

Outra exigência perpassa pelo papel político do professor em educar seu olhar. Ou seja, deve substituir o olhar unilateral para uma perspectiva omnilateral, que permite a visão holística em todos os sentidos. Ou seja, deve estar atento para

perceber as desigualdades, a discriminação e as negligências cometidas em sala de aula, visto que nos deparamos frequentemente na escola com situações de valorização de um currículo eurocêntrico que comunga com a invisibilidade da história e memória dos africanos e afro-brasileiros e contribui para que alunos e alunas não se vejam representado(as) positivamente no espaço escolar. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Segundo Cavalleiro (2001), um aspecto que merece reflexão é o não reconhecimento dos efeitos prejudiciais do racismo e qualquer tipo de discriminação, pois essa realidade perpassa pelo cotidiano da escola, onde, frequentemente, a criança é colocada em situações de constrangimento e não se sente acolhida.

Sobre isso, Algarves (2000, p. 29) explicita:

A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A conivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação por parte dos profissionais da educação.

Corroborando esse pensamento Romão (2001), acenando que quando um aluno é publicamente rotulado e não ouvimos nem consideramos as suas queixas e justificativas, estamos reproduzindo desigualdades. Obviamente, crianças advindas deste tratamento, tendem a esbarrar no abandono da escola, ou evadem-se, são expulsas e negligenciadas.

Dessa forma, o educador, no espaço escolar, *a priori*, precisa despir-se de mitos e estereótipos enraizados em seu fazer pedagógico, lançar um olhar duvidoso para sua prática e estar disposto a refletir sobre ela constantemente, buscando formação continuada e atuando de forma criativa para coibir essas deformidades. O racismo precisa ser banido do sistema educacional, com vistas a diminuir e reparar o débito com a população negra, e nesse sentido, alguns pontos merecem destaque: reconhecimento da problemática racial na sociedade; desenvolvimento da igualdade entre grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva de alunos/alunas negros e negras pelos demais alunos; provimento de alternativas para a educação. Em suma, devemos estar consciente de que a diversidade com vistas a estimular-nos à busca de uma construção de autoconceito positivo e autoestima elevada das crianças, adolescentes e jovens negros, incentivando-os(as) a construir projetos positivos. (CAVALLEIRO, 2001).

Sacristán (2002, p.23) comunga desse entendimento, ao declarar:

[...] em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidades e fortalecimento de atitudes de respeito entre todos.

Para empreender a construção dessa práxis, precisamos reafirmar que a pluralidade étnico-racial é uma categoria indispensável para o avanço de debates e a inserção de forma definitiva de conteúdos referentes à cultura, à história e à memória ancestral negra. O(a) professor(a) deve ser formado(a) com vista a atender o preceito legal no que tange à inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo. (BRASIL, 2006).

A investigação precisa ser o ponto de contato das práticas inovadoras, sendo necessária para isso que a articulação empreendida em prol da relação entre brancos(as) e negros(as) vislumbre e “dependa, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnico-raciais não se limitam à escola”. (BRASIL, 2006, p. 234).

Contudo, é a escola que possui o predomínio de evidenciar e combater as discriminações, situações de racismo e preconceito que emanam da sociedade, ao propiciar o encontro com o conhecimento científico desprovido de mitos e cristalizações que comandam a dinâmica das instituições sociais. Precisamos ir além, pois temos apenas uma abordagem mínima da pluralidade étnico-racial no espaço escolar, com quase total ausência de representatividade, identificação e reconhecimento de história dos indivíduos.

Ademais, faz-se necessário assinalarmos as particularidades dos grupos étnicos que precisam ser elucidados sob a perspectiva de educarmos o olhar, pois não basta combatermos o racismo, é necessário percebermos no material didático e pedagógico e nas relações cotidianas a ausência de figuras e histórias que contemplem a diversidade étnico-racial.

É preciso, igualmente, percebermos as imagens que depreciam estereotipam. E, quando falamos do não estar presente, consideramos que o silenciar é negar a presença de forma sutil, acentuando o racismo à brasileira. O silêncio precisa ser rompido; o educador necessita promover a visibilidade daquele que foi e continua sendo invisibilizado, pois a escola vê esses fatos com pouquíssima relevância, comparado ao espaço que deveria ser concedido às manifestações próprias desses argumentos socioculturais. (SILVA, 2005).

Segundo Cavalleiro (2005, p. 12),

O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres 'para ser o que for e ser tudo' – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

E as Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam:

[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Devem desfazer-se da mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando o processo pedagógico. (BRASIL, 2004a, p. 236).

As medidas até então adotadas refletem uma demanda pela inclusão de atitudes, posturas e pertencimento por parte da escola de aderir e implementar políticas de igualdade racial, conforme assevera a Lei nº 10.639/2003, que prioriza a complexidade da construção da identidade étnico-racial negra mediante suas matrizes étnicas. Para tanto, torna-se necessário o conhecer para educar; precisamos reter na memória nossas origens, ancestralidade e o patrimônio cultural dos antepassados. Tais abordagens são imprescindíveis para a formação de educadores e educandos no que tange às relações pluriétnicas, que anseiam por valorização e respeito aos grupos étnicos historicamente injustiçados e de menor visibilidade no contexto escolar.

Conforme Gonçalves e Silva:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade que sociedade queremos construir daqui pra frente. (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 14).

Conhecer e educar-se implica investimento por parte da esfera pública, desde o Ministério da Educação às esferas das Secretarias Estaduais, distrital e municipal. É necessário investir na formação continuada dos(as) docentes, considerando que a formação inicial também é negligente nessa direção. Há que se ter uma vasta bibliografia (didáticos, paradidáticos, literatura infanto-juvenil) para englobar a pluralidade étnico-racial e a implementação de estratégias pedagógicas que garantam a efetivação das políticas de reparação e ações afirmativas que emanam de embates contra toda forma de discriminação, racismo, preconceito e intolerância correlata.

Para Gomes (2006, p.113):

[...] estes avanços não permitem um otimismo ingênuo, pois o diálogo entre o pensamento negro, a pedagogia multirracial popular, o pensamento e a pedagogia escolar não têm sido fácil, nem nos órgãos de formulação das políticas, nem na academia, sequer nas escolas públicas populares (GOMES, 2006, p. 113).

O pensamento negro em educação, as pedagogias multirraciais terão mais facilidade de encontrar um diálogo com a pedagogia popular do que com a pedagogia escolar. Entretanto, é indispensável que o Movimento Negro e os educadores e pesquisadores continuem dando especial atenção à intervenção do sistema educacional.

As políticas contra o racismo nas escolas e a defesa de ações afirmativas para a entrada e permanência dos negros nos âmbitos formais de educação (nesta discussão, a escola) são eloquentes exemplos da prioridade dada para a comunidade negra no que se refere a seu direito à educação. Na educação básica, há uma longa história de intervenções que demonstra que o diálogo entre a pedagogia multirracial popular e as escolas é possível, com base nas Diretrizes Curriculares para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. (MUNANGA, GOMES, 2006)

Nessa perspectiva, os trabalhos envolvendo os repertórios raciais não estão circunscritos apenas aos professores de História e Artes, a quem a Lei 10.639/03 se refere; devem ser discutidos em todas as áreas, pois se trata de tomada de atitude, que independe de componente curricular ou do pertencimento étnico dos(as) educadores(as). Essas questões centralizam outra perspectiva de educar e mediar conhecimentos alicerçados nos processos investigativos não escolares, constituídos de acervos extracurriculares que representam um riquíssimo material pedagógico na construção da personalidade solidária e não racista.

Gomes e Silva (2002) ponderam que educar sem discriminar tem sido uma tarefa árdua, visto que muitos preconceitos e estereótipos ainda estão enraizados nos indivíduos, em decorrência de alienantes modelos culturais que lhes são impostos. Esta proposição reitera o exposto e nos remete à complexidade de construção de identidade e pertencimento étnico, pois, ao longo da historiografia brasileira, a escola manteve-se inócua quanto à discussão e à divulgação da referida temática, uma vez que são saberes de suma importância para o enfrentamento e a tomada de consciência dos educandos ao seu pertencimento étnico que obrigatoriamente deve ser mediado de forma positiva.

As autoras também sinalizam que

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural, [...] pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transita com suas particularidades e semelhanças, campo e contexto da diversidade. (GOMES; SILVA, 2002, p. 22).

Pautados nessa prerrogativa, podemos explorar situações que estejam inseridas no contexto educacional (sala de aula) e lançar mão desses artefatos que estão imbuídos nos educandos (saberes e fazeres) e que são indispensáveis à emancipação e ao acesso ao conhecimento científico, permeado de conceitos igualitários e democráticos a que se pretende estabelecer com o pluralismo étnico-racial no currículo escolar.

Neste trabalho voltamos nosso olhar para essas relações no dia a dia escolar do aluno, procurando encontrar em suas falas as matrizes africanas e ou a manutenção do preconceito racial. Uma de nossas hipóteses foi que na sala de aula estão concentradas as percepções de identidade que têm contribuído, através dos tempos, para situações destruidoras da identidade negra, situações que são minimizadas pelos atores sociais, contribuindo, assim, para o mito e da democracia racial e negando o preconceito na sala de aula. Situações que parecem invisíveis, mas presentes nas entrelinhas do contexto, no currículo oculto, no conteúdo ideológico do livro didático, possíveis de visualizar a partir de um olhar afinado do professor, que precisa incansavelmente instrumentalizar-se nas formações permanentes, a partir das demandas do cotidiano escolar para não incorrer na conformação do que está posto.

Silva (2005) corrobora esse entendimento dizendo que as desigualdades se configuram na produção cultural popular que tem sido vista dentro da escola, como uma subarte ou produto mal-acabado da arte, em que determinadas adjetivações têm contribuído muito para a depreciação das identidades negras de alunos e alunas.

A forma perversa de estigmatização inicia-se no processo de alfabetização, uma vez que a criança, desde a Educação Infantil, é inserida no mundo das letras apenas em função dos clássicos da literatura europeia, sem tomar conhecimento dos contos africanos, ou, quando estes são mencionados, têm conotação pejorativa ou depreciativa como, por exemplo, “o boi da cara preta!” que vem para criar um sentimento de medo nas crianças (Boi, boi, boi da cara preta pega

essa criança que tem medo de careta), ou ainda o texto de Odilo Costa Filho, intitulado A Borboleta:

*De manhã bem cedo;  
Uma borboleta  
Saiu do casulo;  
Era parda e preta.*

*Foi beber no açude;  
Viu-se dentro da água;  
E se achou tão feia  
Que morreu de mágoa.*

*Ela não sabia  
– boba! – que Deus  
Deu para cada bicho  
A cor que escolheu.*

*Um anjo a levou;  
Deus ralhou com ela;  
Deu roupa nova.*

O texto, como está posto, contribui para fortalecer o preconceito racial e a baixa autoestima da criança negra. Entretanto, se o professor estiver devidamente instrumentalizado e consciente do seu papel como educador, é possível identificar e corrigir a ideologia, bem como ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade. A título de exemplo, como assevera Munanga, é possível reconstruir as informações, de modo que contribuam para a autoaceitação e identidade da criança negra. Vejamos a desconstrução do texto, segundo Munanga e Gomes (2006, p.28):

*Foi beber no açude  
Viu-se dentro da água  
Sentiu-se ônix, e ébano,  
Azeviche e jabuticada.*

*Aí entendeu,  
Tão linda que era,  
Porque as crianças,  
Queriam pegá-la,  
Para brincar com ela.*

Não é comum pensar e pôr em prática uma metodologia que contemple a valorização de gêneros literários com personagens negros, o que, para nós, seria prestigiar as diversas identidades negras que durante anos foram alijadas. Sobre esse assunto, a Lei nº. 10.639/2003, que altera a LDB nº. 9394/96, torna-se

instrumento importante para o avanço sócio-pedagógico na construção da identidade. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio da comunidade e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem.

#### **4.2 Currículo e Identidade Negra**

Falar sobre currículo na perspectiva da construção da identidade negra em contexto escolar importa pensar na escola progressista, crítica e inclusiva, que rompe com o modelo conservador, considerando que esse modelo de escola integra no seu currículo prática excludente, seletiva e homogeneizadora. A escola desumanizadora introduz a reificação, que, na opinião de Santomé (1995), significa fazer o homem pensar-se situado em um mundo desumanizado como algo estranho que não pode exercer nenhum tipo de controle.

Em se tratando da história de escravização do negro no Brasil, imagina-se um cenário em que a travessia diaspórica era feita por meio desumano, descaracterizando a condição humana: despojados em moradias precárias, arrancados da identidade familiar, em algumas situações seus nomes eram substituídos e eram separados de suas famílias para que pudessem esquecer e distanciar-se de si enquanto pessoa. (MUNANGA; GOMES, 2006). Este foi o modelo de sociedade que alimentou a hegemonia do sistema capitalista e se expandiu para outros campos da sociedade incluindo a educação e a escola, lugar sobre o qual nos interessa discutir neste artigo.

Para Hypólito (2014) a padronização de conteúdos só é necessária para uma homogeneização cultural, o que significa fazer escolhas de inclusão e exclusão, afirmar identidades e excluir outras, dar voz a alguns e calar muitos. Agir dessa forma significa submeter as diversidades a uma identidade monocultural. Para o autor, o currículo monocultural precisa de uma proposta pedagógica que o desmonte, caso contrário, em vez de promover justiça social com inclusão, pode provocar injustiça curricular.

No que concerne à implementação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola, temos vivenciado essa realidade tanto no âmbito das secretarias de educação quanto nas escolas. Temos também observado a potencialização de

racismos tanto nas redes sociais quanto na própria escola. O currículo é um lugar privilegiado de (des)construção de identidades, ou de processos de subjetivação, embora historicamente possa ser descrito como um dispositivo social e ideológico de reprodução. (PACHECO, 2005).

Atualmente, esse modelo está instalado paradoxalmente, provocando alterações na organização do trabalho, resultantes, em grande parte, dos avanços tecnológicos, que solicitam da escola um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e serviços. É evidente que, dentro desse panorama, o currículo se organiza para formar esse perfil. Por isso, para iniciar esta discussão, carecemos retomar alguns questionamentos: Como o currículo, afinal, tem sido concebido? Para responder a este questionamento, convém situá-lo nas tendências que têm representado as mudanças na educação, frente às mudanças da sociedade.

As teorias tradicionais privilegiam no currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Nele fica visível, a preocupação com questões de organização, enquanto que nas teorias críticas o currículo privilegia: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais, capitalismo, relações sociais, libertação e currículo oculto. (MOITA, 2003).

Isso implica pensar que a educação sempre esteve a serviço da sociedade e que o currículo é um representante paradigmático de cada cenário, que se adequa conforme a época e as circunstâncias. A teoria do currículo não deixa de estar envolvida na fabricação de sujeitos particulares e na busca da melhor forma de produzi-los. (BAMPI, 1999).

Partindo do pressuposto de que “o currículo não é elemento inocente e nem neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, Leite (1997, p. 12) afirma que a “escola coloca em situação de desvantagem as crianças oriundas de determinados grupos sociais”, neste caso, nos referimos à etnia negra. Pontua ainda que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social.

Optar por recuperar a memória e a identidade do(a) negro(a) brasileiro(a), significa romper com o processo secular do silenciamento e, desse modo, se comprometer politicamente com o enfrentamento do racismo, uma vez que

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros em bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004a, p.45).

Entretanto, não se trata apenas de introduzir novos temas no currículo, nem de uma perspectiva multicultural, pois o que o professor organiza como contexto de aprendizagem vai muito além do prescrito; é preciso escutar e refletir sobre o currículo real reconstruído no cotidiano escolar. A perspectiva de ensino temático e multicultural, presente nos documentos legais que têm subsidiado as escolas, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada dos docentes, levando-nos a cultivar uma postura reflexiva, que venha a romper com atitudes e posturas preconceituosas por parte dos docentes. Tais posturas contribuem para desvalorizar a experiência de certos grupos sociais, étnicos ou religiosos. Contrário a isto, é necessário nos nutirmos de possibilidades e atitudes de respeito à diversidade e de crítica à desigualdade. (FONSECA, 2007).

Na opinião de Leite, as consequências ou resultados que o desenvolvimento de um determinado currículo provoca, [quer as ideologias e valores que o orientam, quer consideremos as características e os contextos onde ocorre a formação], têm de passar pela análise do que ensinamos e pelas realidades de quem desejamos ensinar. Em outras palavras, precisamos dar um novo significado à palavra ensinar, ou seja, defini-la como construção coletiva do saber.

É mister conclamar um professor que substitua a mentalidade fragmentada do conhecimento por uma mentalidade<sup>13</sup> interdisciplinar. Subjaz uma escola onde os diferentes tenham direito de serem diferentes, principalmente por compreendermos que a tentativa de homogeneizar a cultura remete a um caráter injusto e empobrecedor a que esta perspectiva transporta. (LEITE, 1997).

O reconhecimento pela escola de diferentes manifestações e comportamentos culturais tem repercussões em nível das autoestimas dos elementos dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes. (PACHECO, 2005).

---

<sup>13</sup> É o abandono das posições acadêmicas prepotentes unidirecionistas e não rigorosas que fatalmente são restritivas primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas camisas de força que acabam por restringir alguns olhares taxando-os de menores. (FAZENDA, 2012)

Dessa forma, enquanto formadores de opiniões e profissionais da educação, precisamos acreditar nessa premissa a fim de que possamos vencer o fatalismo do insucesso escolar e contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Para tanto, algumas interrogações se fazem necessárias nesta discussão: Como a secretaria/escola organiza os seus referenciais curriculares? A que público atende? Como tem garantido a inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo, tanto nos dispositivos da secretaria quanto nos da escola? Ao longo deste trabalho, pontuamos alguns indicadores que encaminham possíveis respostas para tais indagações.

Nunca se discutiu tanto a possibilidade de uma escola que construa o cidadão quanto nas últimas décadas. E quando falamos em cidadania, lidamos com o termo cidadania em construção, mas não devemos permitir que esta cidadania fique limitada à construção de um sujeito idêntico, preconizado pelo sistema. É necessário que dentro desse campo sejam construídos cidadãos conscientes do seu papel, com todos os seus direitos assegurados no que se refere aos princípios de liberdade, igualdade, fraternidade e alteridade, e que estes princípios estejam disponibilizados de forma interdisciplinar, tendo como foco a vida, que é uma das gerações dos direitos humanos.

Segundo Doll (1997), devemos usar o conceito transformação como central no currículo, transformando assim os materiais, processos, as ideias e participantes a ele inerentes. Isso significa que as/os professoras/es e estudantes precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros. A discussão que pretendemos desenvolver aqui diz respeito com que deve se ocupar o currículo para efetivar a escola possível. Para isto, precisamos enriquecer o diálogo com respeito às diferenças.

#### 4.2.1 Os saberes docentes e a construção da identidade negra do(a) estudante

Uma definição sobre saber docente implica um saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2014).

O saber profissional dos professores é, portanto, na interpretação de Tardif, um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor, para que consideremos inúteis as tentativas no sentido de concebermos uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso, ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Há que ponderarmos, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizarmos principalmente as relações existentes entre eles porque, somente dessa forma, poderemos produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores.

Dessa maneira, já que estamos tratando de escola, não podemos nos furtar de falar do papel do(a) professora(a) na construção da identidade negra do(a) estudante. Entretanto, não estamos falando de qualquer professor(a), referimo-nos a um profissional que de fato atenda às exigências da educação que perpassa pela inclusão social e a diversidade étnico-racial.

Conforme Imbernón (2011, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. (...) a nova era requer um profissional da educação diferente.

É perceptível a exigência de um perfil profissional que agregue saberes docentes de vários âmbitos com vistas ao atendimento do estudante. A sala de aula é um laboratório e porque não dizer um mundo onde nos deparamos com variadas culturas as quais não podemos ignorar. Hoje a profissão já não se restringe à transmissão de um conhecimento acadêmico, ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções, dentre as quais, inclui-se a luta contra a exclusão social, de modo a haver participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais e com a comunidade. É claro que isto implica uma nova formação: inicial e permanente. Imbernón (2011).

A formação inicial do professor(a) é fundamental para definição de um perfil profissional que de fato compreenda a diversidade como categoria fundamental no exercício da construção do saber. Para esse fim, é preciso que as academias

contemplem nas matrizes curriculares dos cursos de formação conteúdos que instrumentalizem os(as) professores(as) a atuar em uma realidade concreta e que a teoria estudada nos cursos seja um constante movimento entre a universidade e a escola, pois, conforme sinaliza Tardif (2014, p. 43):

O saber dos professores é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, ou seja, ensinar supõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Importa o que ele aprende sozinho em sua atividade e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua carreira.

A forma plural de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, destacada nos estudos de Tardif, é reafirmada por Gauthier *et. al.* (2006), quando esclarece que

É muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (p. 28).

A existência de um “reservatório” no qual o professor se “abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” é uma das teses defendidas no estudo intitulado *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (GAUTHIER *et. al.*, 2006). No decorrer do texto, os autores destacam que, durante muito tempo, as pesquisas cujo foco principal era a compreensão dos motivos que faziam com que os alunos tivessem sucesso ou não na sua vida escolar, esqueceram-se de considerar o fazer dos professores em sala de aula. As causas do sucesso ou do insucesso foram durante décadas relacionadas a fatores externos à escola ou à sala de aula.

O grande equívoco desse processo, segundo esses autores, é que essas pesquisas não consideraram a situação real do professor em sala de aula. E reiteram:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária, científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER *et. al.*, 2006, p.27).

O contexto escolar e mais precisamente o das aulas exige que o(a) professor(a) disponha de um saber plural. Alunos e alunas são veículos de contextos culturais diversos que importam considerar no currículo. No que tange ao tratamento das questões raciais, Lopes alerta que “tratar da temática do negro no currículo escolar, não mais estará na dependência do professor ser negro, de querer ou não, de saber ou não. É de caráter obrigatório para todo o magistério e tem função estratégica para a formação do cidadão brasileiro” (LOPES, 2003, p. 27).

Enfatiza a autora que não há como conhecer, de modo sistematizado, a história e a cultura dos afro-brasileiros sem mudar o currículo, entendendo-o nas dimensões de currículo oculto e currículo explícito, vividos no âmbito das instituições escolares e muito particularmente nas salas de aula. Argumenta, ainda, que qualquer que seja o modo como o professor venha a preparar-se, o acesso à informação é fundamental. E isso se processa através de leitura crítica, de discussão e de coleta e organização de informações pertinentes.

O que a autora pontua tem a ver com um ambiente escolar que não basta necessariamente ter nos seus documentos os enfoques de mudanças, mas que essas mudanças se materializem, que se reflitam nas práticas pedagógicas os seus efeitos de forma significativa e, neste caso, diante das observações constantes e um olhar mais dedicado do contexto escolar, foi possível verificar que não existe este encontro de efetiva discussão entre os sujeitos. Isso que nos remete a responder a uma das perguntas deste trabalho contida no capítulo metodológico, quando nos ocupamos de saber se a escola desenvolve atividades pedagógicas que garantam o acesso à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo.

Na oportunidade das entrevistas e nas conversas informais no tempo da pesquisa na escola Unidade da Educação Básica Darcy Ribeiro, local da pesquisa, observamos que os professores reconhecem a necessidade de implementação da Lei nº. 10.639, porém enfatizamos que não observamos essa prática na escola, sendo cabíveis, também, estas interrogações: Os professores não incluem a discussão em suas aulas porque os conteúdos que tratam dessa temática estão invisibilizados nos materiais didáticos? Por que a escola não privilegia a prática do planejamento das atividades pedagógicas? Se os professores reconhecem a importância da inclusão da cultura e da história dos africanos e afro-brasileiros no currículo, por que seus discursos são destoantes de suas práticas?

No que diz respeito à prática do professor, há que considerarmos o planejamento. Tomamos como referência o pensamento de Corazza (2013, p.121), a inquirir sobre o ato de planejar:

(...) Como ir para a escola (significada como um território de luta por sentido e identidade) e exercer uma pedagogia (entendida como uma forma política e cultural) sem planejar nossas ações? Ora, agir assim, demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas de nosso trabalho.

Continuando, a autora nos questiona:

E, além disso, algum educador ainda acredita que seja possível organizar uma luta política sem se preparar para ela? Que ela possa se dar com base no espontaneísmo? Que a luta emergja com naturalidade de relações sociais que seriam essencialmente antagônicas?(...) (CORAZZA, 2013, p.122).

Observamos nos argumentos da autora as inquietações diante de um *status* passivo a que temos assistido: os professores diante da sua prática pedagógica. É necessário assumir um compromisso político diante do fazer cotidiano; é preciso um olhar atento e, porque não dizer, investigador. No trato das questões raciais, não cabe mais o papel passivo ou de repressão de alunos e alunas que de forma pejorativa apelidam os(as) colegas considerando a cor da pele ou textura do cabelo. Agem dessa forma porque a memória e a história de seus ancestrais estão ausentes do texto social da escola. É necessário planejar, sim, porque é por meio do plano de ensino que selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, relações étnico-raciais e identidades (CORAZZA,2013).

Essa prática do planejamento perpassa também pelo processo de formação do professor. Moreira (2009), na obra “Currículo: políticas e práticas”, nos alerta para a necessidade de ressignificarmos a formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as). Diz o autor que só a formação continuada não basta, visto que a escola ainda não se organizou para enfrentar os desafios do multiculturalismo em virtude da organização do tempo e espaço escolar. O(a) professor(a) ainda está muito confuso(a) no que se refere ao trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e contextual, daí a necessidade de potencializar e garantir essa lacuna nos bancos universitários.

Conforme Moreira (2009), os educadores não poderão ignorar a realidade que a escola terá que enfrentar diante da diversidade. Assim enumerou os seguintes requisitos para a formação e atuação dos docentes:

- Elaborar uma proposta de formação docente que contemple a multiculturalidade, de modo a implicar e garantir não apenas o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais (isto seria insistir em uma concepção reducionista), mas também a aprendizagem das competências e habilidades capazes de promover o diálogo e que favoreçam um processo dinâmico, crítico e autocrítico.
- Experienciar com os(as) futuros(as) professores(as), ainda no terreno da universidade, vivências de situações do contexto social, conforme sugere o autor, o ensino da história de um grupo oprimido, por exemplo, a análise de etnografias que impliquem contextos de atitudes discriminatórias. Estes enfoques visionam a possibilidade de implicar esse profissional na realidade tal como se apresenta, de modo que o(a) professor(a) comece a se preparar para lidar com os preconceitos e os estereótipos que poderão aflorar em sua atuação com os(as)alunos(as).
- Envolver-se emocionalmente com diferentes experiências, em debates e discussões de variados textos, bem como de autobiografias e narrativas pessoais, que propiciem ao(à) professor e professora a oportunidade de refletirem sobre suas próprias experiências, o que pode auxiliar a torná-los mais sensíveis à diversidade na sala de aula e mais capazes de desenvolver práticas não coercitivas. Utilização de vários gêneros textuais, nos quais os elementos discriminatórios possam ser identificados e discutidos para uma construção social, e também desenvolverem o respeito pelo(a) outro(a), e, assim, ajudar a vencer as resistências.
- Cuidar para que sejam menos preconceituosos, e orientar o futuro docente no trabalho tanto com alunos(as) dos grupos oprimidos como aqueles(as) de grupos dominantes.

Entendemos este trabalho de forma indispensável porque não podemos nos debruçar tão somente no ângulo da construção da autoaceitação e autovalorização dos(as) alunos(as) que são vistos(as) diferentes, como: o negro, o cigano, o índio, o palestino e os de tantas outras etnias. É preciso implicar esta discussão também com alunos(as) que, ao longo de sua formação escolar, foram tratados(as) e orientados(as) a se autodefinir como superiores. Este é um enfoque que precisamos desenvolver com os(as) professores(as) que terão a responsabilidade de conduzir a educação de um universo de alunos(as).

Segundo Romão (2001), o educador não foi preparado para trabalhar com a diversidade e por isso tende a padronizar o comportamento dos seus(suas) alunos(as). Tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, concluindo que, se as crianças negras não acompanham os conteúdos, é porque são defasadas econômica e culturalmente, avaliações estas, apoiadas em estereótipos raciais e culturais.

## 5 IDENTIDADE NEGRA NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO (UEB) BÁSICA DARCY RIBEIRO

### 5.1 Caracterização da UEB Darcy Ribeiro

A Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro foi fundada em outubro de 2011. Recebeu esse nome em homenagem ao sociólogo Darcy Ribeiro. É pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. Está localizada na Avenida dos Africanos, S/N- Bairro Sacavém.



Figura 6: Rua de acesso à UEB Antônio Vieira e muro frontal  
Fonte: Acervo pessoal.

A referida escola é de médio porte e atende a alunos oriundos dos bairros Coroadinho, Sacavém e adjacências. Atualmente, a região é apontada como a quarta maior favela do país e a primeira do Norte e Nordeste, segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A escola possui um histórico de danos provocados pelo vandalismo. Em 2016 teve o teto desmoronado, e nela ocorreram incêndio e arrombamento, o que implicou em suspensão das aulas e ocasionou a evasão escolar naquele ano. Enfrenta um problema que é recorrente, como: falta de água, o que obriga a liberar os alunos antes da finalização do turno duas ou três vezes por semana e provoca atraso no calendário letivo em virtude das dificuldades já elencadas aqui.

No que concerne ao aspecto físico, possui 10(dez) salas de aula; 01(um) refeitório; uma biblioteca desativada; uma sala de professores; 01(uma) secretaria,

onde normalmente são expedidos documentos dos alunos e é feito todo o trabalho burocrático; 01(uma) sala de direção, que agrega a Gestora Geral e a Adjunta; 02(dois) banheiros, um feminino e um masculino; duas áreas abertas e uma quadra esportiva desativada. Não possui laboratório de informática, fato que demonstra a falta de acesso ao mundo informatizado (APÊNDICE A).

As salas de aula são amplas, todas com janelas e blocos propícios para ventilação, mas, apesar disso, são extremamente quentes; funcionam com ventiladores. Há também uma área de estacionamento interno para comodidade de professores e professoras e evitar que sejam vítimas de atos de vandalismo, comuns nas adjacências da escola.



Figura 7: Estacionamento da UEB. Darcy Ribeiro e área de acesso  
Fonte: Acervo pessoal.

A parte interna da escola resume-se em três pátios. Um central, onde ficam localizadas as salas de aula, sala de professores, local em que aguardam o intervalo das aulas, assim como serve para as reuniões do Conselho de Classe; é também local de acesso à sala da Direção.

Também há nesse pátio acesso aos murais e à área livre, a qual foi utilizada como mural para exposição da Arte de Grafite desenvolvida pelos(as) alunos(as). O pátio é também o local onde os(as) alunos(as) circulam nos horários vagos e nos intervalos das aulas. Seu espaço é utilizado para o horário do recreio.



Figura 8: Pátio principal da escola/salas de aula/secretaria e portão de acesso  
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 9: Sala de professores (à esquerda) e porta de acesso para a secretaria da escola (à direita)  
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 10: Mural grafitado pelos alunos e alunas  
Fonte: Acervo pessoal.

Com relação aos outros dois pátios na parte lateral da escola, um dá acesso aos banheiros, à secretaria, à biblioteca e à quadra de esporte. O terceiro dá acesso ao refeitório.

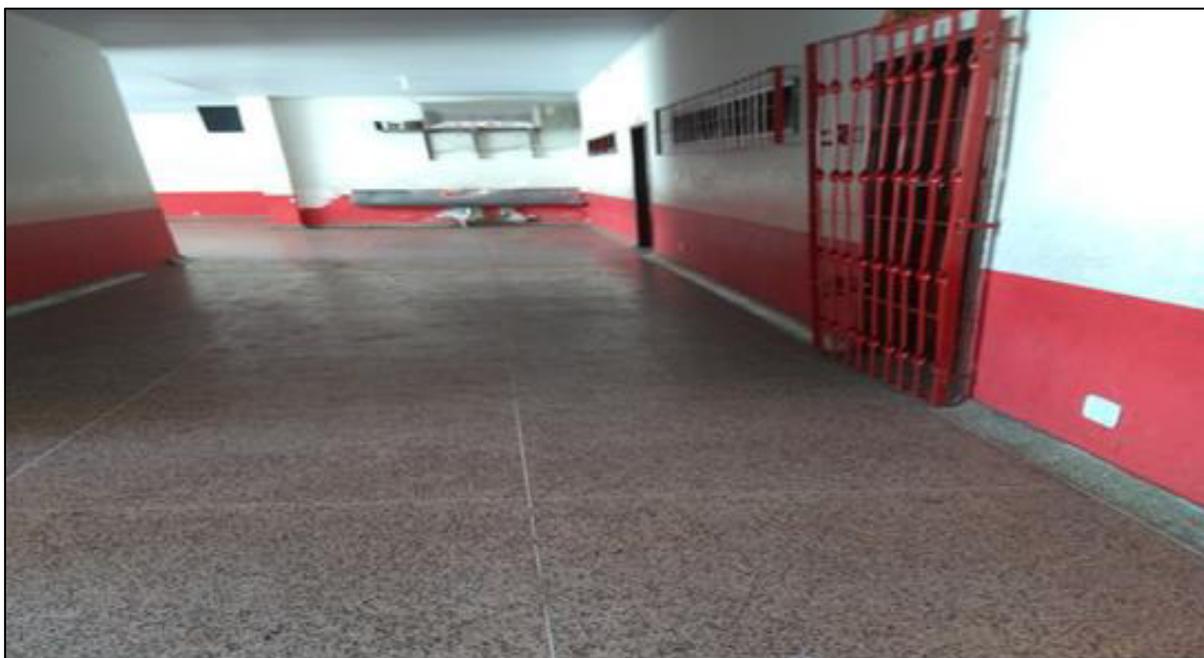


Figura 11: Pátio lateral de acesso ao refeitório, biblioteca e secretaria  
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 12: Biblioteca, parte externa e interna  
Fonte: Acervo pessoal.

A biblioteca funciona em um local improvisado. Geralmente fica fechada. Os livros estão organizados nas prateleiras, porém, não há catalogação e não são manuseados pelos alunos. Alguns exemplares estão dispostos no piso da sala por falta de estantes para acomodá-los. Nas conversas informais com discentes e professores, indagamos sobre a utilização da biblioteca e, na oportunidade, foram unânimes em informar que não a utilizam. Tivemos também curiosidade de observar se há algum exemplar que trate sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, mas não identificamos.

No período das intervenções, solicitamos à gestão da escola para utilizar a biblioteca como espaço para pesquisa e organização dos trabalhos dos alunos e foi perceptível o entusiasmo por parte destes quando tiveram acesso ao espaço. As imagens postas nas vivências das atividades interventivas confirmam esse aspecto registrado.



Figura 13: Refeitório da escola  
Fonte: Acervo pessoal.

O refeitório funciona integralmente nos três turnos. A alimentação é feita por funcionários de empresa terceirizada, contratada pela Rede Municipal de Ensino. O cardápio é organizado por uma equipe de nutricionista. Geralmente se mantém com as portas fechadas e alunos e alunas só têm acesso a ele no horário do intervalo.

No que se refere aos murais da UEB Darcy Ribeiro, observamos que geralmente são organizados pela gestão da escola e normalmente as informações são permanentes. Algumas datam desde o mês de agosto de 2017. As informações ora apresentadas não contemplam a cultura afro-brasileira. Sobre essa questão, Cavaleiro advoga que a ausência de imagens, cartazes, fotos ou livros que expressem a existência da criança, do adolescente, jovem, adulto ou do idoso negro reproduz o modelo de beleza branca/europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social. Essa ocorrência tende a confirmar a essas pessoas uma suposta superioridade do modelo branco. (CAVALLEIRO, 2001).



Figura 14: Mural da escola  
Fonte: Acervo pessoal.

De acordo com Pitta (2015), os murais fazem parte da cultura escolar; são uma forma importante de comunicação. Estão geralmente dispostos nos corredores, em salas de aula, na secretaria, na sala dos professores, na biblioteca, nos refeitórios, entre outros. Refletem, também, diferentes linguagens e são direcionados para diferentes públicos. Podem ser organizados de diferentes formas e por diferentes segmentos: alunos, professores, professores e alunos, gestão e coordenação.

Os conteúdos também podem ser inseridos conforme a intencionalidade do autor da organização do mural. Ainda a autora sugere que “Os estudantes podem utilizar esse espaço para expressarem suas identidades”. (PITTA, 2015, p. 192). Com essa percepção, podemos investigar quais elementos da cultura escolar servem de suporte para a materialização das representatividades elaboradas e expostas nesses espaços; podemos constatar como a escola trata a inclusão da história e cultura dos alunos no currículo escolar.

As observações neste campo buscaram conhecer os objetivos que a escola deseja alcançar e como trata as questões relativas à identidade negra nos documentos escolares oficiais, quais sejam: Projeto Político-Pedagógico, Proposta

Curricular e Planejamento. Preocupamo-nos em investigar como, quando e quem participa da elaboração e execução desses documentos.

Dentre os documentos, tivemos acesso apenas ao Projeto Político-Pedagógico. Na análise documental do PPP, buscamos problematizar o conteúdo com vista a saber se as ações contemplam os conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira. Neste aspecto, observamos que não contempla.

O texto do documento assinala que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é atualizado anualmente com a participação da comunidade escolar, geralmente na Jornada Pedagógica. O documento também aponta os componentes curriculares desenvolvidos, a saber: Língua Portuguesa (Base Comum), Matemática, Língua Inglesa, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física.

Com relação ao planejamento, não há uma rotina, pois esta é uma responsabilidade de cada professor, individualmente. Embora a equipe se reúna uma vez por mês para realização do Conselho de Classe, não tratam sobre planejamento. As reuniões se limitam a fazer o levantamento dos alunos abaixo da média, infrequentes e faltosos. Não observamos também nenhuma intervenção para superação das dificuldades apontadas nesse levantamento.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com atendimento ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos. Possui 492<sup>14</sup> alunos, distribuídos em 290 no turno matutino, 122, no vespertino e 80, no noturno; cursam do 1º ao 9º ano. Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos, atende ao I e II Segmentos.

No que tange ao atendimento dos(as) alunos(as), possui a seguinte distribuição:

Turno	Etapa	Ano de escolaridade	Nº de alunos
<b>Matutino</b>	Fundamental (anos iniciais)	1º ano	47
		2º ano	53
		3º ano	59
		4º ano	63
		5º ano	68
<b>Vespertino</b>	Fundamentais (anos finais)	6º ano	55
		7º ano	37

<sup>14</sup>Dados de 2017.

		8º ano	30
<b>Noturno</b>	Educação de Jovens e Adultos	I Segmento	39
		II Segmento	41
<b>Total</b>			492

Quadro 2: Atendimento por turno, etapa, escolaridade e número de alunos.

Fonte: Arquivo da UEB Darcy Ribeiro

Em referência ao quadro de profissionais, são efetivos da Secretaria Municipal de Educação, contratados por meio de concurso público.

A estrutura de funcionários está distribuída do seguinte modo: 01(uma) Gestora Geral; 02 (dois) Gestores Adjuntos; 02 (dois) Coordenadores Pedagógicos; 01(um) Secretário; 04(quatro) Auxiliares de Serviços Gerais; 03(três) Vigilantes; 26 (vinte e seis) professores e professoras, distribuídos do seguinte modo: 10(dez) no turno matutino, 10(dez) no turno vespertino, 05(cinco) no turno noturno e 01(um) de licença para estudo.

No que diz respeito à formação profissional, contabilizamos: 10 (dez) com formação em Pedagogia; 04(quatro) em Letras; 03 (três) em Ciências; 02 (dois) em Geografia; 02 (dois) Ensino Médio Magistério; 02 (dois) em Filosofia; 01 (um) em Arte; 01(um) em Educação Física e 01 (um) em Matemática. No período da pesquisa, a escola não dispunha de professores de História e Geografia na turma da investigação.

## 5.2 Percorso Metodológico

O termo Pesquisa é definido por Gil (2008) como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são colocados ao investigador. A pesquisa desenvolve-se por meio de um processo constituído por várias fases, que vão desde a formulação de “um problema da vida prática” até à apresentação e discussão dos resultados. (MINAYO, 2010).

Nessa perspectiva, a pesquisa científica é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico (...) [que tem por objetivo] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42). Resulta, portanto, de um estudo planejado e elaborado pelo pesquisador, que parte de um problema e segue alguns padrões

antecipadamente estabelecidos, os quais se constituem um método de abordagem do problema e caracteriza o aspecto científico da investigação.

De acordo com Silva e Menezes (2005), sob o ponto de vista da abordagem do problema, definem-se como sendo de natureza qualitativa as pesquisas em que se verifica uma relação dinâmica entre o objeto investigado e o investigador; que não pode ser reduzido a números, e em que o ambiente natural é a fonte direta da recolha de dados e o investigador o instrumento-chave, visto que:

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Portanto, tendo em conta este papel central a que o investigador é chamado a realizar, torna-se necessário que oriente a sua atuação para a compreensão em profundidade dos fenômenos e das experiências vividas pelos sujeitos no ambiente investigado. Na condução da investigação qualitativa, o processo deve refletir “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p.51).

Numa pesquisa de cunho qualitativo, conforme nos diz Lapassade (2005), utilizam-se técnicas de interpretação, mediante dados obtidos num determinado contexto e que são a expressão parcial da realidade de alguém que verbaliza, ficando a outra metade oculta, que caracteriza o conteúdo relacionado com o que não foi expressamente declarado. E por este motivo é tão importante a observação direta do investigador, um olhar a partir de dentro do terreno investigado.

Para materializarmos a investigação no bojo da pesquisa, precisamos seguir dois tipos de métodos de pesquisa, a saber: método de abordagem e método de procedimento.

Métodos de abordagens são "aqueles que possuem caráter mais geral. São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, [...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica". (ANDRADE, 2001, p.130-131). Esse tipo de método nas

ciências sociais refere-se a algum tipo de abordagem filosófica, como: indutivo, dedutivo, dialético, etc.

Já métodos de procedimentos são “as etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita de explicação geral dos fenômenos e menos abstrata”. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.81). Exemplos desse tipo de método: método histórico, estudo de caso, pesquisa-ação, entre outros.

Como método de procedimento, o presente estudo se caracteriza como sendo um estudo de caso, que, segundo Triviños (1995, p.133), “é uma categoria de pesquisa que se analisa profundamente”. Para Gressler (2003, p.55):

A pesquisa em forma de estudo de caso se dedica a estudos intensivos do passado, presentes e de interações ambientais (sócio-econômica, política, cultural) de uma unidade: indivíduo, grupo, instituição ou comunidade selecionada por sua especificidade. É uma pesquisa profunda (vertical) que abarca a totalidade dos ciclos de vida da unidade (visão holística).

Segundo André (1984, p.52-53), o estudo de caso coloca ênfase na singularidade, no particular, e por isso o caso deve ser estudado “como único, como uma representação singular da realidade (...) multidimensional e historicamente situada, e deve permitir ao leitor] fazer as suas interpretações reiterando ou não, as representações do autor”.

Alinhada com as definições, acima descritas, de estudo de caso, afirmamos que a unidade que buscamos investigar profundamente foi a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro. Acrescentamos que o tipo de estudo de caso que adotamos foi o estudo de caso observacional, que Gressler (2003, p.55) assim o define:

Nesta categoria, os dados são coletados basicamente por meio de observações participantes. Esta modalidade toma com foco de estudo uma unidade dentro da organização. Por exemplo: uma reunião de departamento, uma aula de metodologia de Ciências, uma assembleia de aposentados, etc).

Conforme Richardson (2008, p.261),

Na observação participante, o observador não é apenas o expectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado. Se o pesquisador está empenhado em estudar as aspirações, interesses ou rotina de trabalho de um grupo de operários, na forma da observação participante, ele terá de se inserir neste grupo de operários como se fosse um deles.

Como método de abordagem, nossa pesquisa se incursiona para o referencial crítico-dialético, sobretudo na perspectiva do materialismo dialético. Segundo Andrade (2001, p. 27), o materialismo dialético

não envolve apenas questões ideológicas, geradoras de polêmicas. É um método da busca da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Portanto, os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc.

Acrescentamos que as categorias da dialética que pretendemos usar são: essência-aparência; possibilidade-realidade; contradição. Conforme Richardson (2008, p. 52):

A aparência é a parte superficial, mutável de um fenômeno ou da realidade objetiva. É uma forma de expressão da essência e depende dela. A essência é a parte mais profunda e relativamente estável do fenômeno ou da realidade objetiva. Está oculta debaixo da superfície de aparências.

Em face do exposto, a nossa pesquisa buscará fazer a relação das diferentes manifestações de identidades (aparência) na escola a ser pesquisada com fundamentações e esclarecimentos a respeito dessas identidades (essência).

Na maioria das vezes, uma investigação no campo social tem como uma das finalidades modificar ou provocar uma mudança num dado local investigado. Dessa forma, no contexto da dialética existe a categoria possibilidade-realidade. Eis seu entendimento:

Possibilidade é o que pode surgir pela uniformidade do desenvolvimento, mas que ainda não aconteceu. Exemplo: possibilidade de preservar a paz; possibilidade de acabar com a dependência dos países do terceiro mundo. Realidade é o que já aconteceu. Exemplo: não existe paz; não acabou a dependência dos países do terceiro mundo. (RICHARDSON, 2008, p. 52)

No contexto de nossa pesquisa, a realidade seria a não consciência explícita de uma identidade negra por parte dos sujeitos da escola a ser pesquisada. A possibilidade será o momento em que a nossa pesquisa buscará despertar a consciência de se ter uma identidade negra e até mesmo despertar outras identidades étnico-raciais.

A contradição é um movimento dialético formado por vários elementos que no interior de uma dada realidade social se desenvolvem, ora se aproximando, ora se distanciando, conforme as correlações de forças entre eles. (TRIVIÑOS, 1995).

Acrescenta esse autor:

Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativa. Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também o é a diferença. (TRIVIÑOS, 1995, p. 69).

Enfatizamos que a coleta de dados é um dos momentos mais importantes da pesquisa; a partir dela, o(a) pesquisador(a) se prepara para procurar os dados necessários para a sua realização, por meio de uma metodologia robusta, capaz de prevenir erros e de impedir que o(a) pesquisador(a) seja desviado(a) do seu propósito ao longo do percurso investigativo. Pois, conforme Moroz e Gianfaldoni (2002), a coleta de dados é o momento em que se obtêm as informações necessárias, as que serão, posteriormente, alvo de análise. O investigador deve ter sempre presente que os dados coletados devem ser dirigidos para os propósitos do estudo. Assim, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação participante, entrevista, questionário e fotografias.

O período de observação (APÊNDICE B), que permitiu fazer o registro de notas de campo, decorreu entre os meses de agosto de 2017 a março 2018, depois da prévia autorização do gestor escolar, que mostrou satisfação pela realização deste estudo e que, desde o primeiro momento, facilitou o nosso trabalho. A observação aconteceu numa turma do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, durante um período de oito meses

Para além da observação que fizemos na turma, tivemos também oportunidade de estar em várias reuniões e de acompanhar a rotina da escola, das atividades festivas, entre outros. Estivemos sempre muito atenta, em observância à entrada de alunos(as), aos movimentos internos, aos intervalos, de modo que registramos tudo o que nos parecia importante para o presente estudo. Ao longo do tempo de permanência na escola tivemos também o cuidado de ter conversas informais com professores(as) e alunos(as), com a coordenadora dos estudantes, com o objetivo de compreender melhor as situações observadas e tentar encontrar novas pistas. Fizemos o que Sousa (2000) categoriza de escutação.

Para autora, o sentido do trabalho de campo é aquele que leva o(a) investigador(a)/observador(a) a compreender as realidades culturais de determinado grupo, vistas de dentro. Complementa, ainda, que

[...] a auscultação dos diversos mundos culturais só é/pode ser feita através da chamada observação(...), no pátio do recreio, nos intervalos, nos feriados e nos jogos de bola, no café, neste sentido fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se estiver acima de tudo, atento e implicado. (SOUSA, 2000, p. 3).

A autora contrapõe o pensamento de que o lócus da pesquisa limita-se extremamente à sala de aula; diz ela que vai para além deste espaço, sendo possível visualizar, naquilo que ela define como pequenas coisas, pequenos mundos, as conversas banais; pressupõe uma dimensão cotidiana da vida dos sujeitos independentemente da sala de aula e vai muito mais além neste pensamento. Ou seja, que esse mundo vivido e sentido dificilmente se consegue captar em situações formais de sala de aula.

O registro do que íamos observando e ouvindo foi feito num diário de campo. Tratou-se de um caderno onde “escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal”. (MINAYO, 2010, p. 71), pois a utilização do computador tornou-se inviável em virtude da dificuldade de acesso para o local, objeto de estudo, e pelo fato de que os registros não foram feitos na frente dos(as) participantes da pesquisa.

Utilizamos o Diário de Campo como instrumento de registro das informações oriundas da observação participante. Para Minayo (1994, p. 63-64), o Diário de Campo é pessoal e intransferível. Sobre ele, o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que, no seu somatório, vão congregam os diferentes momentos da pesquisa. Enfatiza a autora que este ato demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, uma vez que, quanto mais for de anotações esse Diário, maior será o auxílio que oferecerá à discussão e à análise do objeto estudado.

As notas de campo, realizadas durante todo o período em que estivemos no terreno da pesquisa, como sugere Lapassade (2005), revelaram-se de extrema importância, pois nos permitiram investigar com maior profundidade o que, mais tarde, viria a contribuir para a triangulação dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas. Estes dados foram revisitados com muita frequência e foram sendo feitas ligações com novas descobertas.

As notas de campo, nem sempre registradas com detalhes durante a permanência no local do estudo, eram complementadas logo que deixávamos esse espaço. Foi um trabalho que exigiu muito cuidado e rigor para garantir que os

registros correspondessem ao que tínhamos percebido. Este foi um trabalho que levamos muito a sério.

A participação foi voluntária e previamente autorizada. Todos tiveram conhecimento de que poderiam desistir da participação a qualquer momento, por iniciativa própria, sem que daí lhes adviesse qualquer prejuízo. A participação dos(as) alunos(as) menores de idade foi previamente autorizada pela concessão da pesquisa por meio de um documento da Secretaria Municipal de Educação.

Participantes	Habilitações Acadêmicas	Tempo de Serviço
Gestor	Pedagogia	Menos de 10 anos
Coordenador dos alunos	Ensino Médio	Menos de 10 anos
Professor 1	Letras	Menos de 10 anos
Professor 2	Arte	Mais de 10 anos

Quadro 3: Habilitações acadêmicas, tempo de serviço dos participantes da pesquisa.  
Fonte: PPP da Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro.

Os(as)estudantes que participaram do estudo, frequentam o oitavo ano do Ensino Fundamental e as suas idades situam-se entre os 14(catorze) e 17(dezessete) anos, conforme já referimos.

Com o objetivo de garantir o anonimato dos(as) participantes, optamos por utilizar um código alfanumérico: Gest1, para o(a) gestor(a) escolar, Coord1 para o Coordenador dos alunos, Prof1 a Prof2, para os(as) professores(as) e Al1 a Al24, para os(as) estudantes.

As entrevistas foram realizadas com a gestora geral (APÊNDICE C), o coordenador dos alunos<sup>15</sup> (APÊNDICE D), uma professora de Arte e um Professor de Língua Portuguesa (APÊNDICE E).

De acordo com Lapassade (2005, p. 70), “a entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si”. Este tipo de entrevista, segundo Manzini (1990), está focada num assunto sobre o qual é elaborado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir

<sup>15</sup> Este profissional cuidava da organização e disciplina dos discentes.

informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas como no questionário fechado.

Relativamente à aplicação das entrevistas, Poupart (2008) chama-nos a atenção para o fato de que não basta criar um contexto que permita ao entrevistado estar à vontade na situação de entrevista. É ainda preciso que ela se sinta suficientemente confiante para aceitar falar. Estas foram preocupações que tivemos e, na realidade, a aplicação das entrevistas (aos(às) professores(as), gestor(a) e coordenador(a) dos(as) alunos(as)), foi feita num clima de confiança e durante um tempo em que tivemos o cuidado de ouvir atentamente os(as) entrevistados(as) durante o decurso das entrevistas, como aconselha Yin (2005).

As entrevistas favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e compreensão, para além de manter a presença consciente e atuante do(a) pesquisador(a) no processo de coleta de informações, conforme nos refere Triviños (1995).

Então, previamente agendadas, foram realizadas em uma sala reservada, em ambiente tranquilo e sem interrupções, durante o tempo que foi necessário e sem qualquer tipo de constrangimento. Durante sua realização os(as) participantes pareceram tranquilos(as) e dispostos(a) a falar. Foi-nos possível estabelecer um elevado nível de confiança com os(as) entrevistados(as), que, para além de responderem ao que lhes era perguntado, falaram-nos também do cotidiano da escola, de gestões, informações anteriores e de outras questões que não foram necessariamente indagadas.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos(as) participantes (APÊNDICE F). Para a gravação de áudio recorremos ao único aparelho disponível: o smartphone do investigador. O áudio nos permitiu transcrever na íntegra todas as entrevistas, que foram posteriormente apresentadas aos(às) participantes para que tomassem ciência e as pudessem validar. Todos(as) os(as) participantes concordaram com o teor das transcrições e não quiseram acrescentar nem retirar qualquer informação. Durante o processo de transcrição, foram observadas as pausas, as dúvidas, os momentos em que não conseguiam compreender a pergunta; quando se emocionavam ao falar, principalmente da memória, da história e da cultura de seus ancestrais.

O questionário foi aplicado a 24 discentes da Turma do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental durante o mês de setembro de 2017 (APÊNDICE G).

Teve como propósito verificar: a) que conhecimentos os(as) alunos(as) tinham sobre a memória e a história dos povos africanos; b) se os(as) alunos(as) foram vítimas de racismo dentro e fora do ambiente escolar; c) como definiam o seu fenotípico e como percebiam a textura do cabelo, cor da pele e dos olhos; d) que entendimento possuíam sobre identidade negra; e) opiniões sobre o que gostariam que fosse trabalhado na perspectiva de inclusão dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira na escola; f) que conhecimentos possuíam sobre identidade negra.

Ainda em relação ao questionário, este pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, comportamentos presentes ou passados, como nos diz Gil (2008). Como referido, o questionário foi aplicado aos(as) discentes e com sua aplicação alcançamos todos os(as) alunos(as) frequentes, considerando que as atividades sequenciadas que compuseram o produto da pesquisa também contemplaram a todos. Acrescentamos ainda que priorizamos um questionário com questões mistas, ou seja, o que reúne questões fechadas e abertas. (RICHARDSON, 2008).

Após a recolha e a análise dos dados obtidos na pesquisa, o passo seguinte foi transformar esses dados em novo conhecimento. E a este propósito, Lakatos e Marconi (2003) dão-nos conta de que nesta etapa os dados recolhidos seguem os passos de seleção, um exame minucioso das informações coletadas, em que o(a) pesquisador(a) consegue ter uma ampla visão dos dados obtidos e, assim, responder as questões de partida da pesquisa e de tantas outras encontradas ao longo da investigação.

A recolha dos dados começa com o primeiro contacto com o local de pesquisa. Para Maroy (2005), o material é recolhido, ao longo do processo de investigação qualitativa, realiza-se antes e durante o período de recolha dos dados; continua depois da recolha por meio da decisão acerca de que dados devem ser conservados ou excluídos, sobre o modo como resumir as informações originadas das entrevistas e da nota de campo. Para a autora, esse processo ocorre de modo cíclico; nele há uma relação muito tênue entre a redução dos dados a apresentação destes e a interpretação/validação dos resultados.

Bardin (2010) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização dos dados. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Segundo a autora, envolve a leitura flutuante; trata-se de um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise; consiste na formulação das hipóteses e dos objetivos e envolve ainda a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

No que se refere ao presente trabalho, iniciamos escolhendo os documentos que seriam analisados. No caso das entrevistas, foram transcritas de modo a contribuir para a constituição do *corpus* da pesquisa. Nesse sentido, foi necessário observar as orientações da referida autora quanto às seguintes regras: a) exaustividade - que consiste em esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; b) representatividade - a amostra deve representar o universo; c) homogeneidade - os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; d) pertinências - documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; e) e exclusividade - um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria. (BARDIN, 2010).

A segunda fase consistiu na exploração do material, na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2010) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. As categorias utilizadas para a análise de conteúdo classes que reúnem um grupo de elementos sob um título, que são agrupados de acordo com as características comuns destes elementos.

A terceira e última fase, tratamento dos resultados, trata-se da inferência e interpretação. Conforme Bardin (2010), respaldado nos resultados brutos, o(a) pesquisador(a) procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto nos documentos, pois interessa ao(à) pesquisador(a) o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

A análise comparativa é realizada mediante a justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. É nesta fase, que inserimos o *corpus* teórico para daí refutar ou contestar os textos das análises.

Utilizamos também a triangulação dos dados. Sobre este assunto, Minayo (2010) advoga que permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno do seu objeto de pesquisa, utilizando para isso: questionários, entrevistas e as notas de campo. Estes dados foram revisitados com muita frequência e foram ligados a novas descobertas.

### **5.3 Percurso Empírico da Pesquisa**

#### **5.3.1 A entrada no campo de pesquisa**

Na opinião de Lapassade (2005, p. 25), a entrada no local da pesquisa implica geralmente uma “negociação de acesso ao campo”. Corroborando esse pensamento, Minayo (1994, p. 64-65) nos diz que “a entrada no campo implica, em primeiro lugar, uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo”. Outro ponto destacado pela autora é o esclarecimento sobre aquilo que o(a) pesquisador(a) pretende investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo.

O acesso ao campo de pesquisa deu-se em agosto de 2017, porque tivemos que mudar de local da pesquisa em razão da greve de professores(as) em cujo contexto se encontrava a Rede Municipal. De modo que, quando adentramos no campo, as aulas já haviam iniciado, muito embora com o ano letivo extremamente atrasado pelas circunstâncias aqui descritas.

A nossa entrada na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro foi feita mediante solicitação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) à Secretaria Municipal de Educação, que, após análise da solicitação, anexada à cópia do Projeto de Pesquisa, enviou autorização à escola para aceite da proposta (ANEXO A). Nossa apresentação oficial à escola foi feita à Gestora Escolar. Oportunamente, apresentamos a autorização da Secretaria, o Projeto da Pesquisa e delineamos todas as informações pertinentes ao estudo, incluindo as fases relativas ao acesso à escola em todos os

âmbitos, recolha dos dados, os instrumentos a serem utilizados, acesso às salas de aulas para observação participante, encontros formativos com os(as) professores(as), intervenções, elaboração do Caderno de Orientações Didáticas e Encerramento da Pesquisa.

De acordo com Minayo (2010, p 75), a coleta das informações não se limitou apenas à aplicabilidade dos instrumentos, visto que,

No campo, assim como em todas as etapas da pesquisa, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado: o objeto investigado, as pessoas concretas implicadas na atividade, o pesquisador e seu sistema de representação teórico-ideológica, as técnicas de pesquisa e todo o conjunto de relações interpessoais e de comunicação simbólica.

Foi nessa direção que desenvolvemos a pesquisa em tela, implicada no contexto da escola, das aulas, das atividades escolares rotineiras, com o olhar e a escuta atenta a todas as informações.

### 5.3.2 Histórico e perfil dos respondentes da pesquisa

As entrevistas individuais foram realizadas no período de 19 a 29 de agosto de 2017, no próprio local de trabalho, em um espaço reservado, e cada uma durou cerca de uma hora. Foram gravadas com a anuência do(a) respondente, que teve sua identidade preservada. Foi realizada uma entrevista diária, em um total de 04(quatro), conduzidas pela própria pesquisadora.

Inicialmente, solicitamos ao(à) participante permissão para a gravação da entrevista, de modo que as respostas fossem posteriormente transcritas e analisadas.

Foi ainda relatado aos(às) entrevistados(as) o motivo da entrevista (vinculação ao Programa de Pós-Graduação), a importância da colaboração deles(as) no processo, o objetivo da pesquisa, como seria o procedimento da entrevista (que abordaria questões sobre o objetivo do estudo), além da garantia do sigilo dos dados obtidos.

Nesse sentido, visando ampliar o olhar sobre o objeto de estudo e melhor esclarecer os dados, captar as nuances da percepção dos(as) entrevistados(as) para ampliar a compreensão da realidade vivida pelos(as) respondentes, bem como aprofundar a questão de como a Gestão Escolar e professores(as) percebem o aluno negro, como incluem a História e memória africanas e afro-brasileiras no

currículo na perspectiva da construção da identidade negra, buscamos nos orientar por um roteiro, previamente organizado. Porém, outras perguntas poderiam compor o *corpus* do roteiro e desvelar outras informações que não estivessem nele necessariamente descrito.

As entrevistas incluíram conteúdos de ordem pessoal e relacionado ao objeto. Tomamos por fundamento as questões da pesquisa, os objetivos para organização do roteiro, que geraram as falas dos(as) respondentes, das quais foram extraídas as categorias, adaptadas à técnica de análise de conteúdo categorial, desenvolvida por Laurence Bardin em 2010 e a partir da organização elaborada por Câmara (2013). A utilização da técnica seguiu os pressupostos de exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade, fidelidade e produtividade, bem como os pressupostos de semelhança e interpretação de sentido, propostos por Minayo (2010).

Abaixo, um quadro panorâmico das questões norteadoras, dos objetivos, do roteiro da entrevista e das categorias de análise de conteúdo.

QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que entendimentos teóricos e metodológicos sobre identidade negra a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro possui?</li> <li>• Como estudantes negras e negros da Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro se percebem no contexto étnico-racial?</li> <li>• Como os professores incluem no currículo escolar conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da construção da identidade negra?</li> <li>• Como a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro está organizada para apoiar e subsidiar o trabalho dos docentes com vistas a desenvolver uma educação antirracista?</li> <li>• Como um Caderno de Orientações Didáticas poderá contribuir na construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes negros à luz da Lei nº. 10.639/03</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar quais entendimentos teóricos e metodológicos sobre identidade negra a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro possui.</li> <li>• Compreender como estudantes negras e negros da Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro se percebem no contexto étnico-racial.</li> <li>• Verificar como os professores incluem no currículo escolar conteúdos referentes a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva da construção da identidade negra.</li> <li>• Averiguar se a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro está organizada para apoiar e subsidiar o trabalho dos docentes com vistas a desenvolver uma educação antirracista.</li> <li>• Construir um Caderno de Orientações Didáticas que possa contribuir na construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes negros à luz da Lei nº. 10.639/03.</li> </ul>
ROTEIRO DA ENTREVISTA	CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que conhecimentos você possui sobre a Lei nº 10.639/03, sobre os documentos de implementação da Lei de identidade negra?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1: Conhecimento da legislação sobre identidade negra.</li> <li>• 2: Percepção das relações étnico-raciais entre negros(as) e não negros(as).</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como percebe as relações étnico-raciais entre os(as) alunos(as) negros(as) e não negros(as) na escola?</li> <li>• Como avalia a importância de incluir a História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo?</li> <li>• Como inclui em sua disciplina conteúdos relativos à História e a Cultura Afro-brasileira e Africana no planejamento?</li> <li>• Como avalia a organização da escola para o desenvolvimento da identidade negra?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3: Avaliação da importância da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo.</li> <li>• 4: Inclusão de conteúdos relativos à História e a Cultura Afro-brasileira Africana no planejamento da disciplina.</li> <li>• 5: A importância da organização pedagógica da escola para o desenvolvimento da identidade negra.</li> </ul>
---	---

Quadro 4: Quadro panorâmico das questões norteadoras, dos objetivos, do roteiro da entrevista e das categorias de análise de conteúdo

Fonte: Elaboração própria.

Elaboramos também este quadro síntese dos dados de identificação dos sujeitos ou respondentes da pesquisa.

RESPONDENTES	GÊNERO	IDADE	TEMPO QUE TRABALHA NA ESCOLA	FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE TRABALHA	EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA	PÓS GRADUAÇÃO
Gestor Escolar	Feminino	36 a 40 anos	9 anos	Licenciada em Pedagogia	Uma (01)	9 anos	Completa
Coordenador dos alunos	Feminino	Mais de 40	8 anos	Superior incompleto	Uma (01)	8 anos	Não Possui
Prof1	Masculino	Mais de 40	6 anos	Licenciatura em Língua Portuguesa	Três (03)	15 anos	Completa
Prof2	Feminino	36 a 40 anos	15 anos	Licenciatura em Arte	Três (03)	15 anos	Incompleta

Quadro 5: Quadro síntese dos respondentes da pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

Desenvolvemos um quadro síntese das respostas das entrevistas dos respondentes no contexto das categorias de análise de conteúdo. As respostas foram interpretadas à luz dos eixos teóricos na próxima subseção. Iniciamos com a Categoria 1 - Conhecimento da legislação sobre identidade negra.

**a) Gestor, coordenador de disciplina e professores.**

<b>CATEGORIA 1</b>	
<b>Conhecimento da legislação sobre identidade negra</b>	
<b>Definição:</b> Acham a Lei importante. Reconhecem que há racismo na sala. Atribuem à Lei a responsabilidade de combater a discriminação racial. Alguns não conhecem a Lei. Outros conhecem a Lei, mas não sabem opinar sobre ela. Admitem que não conhecem os documentos de implementação da Lei. Reconhecem que a comunidade é majoritariamente negra. A Lei existe, mas não é cumprida. O professor que tem experiências na rede pública e privada afirma que cada uma delas tem um posicionamento diferente e que ambas burlam a aplicabilidade da Lei.	
<b>Temas</b>	<b>Verbalização dos respondentes</b>
<p>Importante/ inadequações da Lei/ Invisibilidade / Combate ao racismo/ Descumprimento /Burla/Desconhecem.</p>	<p><b>Prof1:</b> Eu acho importantíssima porque embora você ache que racismo não existe, mas tem que ser trabalhado dentro de sala de aula.</p> <p><b>Prof1:</b> Eu não vejo quase ninguém cumprindo. E é tão nítido isso...</p> <p><b>Prof1:</b> Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares, conheço.</p> <p><b>Prof1:</b> Assim eu não li a Lei em si, o documento eu li, algumas partes em estudo que fiz mas não o documento na íntegra. As Diretrizes Curriculares para implementação da Lei; eu acho importante porque direciona mais. Eu achei que a Lei deixou tudo muito vago.</p> <p><b>Prof2:</b> Não, de cor não.</p> <p><b>Prof2:</b> Já tive contato com esse plano. Não conhecimento a fundo. Já vi um trecho. Acho que eu tenho esse curso que eu citei. Não, as Diretrizes, especificamente, não. Nacional? Sim, já ouvi falar sim. A cor da cultura.</p> <p><b>Coord1:</b> Acredito que não. Acredito que alguém já falou, mas eu não busquei.</p> <p><b>Gest1:</b> Sim. É a que fala da [...] pera aí, deixa eu te falar bem aqui dessa Lei pra não passar vergonha. É a que fala que tem que colocar no currículo...É essa?</p> <p><b>Gest1:</b> Eu acho de suma importância ainda mais na nossa comunidade que tem o maior número de negros e a gente precisa tá fazendo mesmo essa valorização.</p> <p><b>Prof1:</b> A Lei parece que tá ali de enfeite, não é pra ser cumprida e aí quando você chega na questão das Diretrizes, que na escola pública eles acham que a gente tem que trabalhar, mas aí o professor da escola pública, ele acha que a gente pode pular; na escola particular eles decidem a linha que a gente deve trabalhar, então certos assuntos não são tratados.</p>

Quadro 6: Quadro síntese dos respondentes: primeira categoria de análise de conteúdo

Fonte: Elaboração própria.

Esta Categoria expressa que os profissionais da escola não conhecem a Lei nº. 10.639/2003, não conhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nem o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Embora reconheçam que a escola está localizada em uma comunidade majoritariamente negra e tenham consciência da importância da Lei para combate ao racismo, admitem não conhecer, e não nos parece visível nenhum movimento no sentido de buscar informações relativas a essa questão. Julgam que é importante, mas há inadequações na aplicabilidade, pois alguns professores burlam as exigências legais. Apontam que há um descumprimento da Lei; indicam que as escolas públicas e privadas possuem procedimentos diferentes em relação à implementação da Lei e que ambas comungam com a não aplicabilidade. Reconhecem que a Lei direcionou o que deve ser desenvolvido sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na escola.

Abaixo o quadro síntese da Categoria 2 - Percepção das relações étnico-raciais entre negros(as) e não negros(as).

<b>CATEGORIA 2</b> <b>Percepção das relações étnico-raciais entre negros(as) e não negros(as)</b>	
<b>Definição:</b> Apontam que a discriminação racial acontece entre os(as) alunos(as). Iniciam com uma brincadeira, mas esta revela um preconceito, não só em por apelidos, que às vezes nem são ditos mesmo para ofender, mas que às vezes pode ser mais grave, rotular a pessoa pela cor da pele negra. Alegam que o procedimento para reparo dessa situação são as chamadas de atenção do agressor, o que por vezes fazem de modo a se sentirem envergonhados pelo que fizeram. Utilizam como estratégia para o combate à discriminação racial conversas, palestras e autoridade do professor. Atestam que sempre no dia 20 de novembro realizam atividades de combate ao racismo. Admitem que os(as) alunos(as) sofrem preconceito racial, que são apelidados pelo fato de serem negros(as), se sentem desconfortáveis; as agressões impactam na autoestima. Alegam que em sua maioria são oriundos de famílias carentes, levam vida triste, percebem que o histórico da escravização de seus ancestrais implica na vida desses alunos.	
<b>Temas</b>	<b>Verbalização dos respondentes</b>
<p>Discriminação racial/ Preconceito / Relacionado à cor da pele e textura do cabelo/ Mágoas / Tristeza / Baixa autoestima/ Histórico de repressão/Sofrimento/Mágoa/Indignação/ Rejeição/Violência Moral/ Vergonha de ser negro(a)/ Ambiente familiar</p>	<p><b>Prof1:</b> Aí, uma vez o garoto, ele falou: ah! que nada, tu és namorado de fulana, aí ele, eu não, Deus me livre dessa cabelo de não sei o quê.</p> <p><b>Prof2:</b> Já, já presenciei. Na verdade acontece entre eles mesmos. De forma como uma brincadeira, mas que revela um preconceito.</p> <p><b>Coord1:</b> Já, mas foi uma situação de preconceito contra um professor negro, né?</p> <p><b>Prof2:</b> Não só em apelidos, que às vezes nem são ditos mesmo para ofender, mas que às vezes pode ser mais</p>

	<p>grave: o caso de rotular a pessoa pela cor da pele negra, no caso, mas entre os alunos mesmo.</p> <p><b>Prof2:</b> Talvez por esse histórico de muita repressão, aí você fica pra lá porque é mais negro, o mais escuro é o que menos sabe e aí tem esse ranço, essa carga histórica.</p> <p><b>Gest1:</b> Tem uma aluna, assim, ela já sofreu muito com essa situação. Ela usa cabelo afro e aí ela chora porque os meninos colocam apelidos pejorativos. Já chamaram ela de macaca.</p> <p><b>Prof1:</b> E quando se tornar adulto como é que ele vai se lembrar de tudo isso, porque isso fere, né? Acho que quando você externa a sua raiva a sua indignação, você vai soltando os bichos, você vai se livrando, né? Mas me preocupa muito saber o que esse outro vai guardando... todas essas ofensas, como é que futuramente ele vai reagir.</p> <p><b>Coord1:</b> Tenho certeza que muitos aqui nem se acham negros. Eles dizem: "Sou moreno". Mas assim são poucos que dizem: "Eu sou realmente negro". Eles dizem: "eu sou moreno" e se a pessoa tem a pele um pouco mais clara, eles dizem: "eu sou branquinho", mas trabalhando essa questão aí, eles se identificariam.</p> <p><b>Prof1:</b> A gente vê muitas condutas deles, que eles dizem: "Ah! tô brincando", mas não tá brincando.</p> <p><b>Prof1:</b> Porque que a coleguinha branquinha de cabelo lisinho é mais paquerinha do que a coleguinha que tem o cabelo mais ouriçadinho.</p> <p><b>Prof1:</b> Ah, porque o cabelo dela é ruim, a pele dela; aí tudo vira motivo de piada que aí eu costumo dizer pra ele: isso não é piada; você tá falando do outro, das características do outro, isso ofende.</p> <p><b>Prof2:</b> Tem o desconforto por eles perceberem que já foram alvo de preconceito ou, nesse caso, desconforto maior; temos que quebrar essa noção que alguns deles têm em relação ao colega, é mesmo uma ação preconceituosa.</p> <p><b>Prof1:</b> Essa desestrutura toda a gente vê que tem a ver com o próprio histórico do negro, a condição de escravo em que ele veio parar aqui, e onde ele foi habitar depois da chamada libertação dos escravos, e habitar nos guetos. E então, é nesses guetos que eles estão, esses alunos.</p> <p><b>Prof1:</b> A maioria deles são oriundos de famílias carentes e desestruturadas: pai preso ou morto, mãe presa ou morta. A maioria é criada por vô, vó, sabe-se lá com quem eles moram.</p> <p><b>Prof1:</b> Às vezes vão parar nas mãos de terceiros e quarto. A vida deles é extremamente difícil e triste, é muito triste a vida deles.</p>
<p>Conversas como estratégias de combate à discriminação racial/Respeito/Vergonha</p>	<p><b>Prof1:</b> Todas as vezes eu acho que tem que parar tudo, tem que parar tudo, tem que conversar.</p> <p><b>Prof2:</b> Imediatamente, assim como eu faço com a</p>

	<p>discriminação religiosa que acontece muito aqui, principalmente com as religiões afro, (...) alterei a voz.</p> <p><b>Prof1:</b> Eu (...) chamo a atenção para que ele se sinta envergonhado mesmo pelo que ele fez.</p> <p><b>Prof2:</b> No ano passado fizemos uma pesquisa, foi um dado censitário sobre raça e etnia, para colocar a cor pardo negro, branco que fosse, alguns não se identificavam, achavam vergonha.</p> <p><b>Prof2:</b> Às vezes, aqui no começo do ano nessa turma que nós estamos estudando, alguns alunos, uma aluna especificamente, ela começou, eu percebi que ela achou que eu fosse tratá-la igual a muita gente assim. Chega pra lá, assim, só por ser negro que é a maioria da nossa clientela, mas por ela falar pouco e tudo mais. Depois ela se revelou uma das melhores, é uma das que mais responde.</p> <p><b>Prof2:</b> Eu já percebi que os alunos, quando eles não nos conhecem, eles já vão com o pé no freio; ele não vai se meter porque alguém pode achar que eles estão exagerando; ainda não é a sua hora, ainda não é o seu jeito de falar, o outro é prioridade. Eu já vi muitos ficarem surpresos com a minha atitude de igualdade.</p> <p><b>Prof2:</b> Isso já vem desde pequeno, apesar de que aqui na escola é um lugar mais democrático e na vizinhança ou em outros lugares.</p> <p><b>Prof2:</b> Pedir para a pessoa pedir desculpa e a gente mostra, tem que mostrar a ideia de respeitar. A pessoa acha que não é igual, mas que respeite.</p> <p><b>Prof1:</b> Às vezes eu digo: Ah, e teu cabelo é bom? Teu cabelo lisinho, né? (...) Eu não tenho esse tato para dizer, filho...</p> <p><b>Gest1:</b> Chamei pra conversar. Conversei com os alunos tentando explicar.</p> <p><b>Prof1:</b> E aqui eu não sei se tu já percebeste o jeito dos meninos... Se você diz “meu filho, não faz isso”, entra por aqui e sai por aqui. Tem que chamar e mandar ele olhar na tua cara e falar pra ele e aí ele olhando pra você. (...). E aí na minha aula é difícil ele fazer novamente. Porque eu o faço sentir vergonha.</p> <p><b>Gest1:</b> Trouxemos uma pessoa para dar uma palestra. Sempre no dia 20 a gente não deixa passar em branco. Para que acabe com essa situação de discriminação que eles têm.</p> <p><b>Gest1:</b> Eu sempre falo, nós, todo mundo, eu, eles temos um pouco de negro, e a gente não se identifica, mas tem.</p>
--	---

Quadro 7: Quadro síntese dos respondentes: segunda categoria de análise de conteúdo

Fonte: Elaboração própria.

Esta Categoria retrata a discriminação racial vivenciada por alunos e alunas negros e negras. Apontam os estigmas e estereótipos que vivenciam no cotidiano da escola. Os termos pejorativos atribuídos a alunos e alunas são

associados à cor da pele e à textura do cabelo. Essas situações de subjugações implicam mágoas, sofrimento, tristeza, baixa autoestima, rejeição e violência moral, que, em geral, ocasionam a negação do(a) próprio(a) negro(a) em assumir-se negro(a) com consequências futuras. Apontam que, quando os(as) alunos(as) são indagados(as) sobre a sua raça/etnia, respondem que são morenos(as). Relatam que alunos e alunas convivem com ambientes hostis, inseguros; que a célula familiar está organizada de diversas formas. Em algumas situações, a responsabilidade pelos(as) alunos(as) é delegada a terceiros.

As estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) para o combate às situações de estigmatização são inerentes a conversas, chamadas de atenção provocando constrangimento aos(às) autores(as) das agressões, realização de palestras pontuais, especificamente no dia 20 de novembro, em que celebramos o Dia Nacional da Consciência Negra.

Abaixo o quadro síntese da Categoria 3 - Avaliação da importância da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo.

<b>CATEGORIA 3</b>	
<b>Avaliação da importância da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo</b>	
Definição: O relacionamento profissional da equipe pedagógica é visto de forma desarticulada. Em alguns momentos se referem a tempos passados da escola em que havia um trabalho integrado. Reclamam da forma como os horários de trabalho são planejados, dificultando o encontro entre os pares. Recordam os trabalhos realizados com teatro, contos africanos. Acreditam que as oficinas e a metodologia de projeto são estratégias viáveis para inclusão da Cultura e da História Africana e Afro-brasileira na escola. Reconhecem que essa metodologia é propícia para a faixa etária que aquele turno atende. Destacam a importância de fazer da escola um lugar alegre, de produção do conhecimento se, sobretudo, houver diálogo entre os pares.	
<b>Temas</b>	<b>Verbalização dos respondentes</b>
<p>A importância do planejamento integrado/protagonismo/autonomia / teatro/ Literatura africana</p> <p>Desarticulação do corpo docente/Parceira/invisibilidade ao conteúdo sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana.</p>	<p><b>Prof1:</b> Aqui eu já fiz um trabalho com a professora de língua portuguesa, onde a gente apresentou por meio do teatro de sombras, contos africanos. E aí eles foram apresentar na boca de cena do teatro de sombra a história de vários contos africanos que a gente retirou de um livro que a gente adquiriu.</p> <p><b>Prof1:</b> Até pra você encontrar os professores pra você conversar, os horários separados de todo mundo, não encontro mais ninguém, ficou bastante complicado.</p> <p><b>Prof1:</b> Até hoje eu tenho esse livro e a gente trabalhava essa parceria e aí os ajudava no trabalho da leitura, ajudava eles no trabalho da interpretação, que era compreender a história e tendo posse dessa compreensão dessa história. Ao apresentá-lo no teatro de sombra, os colegas iriam compreender essa história, porque se eu li essa história, se eu compreendi eu ia saber passar para o outro.</p> <p><b>Coord1:</b> Oficinas, oficinas para trabalhar a própria questão da cultura negra aqui. As tranças, a questão da religiosidade. Tudo isso era importante para ter oficinas aqui.</p> <p><b>Coord1:</b> Nunca tivemos um projeto. Pode ser que o turno matutino já</p>

<p>Autonomia/protagonismo/Oficinas/Projetos didáticos/interdisciplinaridade/conteúdos atitudinais/Conceituais e procedimentais/interação/conhecimento associado a alegria/clima escolar alegre, feliz.</p>	<p>tenha, né? O turno vespertino a gente passou muito tempo sem coordenador.</p> <p><b>Coord1:</b> Aí o Dia da Consciência Negra, um dia importante para ser trabalhado, né? E muitas vezes passa em branco. Muitos alunos... Nem atentam pra isso. Até os próprios funcionários.</p> <p><b>Coord1:</b> Não se desenvolve esses projetos dentro da escola. Têm coisas que vão passando assim despercebido.</p> <p><b>Gest1:</b> E só através de projeto; eu creio muito nos projetos, que os projetos aconteçam e que funcionem. Esse Projeto na Lei A Cor da Cultura, nós já aplicamos ele aqui na escola.</p> <p><b>Prof1:</b> Eu gosto muito da metodologia de projetos, porque eu acho que o projeto não só faz o professor como o aluno colocar a mão na massa. Entendeu?</p> <p><b>Prof1:</b> Todas as vezes que a gente trabalhou com projetos nessa escola, a gente viu aluno feliz, professor feliz. Todo mundo feliz, eu acho que essa coisa de cada um no seu quadrado, ali na sala de aula, não funciona pro aluno, não funciona pra gente, você não interage com os colegas e você não vê no final das contas muito resultado não, entendeu?</p> <p><b>Prof1:</b> Eu acho que principalmente no fundamental onde os alunos eles são muito ativos, e eles gostam muito de trabalhar e de fazer...</p> <p><b>Prof1:</b> Pra gente ficar aqui só parado, lendo e escrevendo, eles não gostam muito. Eles gostam muito de produzir. Então eu acho que funcionaria.</p>
--	---

Quadro 8: Quadro síntese dos respondentes: terceira categoria de análise de conteúdo  
Fonte: Elaboração própria.

Esta Categoria indica a importância do planejamento integrado, de apresentações teatrais, do desenvolvimento de conteúdos relativos à literatura africana. Reconhecem que a equipe docente é desarticulada e apontam essa questão como invisibilizadora do trabalho. Acreditam na parceria entre os pares como impulsionadora dos conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana. Reclamam da estrutura dos horários que dificultam o encontro entre os pares. Acreditam na metodologia de Projeto aliada a oficinas como estratégias para dar visibilidade aos conteúdos, promover a interdisciplinaridade, desenvolver conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Destacam a importância da interação na construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia do aluno. Destacam que a escola deve desenvolver um clima alegre e feliz entre as pessoas.

Em continuidade, o quadro síntese da Categoria 4 - Inclusão de conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana no planejamento da disciplina.

<b>CATEGORIA 4</b>	
<b>Inclusão de conteúdos relativos à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana no planejamento da disciplina</b>	
<p><b>Definição:</b> A inclusão dos conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas disciplinas é vista como imprescindível, mas há o reconhecimento de que não estão sendo desenvolvidos em todas as áreas. Reclamam que todas as disciplinas deveriam incluir tais conteúdos, pois há reflexo dessa ausência na sala de aula contribuindo para a resistência, falta de respeito e preconceito com a religiosidade de matriz africana. Relatam que a inserção desses conteúdos carece de estratégias. Aqueles que incluem os conteúdos inerentes a essas questões o fazem de forma transversal e quando há oportunidade. A matriz curricular é vista como isolada dos conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Enfatizam que é importante o desenvolvimento desse conteúdo, reconhecem que há desigualdade nessa inclusão. Destacam a importância de todas as disciplinas os incluírem, assim como os livros didáticos.</p>	
<b>Temas</b>	<b>Verbalização dos respondentes</b>
<p>Importante que todas as disciplinas incluam/Não há inclusão dos conteúdos/estratégias/intolerância com a religião de matriz africana/Resistência/incompreensões sobre a inclusão dos conteúdos/os conteúdos não são vistos como prioridade/Livros didáticos/invisibilidade aos conteúdos/participação igualitária/sutileza ao inserir os conteúdos.</p>	<p><b>Prof1:</b> Na minha disciplina, tranquilo. Eu sempre trabalho. Todas as disciplinas elas têm que em algum momento contemplar, mas elas não estão contemplando e aí quando eu vou trabalhar, aí eu sinto essa barreira. Eu tenho que saber como chegar.</p> <p><b>Prof1:</b> E assim uma vez numa sala eu percebi que eles tinham essa resistência muito grande, a.... pelo menos ouvir falar em outras religiões. E aí eu pensei: Como eu vou trabalhar esse conteúdo com essa turma? Eu resolvi fazer um jogo com eles. Um jogo cênico.</p> <p><b>Prof1:</b> Aí eu fui entrando devagarzinho na questão da religião. Por quê? Porque não tem como falar de Arte afro-brasileira sem falar das religiões, porque as esculturas estão ligadas aos orixás que fazem parte dessas religiões.</p> <p><b>Prof1:</b> Então aquela foi uma forma de iniciar o assunto com essa turma, que era uma turma cheia de evangélicos e que não suportavam nem ouvir falar. Então se eu chegasse e entrasse direto no assunto, eu acredito que eu encontraria muita resistência.</p> <p><b>Prof2:</b> Às vezes em um Temazinho transversal você traz uma letra de música que fala da história, que ajuda muito, que música chama muito atenção; um trecho ou um livro faço, sim, aproveito, não posso inserir sem mais nem menos, mas quando tem essa abertura, essa oportunidade, a gente capricha, considera.</p> <p><b>Prof2:</b> Sim, sim, não posso incluir demais com a grade de conteúdos, conteúdos do ano, mas quando aparece um que tem esse leque de abertura, eu aproveito a oportunidade para reforçar essa ideia da igualdade.</p> <p><b>Prof2:</b> Além de importante, é necessário mesmo. Já tá mais que na hora, não só na língua portuguesa, especialmente nas ciências sociais, na sociologia, na filosofia e na humanas, especialmente no ensino religioso.</p> <p><b>Prof2:</b> Eu seleciono livros, de história menor, livros paradidáticos, todos são didáticos, livros que englobam a história africana ou citam personagens negros da nossa história brasileira de uma maneira igual a outras.</p> <p><b>Prof2:</b> Primeiro as referências, principalmente em história e em ensino religioso são o material didático, são os livros, eu sugeriria um material didático, ou se não o próprio livro.</p> <p><b>Prof2:</b> Participação bem mais igualitária; essa participação negra é muito (ênfase) mostrado pouquíssimo mesmo.</p>

Quadro 9: Quadro síntese dos respondentes: quarta categoria de análise de conteúdo

Fonte: Elaboração própria.

Esta categoria refere-se às estratégias que devem ser adotadas para inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas disciplinas. Percebemos que, de modo geral, nas disciplinas não são incluídos esses conteúdos quando do seu planejamento. Alguns percebem a importância desse feito e admitem que o comportamento de intolerância, resistência e preconceito dar-se em virtude dessa ausência. Há um entendimento de que a inclusão deverá ocorrer de forma transversal. Demonstram sutileza e cuidado ao inserir o conteúdo, como se estivessem comprometendo o tempo das aulas.

Por não ser prioridade, a inclusão ocorre apenas quando há oportunidade, de modo que não comprometa a matriz curricular. Percebemos uma incompreensão com relação à inclusão desses conteúdos no currículo. Alguns demonstram que há desigualdade e invisibilidade na sua inclusão e que não são vistos como prioridade. Enfatizam que é importante que sejam desenvolvidos na escola e sugerem que sejam incluídos em todas as disciplinas e que o livro didático também trate dessas questões.

Em continuidade, o quadro síntese da Categoria 5 - A importância da organização pedagógica da escola na construção da identidade negra.

<b>CATEGORIA 5</b>	
<b>A importância da organização pedagógica da escola na construção da identidade negra</b>	
<b>Definição:</b> As condições de trabalho não favorecem o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Falta formação, seções de estudo. Sentem falta de um ambiente favorável à realização das atividades. Possui o projeto A Cor da Cultura, mas está guardado. As relações não são boas; há um distanciamento entre os pares. Tudo que foi conquistado foi se perdendo ao longo do tempo. O ambiente não está organizado, nem favorável ao desenvolvimento das ações. Relatam que antes havia todos os recursos disponíveis para desenvolvimento das aulas e que essa ausência desqualifica o trabalho.	
<b>Temas</b>	<b>Verbalização dos respondentes</b>
Formação/Diálogo/Seções de estudo/Conhecimento/Disponibilidade/Participação/Solidariedade/Parceria/Clima escolar favorável/Recursos didáticos arquivados/Gestão/Possibilidades/Condições de trabalho/Organização do trabalho pedagógico/Apoio / Incentivo/Perdas	<p><b>Prof1:</b> Aqui na época (...) oferecia cursos pra gente poder fazer encontros, e livros, formação continuada, a gente passou a vir dia de sábado pra cá.</p> <p><b>Prof1:</b> Ela conseguia conversar com a gente de uma tal forma pra fazer a gente compreender que sair no sábado pra gente vir aqui, né...e aprender é além da questão do aprender.</p> <p><b>Prof1:</b> Você se importar com a pessoa se ela vai ficar triste, se você não vai. Então, assim, não era só uma escola. Era um lugar que você se sentia bem. Próximo de todo mundo. Todo mundo se importava com todo mundo. Acho que tu já percebeste que ficou muito distante.</p> <p><b>Gest1:</b> Nós temos um material, está guardado. Se não me engano, inclusive há muito tempo atrás quem aplicou foi a professora de Arte. E foi muito bem</p>

	<p>aceito, um trabalho muito bonito que a gestão realizou.</p> <p><b>Gest1:</b>Eu não lembro... Eu não sei se foi... eu não lembro...eu só sei que esse projeto a SEMED mandava pra escola e agente delegava um grupo de professores para disseminar o trabalho com outros professores para disseminar com os alunos.</p> <p><b>Prof1:</b> A escola nesse período era melhor equipada e aí tinha os DVDs, as TVs nos carrinhos, e aí a gente podia levar pra sala os carrinhos que ela mandou fazer com rodinhas. Então, já ia o DVD aqui, a TV aqui só tu empurrar pra sala, pegar a extensão ali, ligou, aí você não perdia muito tempo. Era tudo até muito organizado, então era possível você desenvolver.</p> <p><b>Prof1:</b> Depois o que a gente viu é que depois as coisas foram se perdendo aqui dentro da escola.</p>
--	--

Quadro 10: Quadro síntese dos respondentes: quinta categoria de análise de conteúdo  
Fonte: Elaboração própria.

Esta Categoria expressa o sentimento das pessoas com relação à falta de diálogo no ambiente da escola. Reclamam da falta de formação, sessões de estudo sobre os conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana. Os professores alegam que não há disponibilidade, participação e parceria no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Demonstram insatisfação pelo fato de a escola não oferecer condições de trabalho inerentes a recursos didáticos e pedagógicos. Observam que a Gestão precisa melhorar. Afirmam que não há organização, apoio e incentivo, implicando no clima da escola e na qualidade do trabalho.

## b) Discentes

O dossiê incide em uma espécie de documentos que reúnem informações biográficas de uma pessoa. No sentido lato deste trabalho, nos interessou observar as informações, considerando que o objeto da investigação trata de identidade. Desse modo, foi pertinente recolher dados relacionados à formação dos pais, ocupação funcional e religiosidade.

- Escolaridade do pai e da mãe

Os dados apresentados retratam a desigualdade étnico-racial apontada pelas pesquisas do IBGE, isto é, as pessoas negras possuem menor número de anos de estudos em relação às pessoas brancas. O Relatório dos indicadores sociais de 2016 aponta os percentuais com restrições a acesso com relação a gênero e raça/etnia. No que concerne à educação, os homens pretos e pardos correspondem a 34%, enquanto o percentual dos homens brancos é de apenas 23,9%. Com relação às mulheres, a mulher preta e parda totaliza 31,5%, enquanto que a mulher branca corresponde a 23,5% (BRASIL, 2016). Segundo Silva (2001), para compreendermos esses dados, necessário se faz “abordar os mecanismos cotidianos de constituição das desigualdades raciais dentro da escola, as mutações que a discriminação racial sofre no cotidiano escolar”. (SILVA, 2001, p. 68).

Essa realidade está associada a vários fatores, como: à retenção que tem no negro seu maior expoente; às discriminações; ao comportamento de professores e gestores escolares que negligenciam as queixas. Somente a partir da análise desses indicadores, haverá fundamentos para percebermos que a exclusão escolar é basilar para a exclusão social de negros e negras do processo educacional. (SILVA, 2001).

Foram analisados 31 dossiês, respaldados na matrícula inicial. No tocante à variável escolaridade, observamos que o nível alcançado restringe-se à Educação Básica. Dessa totalidade, quando reunimos os dados referentes ao pai e à mãe de alunos e alunas, temos os seguintes resultados: dos 100% observados, 40% não informou a escolaridade; 29% possui ensino fundamental incompleto; 5% das mães têm ensino fundamental completo e, nesta etapa, não identificamos os pais; 2% das mães alfabetizadas e apenas 24% declaram possuir Ensino Médio.

Com relação a profissão dos pais, os dados revelam que 38,70% não informaram a profissão; conjecturamos que sejam os desempregados; 12,90% são mestres de obras; 12,90% são motoristas; 6,44% são lavradores; 6,45% são vigilantes; 6,45% são capoteiros e 12,90% estão assim distribuídos: metalúrgicos, feirantes, motoboys e vidraceiros.

Segundo o documento Síntese dos Indicadores Sociais uma análise das condições de vida da população brasileira, as pesquisas apontam que a desigualdade no acesso a uma ocupação e a disparidade nas condições de trabalho

creditadas às diferenças de cor têm ocupado papel de destaque nas agendas de pesquisas e estudos de diversas instituições. (BRASIL, 2016). A centralidade dada a esta relação é compreensível. São situações históricas de exclusão dos(as) negros(as) em todos os âmbitos da sociedade. O gráfico que retrata a escolaridade dos pais dos(as) alunos(as) da UEB Darcy Ribeiro nos revela as profissões e evidencia que estes possuem formações mínimas no cenário educacional. Obviamente, o lugar no mercado de trabalho não tem como alcançar o mais promissor.

O Relatório dos Indicadores Sociais de 2016 aponta a mobilidade ocupacional e educacional. A pesquisa revela que quanto menor for a coincidência entre a situação dos filhos em relação à dos pais, mais igualitária é a sociedade em termos de oportunidade, pois a característica da origem familiar é menos determinante na posição social alcançada. O Relatório aponta que nos últimos anos a magnitude das razões de que as chances que medem a associação entre a origem e o destino vêm diminuindo ao longo das gerações, e associa essa questão à raça e etnia. (BRASIL, 2016).

Os dados referentes à profissão das mães revelam que 45% desenvolvem atividades do lar, 25,80%, não informaram; igualmente os pais. Suponhamos que sejam informações das desempregadas: 12,90% atuam em serviços gerais, 6,45% são lavradoras, 3,22% atuam na profissão de cabelereira, 3,22% informam ser doceiras e 3,225% técnico em enfermagem.

No tocante à religião que professam, obtivemos o seguinte resultado: 48,38% declaram ser de denominação católica, 32,25% não informaram e 19,35% declaram ser evangélicos.

Para Munanga (2008), a religiosidade negra é rica e variada. A diáspora africana enriqueceu a cultura brasileira com diferentes expressões e modos de se relacionar com o “mundo mágico e sobrenatural”. O autor também aponta e religiosidade como uma expressão de resistência negra e atribui ao terreiro esse espaço consagrado de preservação dos artefatos culturais negros. “O processo cultural é dinâmico e a força da matriz religiosa é um fator muito na construção das identidades culturais”. (MUNANGA, 2008, p.139 e 141).

Destarte, o que observamos na prática, e mais especificamente no contexto escolar, é a negação das religiões de matriz africana. O preconceito que paira com relação a elas provoca o silenciamento por parte dos alunos e familiares.

Os dados revelados nos gráficos corroboram esta hipótese. Apesar de estarmos tratando de uma comunidade majoritariamente negra, as religiões verbalizadas foram evangélicas e católicas.

Comungamos do pensamento de Munanga (2008), ao dizer que, independentemente da crença religiosa, é importante que tenhamos mais informações sobre as práticas religiosas não cristãs e possamos compreendê-las, não simplesmente julgá-las com base naquilo que consideramos como a nossa verdade. É fundamental que a escola tenha essa compreensão, evitando que se prolifere o discurso negativo baseado em preconceito.

Após esse levantamento de informações socioeconômicas, desenvolvemos um quadro síntese das respostas dos questionários dos(as) discentes no contexto das categorias de análise de conteúdo. Acrescentamos que as respostas serão interpretadas à luz dos eixos teóricos na próxima subseção.

Os dados que ora apresentamos aqui foram oriundos de duas fontes. Uma do dossiê de alunos e alunas, onde captamos informações sobre a formação dos pais, escolaridade, ocupação profissional, etnia dos filhos atribuída pelos pais na certidão de nascimento e religião, e a outra fonte foram os questionários de perguntas abertas e fechadas, aplicados a 25 alunos e alunas presentes naquela tarde.

O objetivo foi promover uma triangulação dessas informações com os dados colhidos no campo da pesquisa por meio dos outros instrumentos utilizados e já mencionados neste trabalho. Nessas circunstâncias, apresentaremos as informações inerentes essas duas fontes de dados. *A priori*, apresentamos os dados colhidos nos dossiês e, em seguida, o questionário.

De acordo com a metodologia, a organização do questionário atende a orientação com questões mistas, ou seja, um questionário que reúne questões fechadas e abertas. Consubstanciado no objeto da pesquisa, que discute identidade negra, optamos por organizar em duas partes: uma sobre questões inerentes às questões pessoais dos alunos, que inclui faixa etária, com quem reside, dentre outros, e a outra parte, específica sobre o objeto. (RICHARDSON, 2008).

A turma do oitavo ano possui uma matrícula inicial de 30(trinta) alunos e alunas, conforme sinalizam os dados do dossiê. Porém, em virtude da evasão escolar, a turma se encontra com 26 (vinte e seis) alunos e alunas, 12 (doze) do gênero masculino e 13 (treze), do feminino, faixa etária entre 13 (treze) a

16(dezesseis) anos, tempo de estudo na escola entre 3 a 8 anos; 96% residem no bairro Coroadinho e 4%, no Bairro Sacavém. Destes, 50% residem com pai e mãe e 50% com pai e madrasta, mãe e padrasto, avós, tios, só com o pai. No dia 19 de setembro, data de aplicação do questionário, apenas 25 se fizeram presentes.

Nessa turma, as aulas são ministradas de segunda à sexta-feira, nos seguintes horários:

Horários	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
13h20 às 14h10	Matemática	Matemática	Ciências	Geografia	Arte
14h10 às 15h	Matemática	Inglês	Português	Geografia	Ciências
15h às 15h50	Educação Física	Inglês	Educação Física	Português	Ciências
16h10 às 17h	Português	História	Matemática	Português	Filosofia
17h às 17h50	Português	História	Matemática	História	Ensino Religioso

Quadro 11: Horário das aulas dos alunos e alunas.

Fonte: Documento da Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro.

O questionário foi aplicado após o horário da disciplina Educação Física. O ambiente das salas geralmente era poluído: papel, cadeiras desalinhadas, alunos e alunas agitados(as). Naquele dia, o conteúdo da aula tratava sobre higiene; foi-nos possível observar o registro no quadro de anotações. Embora fosse essa a discussão, a sala encontrava-se em condição lastimável. Antes de iniciar o questionário, solicitei aos alunos que organizassem as cadeiras, explicamos os pormenores do questionário, objetivo, tipos de questões, como deveriam responder e duração da aplicação.

Foram visíveis as dificuldades de alguns(mas)alunos(as)na interpretação das perguntas. Demoraram em torno de uma hora para responder a 12 questões. O questionário suscitou risos na sala, especialmente das questões relativas à cor da pele, textura do cabelo, e tudo relacionado à identidade deles(as).

Em resposta aos objetivos da pesquisa que buscou averiguar qual entendimento teórico a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro possui e se compreende como os(as)estudantes negros e negras se percebem no ambiente escolar e fora dele, elaboramos questões, organizadas por meio de eixos norteadores, com as respectivas frequências de respostas, a saber:

<b>Temas</b>	<b>Verbalização dos respondentes</b>
Textura do cabelo; raça/etnia	52% declaram ter cabelos crespos; 28% não responderam; 20%, cabelos lisos. 68%, moreno; 20%, branco e 12%, negro.
Como sente na sua escola	84% sentem-se bem.
Sugestões para melhorar a escola	68% relacionado à qualidade das aulas, incluindo conteúdo, metodologia, aulas práticas.
O(a) professor(a) com quem mais se identifica	36% preferem a de Matemática, porque incentiva, é atencioso e porque entendem o conteúdo com facilidade; 16%, Português, porque se sentem bem na aula e fala bem; 16% Ciências, porque é legal; 8%, Arte, porque gostam do conteúdo; 4%, Educação Física, porque é legal e 20% não responderam.
Preconceito racial	44% relacionaram à maldade, o sofrimento, o constrangimento, à idiotice; 20% relacionaram à cor da pele e textura do cabelo; 20% não sabem e 16% não responderam.
Já sofreu preconceito racial? Em qual ambiente?	52%, não; 32% não respondem; 20%, sim, no ambiente da escola.
Conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira	44%, sim, na disciplina Arte; 44%, às vezes, em Português; 12% não incluem.
Entendimento sobre identidade negra	92% não soube opinar e 8% relacionaram à aceitação da cor da pele.
Atividade sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana.	40% não participam; 32%, sim, relacionado à cultura africana; 8% não responderam.
A importância de desenvolver os conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana na sua escola	40% não sabem; 40% não responderam; 12% não relacionaram com a pergunta e 8% aceitam a cor da pele.
Conhecimento sobre a Lei nº. 10.639/2003	84% não conhecem; 16% não responderam.
Discriminação racial afeta a aprendizagem de alunas(os) negras(os)?	48%, sim; 20% não sabem e 32% não responderam.
Sugestões para que os(as) professores(as) insiram História e a Cultura Afro-brasileira e Africana nas aulas.	56% não responderam; 44% acham ótimo explicar sobre a origem, a cor da pele, trabalhar com a História, a Cultura.

Quadro 12: Resultado do questionário aplicado aos alunos e alunas

Fonte: Elaboração própria.

### 5.3.3 Análise e Discussão dos resultados

Nesta subseção consta a discussão sobre os resultados encontrados na pesquisa à luz do arcabouço teórico desenvolvido pela literatura pertinente à identidade negra no contexto escolar, considerando o objetivo geral deste estudo, que foi investigar como a Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro compreende o trabalho curricular abordando as relações étnico-raciais na perspectiva da construção e reconstrução da identidade negra dos docentes e discentes à luz da Lei nº 10.639/03, para que os dados possam servir de subsídios a possíveis ações de intervenção pedagógica por parte da escola.

Na análise dos dados, consideramos os resultados das entrevistas já organizados de forma categorial. À medida que fomos fazendo a análise e as inferências, fizemos também um cruzamento dos resultados dos questionários aplicados aos alunos; os dados recolhidos nos documentos e as notas de campo oriundas da observação participante, com vistas a corroborar a validade dos dados.

Quanto ao conhecimento teórico e metodológico sobre a identidade negra, que inclui principalmente o entendimento sobre a história e memória dos povos africanos, compreendidos aqui como condição indispensável para a construção da identidade dos alunos e alunas, considerando os fundamentos teóricos dos autores que aludem que a história e a memória são matérias-primas para essa construção. (CASTTELS, 2002). No que concerne a essa questão, identificamos que a Lei nº. 10.639/2003 é invisível para os profissionais da escola, assim como os documentos que nos orientam para a implementação da referida Lei. Identificamos o descumprimento da Lei, apesar de reconhecerem que a proliferação do racismo no interior da escola se dá em virtude dessa ausência dos conteúdos que preceituam a legislação, dos quais os professores atestam apenas terem ouvido falar.

Quanto à invisibilidade da Lei nº. 10.639/2003, no que tange aos aspectos de seu cumprimento por parte da escola, que resulta na inclusão dos conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo, no grupo categorial, “Conhecimento da legislação sobre identidade negra”, observamos superficialidade em relação aos conhecimentos que influem na construção da identidade negra. Por vezes reconhecem a importância da Lei, a sua potencialização no combate ao racismo no interior da escola, reconhecem que o contingente de alunos e alunas é majoritariamente de negros e negras, mas é perceptível a ausência de conhecimento acerca dos conteúdos sobre a história e a memória dos povos africanos.

Sobre essa questão, Dias (2005) defende que a Lei nº. 10.639/2003 é um vetor preponderante de enfrentamento ao racismo. Fazem eco com esse pensamento os fundamentos de Coelho e Coelho (2014) quando dizem que essa política emergiu no interior da sociedade civil organizada e que foi o Movimento Negro quem apontou a lacuna de formação negra para a sociedade brasileira.

Ressaltamos, porém, que, apesar de a implementação da referida Lei ter mostrado alguns avanços conforme as pesquisas apontam, na escola, lócus da pesquisa, ela parece invisível.

Ainda sobre essa questão, quando interpelamos os(as)alunos(as)sobre quais disciplinas incluem os conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as respostas se traduziram em: 44% informaram que em Arte, 44% alegaram que, às vezes, na disciplina Português e 12% responderam que não incluem. Constatamos que a disciplina Arte apresentou o maior percentual de inclusão aos aludidos conteúdos, entretanto as respostas às entrevistas revelam posicionamentos equivocados do professor ministrante desta disciplina.

A exemplo, este fragmento de uma das falas, quando o assunto se referia sobre a reação do professor diante de uma situação de racismo. “Às vezes eu digo: ah, e teu cabelo é bom? Teu cabelo lisinho, né? (...) eu não tenho esse tato para dizer filho...”. A conduta do professor retrata a ausência de conhecimento, sobretudo no que tange ao trato com as situações inusitadas de sala de aula, pois agir nessa direção é incorrer também no racismo; este se fortalece quando o professor é omissos, quando o pratica, ainda que de forma equivocada.

Conforme sinaliza Romão (2001, p. 186), essa orientação é inadequada sugerindo apenas “troca de chumbos. E chumbo trocado, além de doer, pouco ou nada resolve”. O enfrentamento a essa situação que assombra o cotidiano da escola e da sala de aula exige a desconstrução e reconstrução de conhecimentos outros. O atual contexto social e educacional não deve ser tratado com o silêncio nem revanchismo, o que poderá comprometer ainda mais a convivência com a diferença. (ROMÃO, 2001).

É notória a ausência de instrumentalização por parte da escola no que concerne ao trato com a identidade negra, ao conhecimento do arcabouço legal, do debate inerente às questões étnico-raciais. O trabalho de Viana (2015) corrobora essa negligência por parte da competência dos organismos governamentais, tanto no âmbito estadual quanto no âmbito municipal em que este estudo se realizou.

Os depoimentos das gestoras confirmam a não implementação da Lei nas escolas. Alguns depoimentos confirmam essa prerrogativa, outros emitem um discurso ilegítimo conforme bem destaca a referida autora, talvez por conveniência do cargo. Todavia, mesmo diante desse quadro de indefinições, as gestoras são unânimes em elencar como principais desafios e dificuldades na implementação da

Lei os seguintes pontos: formação do corpo docente; falta de financiamento próprio; material didático específico sobre a temática; resistência de professores para desenvolver a temática, entre outros. (VIANA, 2015).

É preciso também ler no contexto da escola o não estar presente; refutamos que o silenciar é negar a presença de forma sutil, acentuando o racismo à brasileira. O silêncio precisa ser rompido; o educador necessita promover a visibilidade àquele que foi e continua sendo invisibilizado. A escola vê esses fatos com pouquíssima relevância, comparado ao espaço que deveria ser concedido às manifestações próprias desses argumentos socioculturais.

Segundo Cavalleiro (2005, p.12),

O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres 'para ser o que for e ser tudo' – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam que

[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Devem desfazer-se da mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando o processo pedagógico. (BRASIL, 2004a, p. 236).

Dessa forma, é importante também salientar que tanto a Lei nº 10.639/2003 quanto os demais documentos, além de promoverem o devido reconhecimento dessa parcela da população para o desenvolvimento nacional, também têm entre suas metas garantir

[...] o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino de diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. (...). (BRASIL, 2004a, p.11).

Ainda sobre os conteúdos, quando indagamos se os alunos possuem conhecimento sobre a Lei em apreço, 84% informaram que não conhecem e 16% não responderam. Evidenciamos que praticamente 100% dos(as)22 alunos e alunas questionados não a conhecem. Isso nos impulsiona a concluir que, embora os alunos atestem que esses conteúdos são desenvolvidos na disciplina Arte e

esporadicamente em Língua Portuguesa, não associam esses conteúdos como parte integrante de uma política assegurada pela Lei.

Cabe destacar também o que foi registrado nas notas de campo quando da aplicabilidade da intervenção, oportunidade em que fizemos o levantamento do conhecimento prévio dos alunos e solicitamos que registrassem o que conheciam a respeito da África. As categorias mais enfatizadas foram: fome, calor, miséria, pobreza, doença. Ainda sobre a intervenção, quando desenvolvemos o conteúdo “Heróis e Heroínas Negros e Negras”, os alunos responderam que conheciam Tia Anastácia e Saci Pererê.

São notórios os equívocos e a fragilidade dos conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana. São amplos os documentos que respaldam uma educação antirracista, de modo a garantir a memória e ancestralidade dos alunos como condição para se auto identificarem negros e negras.

Sumariamos nesta análise os documentos indispensáveis para o conhecimento da escola nesses termos. Dentre os que integram esse arcabouço, destacamos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu parágrafo 2º do art. 2º que advoga:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004a, p. 2).

É claro e determinante o texto, pois o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana é preponderante para o reconhecimento, a valorização da identidade e a garantia de reconhecimento de valorização das raízes africanas. Conforme asseguram autores já citados na seção teórica deste estudo, são matérias-primas para conformar esse conhecimento, esse legado.

Merece ênfase também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orientam para a implementação da Lei e para que os sistemas de ensino cumpram as determinações legais. (BRASIL, 2013).

Na mesma direção, existe a Lei nº 12.288/2010, também conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, que definiu a discriminação racial e as ações afirmativas, confirmando o dever do Estado de promover a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos. Preceitua que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da História Geral da África e da história da população negra no Brasil; alude que os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Delega que o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para cumprimento da inclusão dos conteúdos em comento.

Percebemos o reconhecimento de que a inclusão desses conteúdos carece da instrumentalização dos profissionais da educação, em específico os professores. Por fim, assinala e reconhece a relevância do trabalho integrado da escola com o Movimento Negro na celebração das datas comemorativas de caráter cívico, com vistas a substanciar o debate com os(as) estudantes sobre suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Portanto, a não efetivação de tais conteúdos também contribui para que alunos(as) não se reconheçam negros e negras, e podemos associar essa negação ao fato de terem seus direitos de acesso a sua história negada no currículo escolar. Sobre essa questão, nos respaldamos no questionário aplicado ao(às) alunos e alunas, que, quando arguidos sobre textura do cabelo e a autodefinição da raça/etnia, constatamos que apenas 12% se reconhecem negros(as) e 88% estão distribuídos entre morenos e brancos. Sobre esse dado, Gomes (2008) alerta que a Lei nº 10.639/2003 propõe uma educação que articule a garantia dos direitos sociais e o respeito à diversidade étnico-racial existente tanto na escola quanto na vida social, visto ser capaz de contribuir com a construção de representações positivas e para a reeducação das relações entre brancos(as) e negros(as) e inserir oficialmente, nos currículos das escolas, discursos e vozes historicamente silenciadas.

Quanto à discriminação racial concernente à cor da pele e à textura do cabelo, os resultados indicaram que alunos e alunas negros e negras são estigmatizados pelo seu fenotípico conforme denota a categoria - Percepção das relações étnico-raciais entre negros(as) e não negros(as).

Para os professores, a discriminação racial ocorre entre os alunos em forma de brincadeiras, mas estas revelam preconceito, expresso em forma de apelidos. Assim, identificamos que havia elementos que denotavam a existência de discriminação racial tanto entre os pares quanto do próprio professor para com o aluno. Os textos das respostas revelam sentimentos de mágoas, tristeza, sofrimento, ofensas e baixa autoestima por parte de alunos(as) que são submetidos a situações de inferiorização. Os apelidos conformam um conjunto de categorias que se traduzem em estigmas. A palavra estigma representa algo de mal, que deve ser evitado, uma ameaça à sociedade, isto é, uma identidade deteriorada. (GOFFMAN, 2004).

Destarte, Gomes (2002, p. 41), ao abordar sobre uma pesquisa em salões de beleza em Belo Horizonte, alia a discriminação racial à cor da pele e à textura do cabelo e desvela que a escola aparece com frequência nos depoimentos dos respondentes da pesquisa como local onde a discriminação se evidenciou.

Assim,

A experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos (...) a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/ racial e o seu padrão estético. (GOMES, 2003, p. 173).

Para a autora, o corpo é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história; as singularidades culturais são dadas pelas dimensões invisíveis das relações humanas e também pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Privilegia a interface entre educação e antropologia e acredita que essa linha tênue pode contribuir e trazer-nos novas luzes sobre o estudo das relações raciais, além de apontar-nos novos temas, embora esse tema se mostre complexo e ainda tratado de forma lenta na escola. (GOMES, 2002).

Corroboram essa categoria os resultados dos questionários aplicados aos(às) alunos(as). Quando indagamos sobre o que sabiam acerca de discriminação racial, 44% a relacionaram à maldade, ao sofrimento, ao constrangimento, à idiotice; 20% a relacionaram à cor da pele negra e à textura do cabelo; 36% se distribuem entre não souberam opinar e respostas em branco.

Sobre o corpo, Gomes (2002) descreve que o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Portanto, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a “referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas” (MARTINS, 1999 p. 54). Foi o corpo também que foi exposto ao sofrimento, ao açoite, ao constrangimento. Entretanto, foi esse mesmo corpo que, para enfrentar as condições de escravização, resistiu por meio de uma diversidade de expressões: a dança, a arte da capoeira, os cultos nos terreiros.

Observamos que tanto as opiniões dos professores quanto as respostas dos(as)alunos(as)atribuem a essa violência moral, que alunos e alunas negros e negras enfrentam no cotidiano da escola, a pigmentação de suas peles, o que resulta em situações de subjugação, estigmatização e constrangimento. As verbalizações revelaram que de forma explícita e velada a discriminação racial se faz presente no ambiente da escola. Por exemplo:

Ah, porque o cabelo dela é ruim a pele dela, aí tudo vira motivo de piada que aí eu costume dizer pra eles: isso não é piada, você tá falando do outro, das características do outro, isso ofende (Prof1).

A construção política que liga o fenótipo à moral, ao comportamento, à beleza tem como pressuposto uma comunidade idealizada e calcinada em uma perspectiva civilizatória exclusivista e hegemônica (SCHUCMAN, 2014). O enfrentamento a essa situação, implica reconstruir uma “verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial”. (MUNANGA, 2012, p.10).

Desse modo, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (BRASIL, 2004b).

Nas notas de campo registramos situações de xingamento entre os(as)alunos(as), em que palavras associadas ao fenotípico foram verbalizadas com frequência. Também tomamos nota das expressões de risos de alguns(mas) alunos(as)quando assistiram aos vídeos das atividades interventivas em que os(as)negros(as)eram protagonistas. Agir dentro dessa ótica fortalece o imaginário

coletivo, que anula a potencialidade dos(as)negros(as) realidade que faz coro com a literatura do livro didático, no qual incluem seus textos com imagens depreciativas e estas contribuem para que os(as)alunos(as)negros(as) se sintam constrangidos(as)diante de um contexto que comunga com os interesses ideológicos da classe opressora.

Para Romão (2001), essas situações não devem ser ignoradas pelos professores. Então atitudes, como chamar o aluno para falar sobre o ocorrido, por exemplo, demonstra que está sendo ouvido e o que fala tem importância. O diálogo deverá incluir a história de vida do(a) aluno(a), possibilitando-lhe conhecer o seu cotidiano. Na mesma direção, deverá dialogar com a outra pessoa envolvida, com vistas a contextualizar, ampliar o foco da discussão e desconstruir o sentimento de superioridade, e assim, “Num exercício conjunto de reflexão é possível observar, colher recuperar dados, analisar a intencionalidade das palavras ditas, muitas vezes pautadas apenas no senso comum”. (SOUZA, 2001, p. 187.)

Gomes (2002) considera que os apelidos atribuídos ao negro na escola marcam a história de suas vidas. Talvez seja nesse espaço onde vivenciam as primeiras experiências públicas de rejeição, segregação e negação do corpo vividas na infância e adolescência. A autora interpreta essa questão da seguinte forma:

A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato família/ escola. Para muitos negros, essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. (GOMES, 2002, p.45.).

É na escola o espaço em que a criança se depara com os primeiros contatos de situação de racismo. Este fato é comprovado em sua pesquisa. Nesta, a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético. E enfatiza Gomes (2002, p.39):

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros.

Ainda tratando da discriminação racial, perguntamos aos(às) alunos(as) se a discriminação racial implica na aprendizagem, 48% responderam que sim, 20% não souberam responder e 32% não responderam. Observamos que os(as)alunos(as)percebem que há uma relação entre aprendizagem e o fato de serem discriminados. O testemunho desses alunos denota que compreendem as consequências do racismo e a implicação disto na construção da identidade negra. Se nos propusermos desvelar o que se esconde sob a aparente realidade, o que realmente querem dizer, vamos perceber que todo esse acúmulo de sofrimento reflete na aprendizagem dos(as)alunos(as)negros(as). A seguinte verbalização de um dos respondentes confirma as nossas interpretações.

Eu já percebi que os alunos, quando eles não nos conhecem, eles já vão com o pé no freio; eles não vão se meter porque alguém pode achar que eles estão exagerando, ainda não é a sua hora, ainda não é o seu jeito de falar, o outro é prioridade. (Prof2).

Às vezes, aqui no começo do ano nessa turma que nós estamos estudando, alguns alunos, uma aluna especificamente, ela começou... eu percebi que ela achou que eu fosse tratá-la igual muita gente assim. Chega pra lá, assim, só por ser negro, que é a maioria da nossa clientela, mas por ela falar pouco e tudo mais. Depois ela se revelou uma das melhores, é uma das que mais responde. (Prof2)

O fragmento dessa fala reflete um ser acanhado, sem voz, buscando oportunidades para se expressar, já que o depoimento, como podemos observar, transcorreu em sala de aula. O texto também revela que o “outro é prioridade”. Esse outro, não nos resta dúvida, trata-se de uma aluna da raça/etnia branca.

A exclusão de elementos que valorizem e enalteçam o(a) negro(a), estão ausentes na escola em todos os âmbitos. Para Silva (2005), a não representação também se constitui discriminação racial. O dado recolhido sobre religiosidade declarada pelos pais denota essa exclusão. Os dados do dossiê dos(as) alunos(as) revelam que 49% são católicos, 32% não declaram que religião professam e 19% são evangélicos. Não constatamos declaração de religião de matriz africana.

A nossa hipótese é que essa categoria pode estar implícita nos não declarados. Para Gabarra (2010, p.68), a “religiosidade é base de sustentação da visão de mundo de alguém ou de um grupo, faz parte da herança cultural das pessoas”. Para Munanga (2005), os povos africanos utilizaram-se de várias estratégias para manter as suas identidades e um dos grandes expoentes dessa preservação são os terreiros religiosos de candomblé, os quais nos mostram que “resistiu uma linguagem esotérica africana enriquecida pela língua portuguesa, que

serve de comunicação entre os humanos e os deuses, constitutiva de identidades no plano da religiosidade negra”. (MUNANGA, 2005, p. 52).

Sobre esse aspecto, Gomes (2002, 41.) advoga que

Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num Imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência.

A escola não se apercebe dos efeitos cruéis causados pelos apelidos: exclusão das crianças negras, em razão da textura de seus cabelos e da cor de sua pele. Nesse sentido, várias são as interrogações que a escola precisa fazer para perceber que os adultos que carregam esse estigma atribuído a esses ícones foram gestados e consolidados no ambiente escolar. Por isso reiteramos que a escola carrega consigo elementos que alimentam a identidade negativa do negro. Isso ocorre também em razão de a cultura negra ser mostrada apenas como objeto de políticas sistemáticas de destruição, além de muitas vezes negada a sua existência (MUNANGA, 2008). Há, portanto, que se ressignificar o seu currículo, com vistas a construir uma identidade positiva.

Assim, tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança, ao adolescente ou ao jovem a ser forte para suportar o racismo, como se apenas estes tivessem problema com sua identidade e autoestima. Necessário se faz mudança de paradigma, corromper a ordem dos currículos escolares, que nutrem a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos”. (SANTOS, 2001, p.107).

Para que alunos e alunas construam uma imagem positiva sobre si mesmos(as), necessário se faz que a escola desenvolva um currículo pluriétnico, de valorização do(a) negro(a). Isto inclui abordar a história em uma perspectiva que se contraponha ao pensamento eurocêntrico construído.

Coerente com esse entendimento, Munanga (2012, p.11) ressalta:

(...) os aportes culturais africanos fazem parte do cotidiano de todos os brasileiros: culinário, artes musicais, visuais, religiões populares, (...) estão presentes na maneira de ser brasileiro e brasileira. De fato, a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas.

As contribuições às quais o autor se refere, a desconstrução de imagens negativas e a substituição destas por outras positivas, são instrumentos teóricos que devem compor o repertório dos professores, considerando que é sob a responsabilidade deles, na condição de coordenador do processo, que o fazer pedagógico da sala de aula está entregue. A categoria que estamos analisando também consolida verbalizações das estratégias que os professores utilizam para o enfrentamento das situações de racismo em sala de aula.

As estratégias utilizadas pelos professores para o combate às situações de estigmatização dos negros são conversas, chamadas de atenção, o que provoca constrangimento nos autores das agressões. Também são realizadas palestras pontuais, especificamente no dia 20 de novembro, em que celebramos o dia Nacional da Consciência Negra.

Consideramos que existe um equívoco no trato às situações de discriminação racial presenciadas pelos professores. As categorias já analisadas neste estudo nos permitem concluir que o modo como os professores reagem às situações adversas são categorizadas pela ausência de fundamentos teóricos e isto responde a primeira questão desta pesquisa que averigua quais conhecimentos teóricos e metodológicos os professores possuem. As verbalizações consolidam respostas, tais como:

- (...) Chega pra lá.  
Pedi Desculpas.
- (...) Tem que mandar ele olhar na tua cara e falar pra ele olhando pra você.
- (...) Eu faço sentir vergonha.
- (...) Palestra sempre no dia 20 de novembro (...)
- (...) Chamei para conversar (Prof1).

As estratégias utilizadas pelos professores, para intervir nas práticas cotidianas de situações de racismo, se caracterizam como: repressão, constrangimento, pedidos de desculpas, aconselhamento e realização de palestras pontuais. Esta é uma conduta paradoxal, pois os estudos que tratam das relações étnico-raciais e da identidade negra vêm apontando para outros posicionamentos que incluem a desconstrução da história e da memória colonial, bem como a construção e o fortalecimento da identidade positiva por meio do currículo. Gomes ilustra esse entendimento com o texto que segue:

A escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e a aluna negros e pobres. Essa exclusão concretiza-se de maneiras diversas: por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não-existência dessa discussão nos cursos e centros de

formação de professores/as; pela baixa expectativa dos professores/as em relação a esse aluno/a; pela desconsideração de que o tempo de trabalho já faz parte da vida do aluno/a negro/a e pobre(...) (GOMES, 2002, p. 41).

Quando se trata de identidade negra, o primeiro fator constitutivo a considerar é a história, entretanto essa história, como podemos observar na atitude dos professores frente às situações inerentes à prática do racismo, soa desconhecida, pois ela foi contada do ponto de vista do outro, isto é, do colonizador: de maneira depreciativa e negativa. “O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações” (MUNANGA, 2012, p. 10), uma vez que a consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. Esta é a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. “Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados” (MUNANGA, 2012, p. 10).

Quanto à **desarticulação do corpo docente**, no que tange à ausência de diálogo, de planejamento, na categoria “Avaliação da importância da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, percebemos que os(as) professores(as) sentem falta do planejamento, reclamam por ações que promovam a integração entre os pares e apontam o reflexo dessa desarticulação na gestão de sala de aula. Observamos que nas verbalizações da Prof1, a seguir, fica mais latente do que na dos demais professores.

Eu acho que essa coisa de cada um no seu quadrado, ali na sala de aula, não funciona pro aluno, não funciona pra gente; você não interage com os colegas e você não vê no final das contas muito resultado não entendeu?

A pressa para cumprir um programa, organizado de forma linear, enquadrado em tempo determinado pelo sistema educacional, tem comprometido a ação e compreensão do processo de aprendizagem. As consequências disso contribuem para que os(as) professores(as) não se aprofundem no conhecimento, e, em geral, recorrem a livros e à memorização. Como o conhecimento requer tempo diverso para realização de atividades atrativas à sua sólida aprendizagem, o armazenamento incontrolável de conteúdo é um dos piores inimigos da aprendizagem. (CARBONELL, 2002).

Não obstante, foi unânime a valorização de um planejamento integrado, o anseio pela adoção de projetos, aliados a oficinas (saber fazer) como estratégias de trabalho. Constatamos que esta também é uma forma de dizer não estamos dialogando, tendo em vista que focaliza essa desintegração do planejamento. Embora a expressão “estamos desarticulados” não esteja explícita na fala de todos, implicitamente, foi esse o sentimento captado nas entrelinhas do texto.

Observamos que os docentes não estão satisfeitos com a rotina do seu trabalho. O clima organizacional da escola, a gestão, o papel do coordenador pedagógico de articulador do processo, de incentivador que agrega, que organiza, também é fundamental para a mobilização dos(as) professores(as). É necessário planejar sim, porque é por meio do planejamento que selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, relações étnico-raciais e identidades. (CORAZZA, 2013).

O planejamento é uma das ferramentas fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Em se tratando de inclusão dos conteúdos que atendam ao universo diverso da sala de aula, o(a) professor(a) não pode se eximir da sua competência de pensar sobre a sua prática. Como bem nos alerta Corazza (2013, p. 121):

(...) Como ir para a escola (significada como um território de luta por sentido e identidade) e exercer uma pedagogia (entendida como uma forma política e cultural) sem planejar nossas ações? Ora, agir assim, demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas de nosso trabalho.

A autora acrescenta:

E, além disso, algum educador ainda acredita que seja possível organizar uma luta política sem se preparar para ela? Que ela possa se dar com base no espontaneísmo? Que a luta emergja com naturalidade de relações sociais que seriam essencialmente antagônicas?(...) (CORAZZA, 2013, p.122).

Percebemos que os(as) professores(as) também acreditam no diálogo entre os pares e entre os saberes como condição imprescindível para o desenvolvimento dos conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana e a seus componentes curriculares. Esse sentimento está validado na verbalização de um dos professores quando se referiu ao que viveram outrora na mesma escola. Os(as) docentes também destacaram a importância dessa interação na qualidade das aulas, no desenvolvimento do conhecimento do aluno e no seu protagonismo e ainda trazem à baila um aspecto fundamental, que é fazer do

ambiente escolar um espaço vivo, feliz e prazeroso e inclusivo para toda a comunidade.

Alguns testemunhos emitidos por um dos professores entrevistados nos ajudam a perceber melhor a expectativa de mudança da rotina pedagógica da escola, quais sejam:

Eu gosto muito da metodologia de projetos, porque eu acho que o projeto, não só faz o professor como o aluno colocar a mão na massa. (...)

Todas as vezes que a gente trabalhou com projetos nessa escola, a gente viu aluno feliz, professor feliz. Todo mundo feliz.

(...) os alunos eles são muito ativos, e eles gostam muito de trabalhar e de fazer(...). Pra gente ficar aqui só parado, lendo e escrevendo, eles não gostam muito. Eles gostam muito de produzir.(Prof1)

Segundo Carbonell (2002), a fragmentação na organização do conhecimento contribui para a redução e simplificação de seu caráter complexo, leva ao distanciamento do mundo experimental dos(as) alunos(as) e à sua descontextualização. O código disciplinar, definitivamente, faz parte da desvinculação e da cisão entre os conhecimentos escolares e os problemas sociais, entre as distintas esferas da cultura e entre as diversas aquisições e vivências do sujeito.

Corroboram esse pensamento as respostas dos(as) alunos(as) emitidas no questionário, quando perguntamos, se pudessem mudar a escola, que sugestões dariam. Algumas respostas foram referentes a questões metodológicas e a concepções. As mais frequentes foram<sup>16</sup>: “Mais estudo e nada de repetir as aulas; mais projetos; mais passeios a museus, mais atividades físicas, aulas de teatro, de instrumentos musicais e aulas de músicas”.

As sugestões dos(as) alunos(as) incluem atividades que não se limitam às aulas descontextualizadas; incluem também outros espaços que não necessariamente as salas de aula, restritas às paredes, carteiras e quadro branco. Observamos que esta prática tem contribuído para anular o protagonismo do(a) aluno(a) na escola e incide no seu afastamento daquele contexto, pelo fato de não se ver representado(a) e/ou contemplado(a) naquele ambiente. Esta ausência implica dificuldades de aprender, conforme o pensamento vigotskiano, que considera a história e a cultura imprescindíveis no contexto da aprendizagem.

---

<sup>16</sup> Respostas dos alunos ao questionário aplicado dia 22/08/2017.

Por isso é mister pensar outra ótica para as relações cotidianas da escola, que possa, sobretudo substituir a prática fragmentada do conhecimento por um trabalho<sup>17</sup> interdisciplinar. Subjaz uma escola onde os diferentes tenham direito de serem diferentes, principalmente por se compreender que a tentativa de homogeneizar a cultura remete a um caráter injusto e empobrecedor a que esta perspectiva transporta. Segundo Romão (2001), se o educador não foi preparado para trabalhar com a diversidade, tende a padronizar o comportamento dos seus alunos. O reconhecimento pela escola de diferentes manifestações e comportamentos culturais tem repercussões em nível das autoestimas dos elementos dos grupos pluriétnicos, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes. (PACHECO, 2005).

Também buscamos saber qual a disciplina com a qual eles mais se identificavam e que justificassem, e 36% disseram preferir matemática porque entendem o conteúdo com facilidade. Nas notas de campo<sup>18</sup>, registramos também uma cena da fase de intervenção. Em uma das atividades com o professor de Língua Portuguesa, observamos que ele estava com dificuldade para organizar os(as) alunos(as) em grupos de trabalho. Quando questionado se os(as) alunos(as) tinham o hábito de trabalhar em grupo, a resposta foi: “Só uma vez eles fizeram atividade de pesquisa e se organizaram em grupo”.

Estamos transitando em tempos outros, que perpassam pela inclusão social, a diversidade étnico/racial. Portanto, essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma “redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. (...) a nova era requer um profissional da educação diferente”. (IMBERNÓN, 2011, p. 12).

Conforme Gauthier (2006), o contexto escolar e mais precisamente das aulas, exige que o(a) professor(a) disponha de um saber plural. O saber reducionista não conforma a complexidade e diversidade da sala de aula, pois alunos e alunas são veículos de contextos culturais diversos que importam considerar no currículo, no ofício do professor.

---

<sup>17</sup> É o abandono das posições acadêmicas prepotentes unidirecionistas e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas, novas camisas de força que acabam por restringir alguns olhares taxando-os de menores. (FAZENDA, 2012)

<sup>18</sup> Caderno de Campo do dia 22/02/2018.

A compreensão docente acerca da inclusão no currículo dos conteúdos sobre a história e memória dos povos africanos e a sua relação com a construção da identidade negra, a forma como cada professor(a) percebe essa importância, as estratégias adotadas, a resistência dos(as) professores(as) e a incompreensão puderam ser identificadas na categoria, inclusão de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana no planejamento da disciplina. De modo geral, os(as) professores(as) declararam que não incluem esses conteúdos em seus componentes curriculares. Todos(as) percebem a importância dessa inclusão e admitem que o comportamento de intolerância, as práticas de <sup>19</sup>racismo, resistência estão ancoradas nessa ausência.

De todo modo, a forma como percebem a inclusão dos conteúdos no currículo é variável. Uns/umas tendem pela transversalidade. Outros(as) entendem que deverá ser específico a cada disciplina, mas que essa particularidade não isole o conhecimento. Quem compreende a inserção de forma transversal também defende que ela seja feita “sutilmente e com cuidado “para que não venha comprometer a carga horária das aulas”. Também ficou evidente que os conteúdos sobre a história e memória dos povos africanos não são prioridade, todavia, os contemplarão quando houver oportunidade; percebemos uma incompreensão com relação à inclusão destes conteúdos no currículo, embora, paradoxalmente, tenham enfatizado ser importante o desenvolvimento desse conteúdo na escola e sugerido estratégias de como incluí-lo.

Sobre a inclusão dos conteúdos no currículo, a Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.9.394/96, que passou a vigorar com o acréscimo do artigo 26A estabelece:

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

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

---

<sup>19</sup> Em suma, trata-se de uma identidade negativa, adjetivação carregada de estigmas que concorre para a produção sistêmica de assimetrias, distribuição de lugares sociais, vulnerabilização de sujeitos, produção de sofrimento psíquico. O racismo fratura subjetividades e sobredetermina expectativas no mundo do trabalho, no prazer, na dor, nas experiências de morte e vida(Relatório IPEA 2016).

A Lei também estabelece que o Calendário Escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra

Convém lembrar que os trabalhos envolvendo os repertórios raciais não estão circunscritos apenas aos professores de História e Artes, a que a Lei se refere mais explicitamente, porém devem ser discutidos em todas as áreas, pois se trata de tomada de atitude, que independe de componente curricular ou pertencimento étnico dos educadores. (BRASIL, 2004).

Embora a Lei oficialize a inserção desses conteúdos, a escola não cumpre essa determinação, mesmo assegurada legalmente. Esta, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelece as competências dos entes federados de forma ampla e das escolas e coordenações pedagógicas de modo específico, e também exige outras inferências, como: inclusão na política educacional no âmbito do Estado e Município, fiscalização por parte dos órgãos de controle social, formação continuada dos professores, inclusão nos documentos orientadores da escola, tais como Projeto Político-Pedagógico, Proposta Curricular da Escola, Planejamento, entre outros.

Dos vetores preponderantes que apontamos acima, a nossa pesquisa se limitou a analisar apenas sobre a inclusão nos documentos oficiais da escola, mas, de partida, sinalizamos que a escola dispõe apenas do Projeto Político-Pedagógico, ao qual tivemos acesso, e não consta em seu texto nenhuma questão relacionada à inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A escola não possui proposta curricular; também não identificamos planejamento dos professores. A propósito, durante o tempo em que estivemos implicadas na escola, não observamos a prática de planejamento dos professores.

Sobre esse aspecto, temos a verbalização de uma das professoras, emitida no ato da entrevista:

Na minha disciplina, tranquilo. Eu sempre trabalho. Todas as disciplinas elas têm que em algum momento contemplar, **mas elas não estão contemplando** e aí quando eu vou trabalhar, aí eu sinto essa barreira. Eu tenho que saber como chegar. (Prof1).

Aí eu fui entrando devagarzinho na questão da religião. Por quê? Porque não tem como falar de Arte afro-brasileira, sem falar das religiões, porque as

esculturas estão ligadas aos orixás que fazem parte dessas religiões. (Prof1).

O texto supra revela que apenas um professor inclui em sua disciplina os conteúdos preceituados na Lei.

Isso sinaliza também a lacuna que essa ausência vai deixando na construção do conhecimento. Observamos que a professora apresenta um cuidado singular para tratar esse conteúdo em sua disciplina, especificamente inerente à religiosidade de matriz africana.

O seguinte fragmento de texto de outra entrevista também valida a fala anterior:

(...) já tá mais que na hora, não só na língua portuguesa especialmente nas ciências sociais, na sociologia, na filosofia e na humanas especialmente no ensino religioso”(Prof2)

(...) essa participação negra é muito pouco (ênfase) mostrada, pouquíssimo mesmo” (Prof2).

Sobre o tratamento das questões raciais, temos a considerar que, “tratar da temática do negro no currículo escolar, não mais estará na dependência do professor ser negro, de querer ou não, de saber ou não. É de caráter obrigatório para todo o magistério e tem função estratégica para a formação do cidadão brasileiro”. (LOPES, 2003, p. 27).

É premente também relatar como é evidente na verbalização dos(as) professores(as) esse cuidado em abordar o assunto; a preocupação com o tempo destinado para tratar desses conteúdos não foi uma inquietação exclusiva da Prof1. Desvelamos também em outra verbalização esse entendimento. A impressão que temos é que, para os(as) professores(as), tratar sobre a memória e a história dos povos africanos é um apêndice do currículo e não parte integrante. Não vinculam, por exemplo, no componente História, a importância do continente africano, assim como na Geografia. Tratar da Arte não envolve falar do Egito, assim como da Matemática.

Nas entrevistas, foi perceptível essa incompreensão. Podemos percebê-la no texto que segue.

Às vezes em um temazinho transversal, você traz uma letra de música que fala da história (...). (Prof2).

(...) não posso incluir demais, com a grade de conteúdo... Conteúdo do ano, mas quando aparece um que tem esse leque de abertura, eu aproveito a oportunidade para reforçar essa ideia da igualdade (...) (Prof2.)

Os conteúdos sobre a memória e história dos povos africanos devem fazer parte integrante dos componentes curriculares, ao contrário do que foi posto, não deverá ser transversal nem oportunamente. Garantir esses conteúdos significa ressignificar os modos de ser, sentir e agir desses povos, que devem se fazer presentes na expressão artística e literária, na dança, na representação, na compreensão das questões religiosas, enfim, das mais variadas formas, de modo a expressar a produção cultural do(a) negro(a). Cada um desses elementos resgata uma combinação de artefatos culturais, frutos da luta e das resistências. São as africanidades<sup>20</sup> brasileiras, as identidades que buscam formas de viver e se manifestar. (SILVA, 2005)

Outro aspecto observado no texto é a falta de instrumentalização dos(as) professores(as) no campo da História e Cultura Africana Afro-brasileira. Moreira (2009) assevera que é premente a mudança no currículo de formação dos(as) professores(as), que, além de qualificá-los(as) para o exercício de uma prática plural possa garantir aprendizagens, habilidades e competências que promovam o diálogo e favoreçam um olhar crítico e autocrítico do saber fazer; defende a importância dos experimentos e vivências ainda no terreno universitário com situações do contexto social.

Esses enfoques visionam e possibilitam a imersão desse profissional na realidade tal como ela se apresenta, vislumbrando preparar o(a) professor(a) para lidar com preconceitos e estereótipos relativos aos alunos; oportunizar o envolvimento emocional, a participação em debates; dar acesso a variadas literaturas, autobiografias, narrativas pessoais, que propiciem a reflexão e o auxiliem a ser respeitoso(a) com o outro e o ajudem a vencer resistências; criar propostas de formação que orientem como lidar com diversos grupos de alunos (oprimidos e dominantes), auxiliando-os a lidar com as diferentes etnias presentes em sala de aula.

---

<sup>20</sup> As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando-nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e a criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005).

A diversidade como questão para a educação não é exclusividade de pesquisadores e de mentes iluminadas, ou de centro de formações com propostas inovadoras. Antes, ela é fruto da ação dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais bem como resultado de lutas desses mesmos sujeitos imbuídos do desejo de construir espaços públicos democráticos, igualitários às diferenças. Portanto, são os profissionais da educação os responsáveis por essa dinâmica social e cultural que desenvolvem, participam, refletem e recolhem essas experiências, e, mediante uma análise político-pedagógica, as insere na prática educativa. (GOMES; SILVA, 2002).

Quanto à organização do trabalho pedagógico da escola, no que tange aos aspectos organização, condições de trabalho, ambiente favorável para desenvolvimento das atividades, recursos didáticos e pedagógicos, trabalhamos a categoria “A importância da organização pedagógica da escola para o desenvolvimento da identidade negra”.

Para os professores, não há disponibilidade de as pessoas encontrarem o outro, também a escola não cria esse clima, e as condições de trabalho não favorecem o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Atestam que as relações entre os pares não são boas; falta diálogo, falta formação em serviço, seções de estudo. Observamos insatisfação por parte dos(as) professores(as); a gestão precisa melhorar; não há organização e isto afeta o clima da escola e a qualidade do trabalho.

Conforme Toffler (1970), Sousa e Fino (2007), Sacristán (1995), a escola surgiu para atender o contexto vigente da industrialização. Em conformidade com essa exigência, a cultura da fábrica foi transportada para a escola que passou a funcionar nos mesmos moldes.

A análise que fazemos das verbalizações dos professores nos move a pensar o clima burocrático que vive a escola em tempos atuais. Apesar das teorias críticas que vêm contribuindo para a mudança desse paradigma, especialmente quando adentramos num espaço escolar, identificamos de imediato o efeito da burocratização. A escola convive com a lógica da burocracia, constrói sua organização sobre uma regulamentação bastante restrita dos papéis e das funções a serem preenchidas. Segue um organograma que estabelece relações de autoridade e cadeia hierárquica explícitas. (THURLER, 2001).

Ainda Thurler (2001, p. 27) menciona que,

Em um sistema nacional ou regional unificado, apenas variam o tamanho, e às vezes, o modo direção dos estabelecimentos. Os cadernos dos encargos e os horários dos professores são definidos como quaisquer postos de trabalho em uma indústria, de maneira que possam ser ocupados por pessoas intercambiáveis, com a única condição de possuírem a qualificação desejada para desempenhar seu papel.

O modo como se organiza a escola campo da pesquisa contribui para o distanciamento e para o isolamento entre os pares. Esta foi uma situação visivelmente observada na escola lócus desta pesquisa. Nas notas de campo, registramos as portas comumente fechadas, ínfimas reuniões ou encontros; não observamos momentos de formações. As pessoas da escola convivem com o isolamento. É perceptível a falta de diálogo entre os(as) professores(as). O fragmento da entrevista realizada com a Prof1 retrata essa ausência e o conteúdo do seu texto denota comparações de momentos vividos outrora na escola, os quais define como momentos felizes.

Você se importar com a pessoa se ela vai ficar triste se você não vai. Então, assim, não era só uma escola. Era um lugar que você se sentia bem. Próximo de todo mundo. Todo mundo se importava com todo mundo (**Prof1**).

Aqui na época (...) oferecia cursos pra a gente poder fazer encontros... e livros, formação continuada, a gente passou a vir dia de sábado pra cá (**Prof1**).

(...) sair no sábado pra gente vir aqui né...e aprender é além da questão do aprender ( **Prof1**).

Thurler (2001, p.65) chama o isolamento de dispositivos pouco “favoráveis às aprendizagens”, dentro dos quais os professores aprendem pouco uns com outros, e por essa razão, não se encontram em uma posição fortalecida, nem para interrogar-se nem para inovar ou desenvolver-se no plano profissional. São pouco conscientes de que seus procedimentos muito padronizados de ensino contribuem para produzir efeitos medíocres de aprendizagem.

Uma escola que se propõe inclusiva da memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros rompe com o modelo anteriormente descrito, não se limita e não se define em função de uma estrutura composta de um prédio com móveis e outros artefatos, preocupa-se com os sujeitos que ali estão implicados, mergulhados em uma prática refletida por eles a partir de um olhar de dentro enquanto professores, gestores, alunos, funcionários, pais de alunos.

Para Thurler (2001), alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores e outros são tristes, aborrecidos e severos, reafirmando que isto é perceptível quando se visitam vários deles e sente-se bem essa diferença. Cada

escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única, o clima existente é como o reflexo da cultura dos sujeitos da escola, expressando os valores, os hábitos e costumes.

Outro aspecto que importa destacar diz respeito às condições de trabalho dos professores; não podemos nos eximir dessa importância para a efetivação do trabalho. Isto implica a metodologia utilizada pelo professor, a utilização dos recursos, carece de um ambiente digno quer seja na sala de aula, quer fora desse espaço. O desenvolvimento de todo e qualquer conteúdo e, nesta discussão, História e Cultura Africana e Afro-brasileira exigem condições favoráveis de trabalho.

Em uma das verbalizações, fica evidente que a escola possui o Projeto “A Cor da Cultura”, porém quando interpelados se a escola utiliza os recursos do projeto, a informação é que o Kit está guardado. Claro que sua utilização exige formação, um trabalho articulado, planejamento, disponibilidade do professor e consciência das suas competências. Todavia, não podemos desconsiderar nesse contexto as condições favoráveis de desenvolvimento das ações pedagógicas. A professora novamente faz referência a outrora.

Tinha os dvds, as tvs nos carrinhos e aí a gente podia levar pra sala os carrinhos que ela mandou fazer com rodinhas. Então já ia o dvd aqui, a tv aqui só tu empurrar pra sala pegar a extensão ali ligou, aí você não perdia muito tempo. Era tudo até muito organizado então era possível você desenvolver(Prof1).

A inclusão dos conteúdos inerentes à história e memória dos povos africanos, os quais são basilares para construção da identidade negra, exige, sobretudo, que se reinvente a escola para que possa para além de desenvolver uma estrutura política e pedagógica, oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento de um currículo pluriétnico. Conforme sinaliza Candau (2016, p. 808):

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos-pedagógicos relevantes para cada contexto.

A escola precisa ser vista como lócus de relações sociais, de construção de saberes plurais. É precípua a promoção de um clima que integre, que planeje, que critique, que reflita sobre o cotidiano da escola. Isso inclui as formações em serviço, a mobilização e integração do corpo docente. É preciso desenvolver um posicionamento que desestabilize as atitudes preconceituosas e de caráter racista

na sala de aula. É premente compreender a rejeição e combater os estereótipos, pois assim poderemos educar as crianças e os jovens para que convivam com os(as) outros(as) sem que riam ou que chorem por causa dos seus olhos, seus lábios, sua cor de pele ou textura do cabelo.

#### 5.3.4 Proposta de intervenção: orientações didáticas para a inserção no currículo de conteúdos inerentes à valorização identitária dos(os) alunos(as) negros(as)

A Proposta de Intervenção, que foi planejada e experienciada no campo da pesquisa, foi feita com base no diagnóstico descrito na subseção anterior. Destarte, as observações participantes, as conversas informais, as escutas das conversas dos professores, as participações nas reuniões da escola, o contato com os(as) alunos(as) foram fundamentais às adequações das ações. Todas essas informações foram consolidadas no diagnóstico realizado na primeira fase da pesquisa. Embora as questões norteadoras da pesquisa permanecessem na qualidade de questões de partida, não podemos desconsiderar as implicações do contexto da escola nas mudanças de rota que a pesquisa, por se definir como qualitativa, se permitiu experimentar e influir no texto final.

A proposta de intervenção realizada resultou em um Caderno de Orientações Didáticas (APÊNDICE H), organizado em Sequências Didáticas, à luz do Projeto A Cor da Cultura.

A ausência de inclusão da História e Cultura e Afro-Brasileira e Africana na escola, nas aulas, nos documentos da escola, nas respostas emitidas pelos sujeitos foram basilares para as definições dos conteúdos que integraram as Sequências Didáticas para aplicabilidade das atividades. Observamos que a rotina escolar se desenvolve ainda baseada em estratégias e conteúdos que não fazem muita correspondência com o processo de construção da identidade étnico-racial dos(as) discentes, talvez por falta de atualização dos conteúdos curriculares ou talvez por falta de formações continuadas que ensejem uma abordagem baseada nos pressupostos da realidade pluriétnica e multicultural presente na escola.

Conforme apontam os dados recolhidos, é premente incluir no espaço escolar conteúdos sobre a história, a memória ancestral dos povos africanos como instrumentos que contribuirão para a autodefinição de alunos(as) como negras e negros, de modo a estabelecer um correspondente com o seu cotidiano; este, por

vezes é permeado de um legado dos descendentes de África, mas é invisibilizado pela família e pela escola. Inferimos que tal invisibilidade se dá de modo intencional, pois não há interesse de que história e a cultura afro-brasileira e africana seja compreendida com o mesmo valor atribuído à cultura europeia, que se consolidou no país.

Nessas circunstâncias, acreditamos que as Orientações Didáticas contribuirão para a melhoria da dimensão humana de todos(as) os(as) alunos e alunas, especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizadas, negadas e invisibilizadas pela escola. Nesse sentido, o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais diz que é necessário reconhecer que o legado da História da Cultura e Afro-Brasileira e Africana é um patrimônio da humanidade. (BRASIL, 2010).

O referido documento busca contribuir na concretização do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, considerando que, apesar dos avanços obtidos pela população negra nas últimas décadas, com a garantia do acesso à escola, paralelamente, o debate sobre a permanência dessa população na instituição escolar e com o direito de conhecer a partir desse contexto formal a sua História e a sua Cultura, tem sido um grande desafio a ser vencido.

Em conformidade com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacamos alguns pontos indispensáveis que poderão fazer parte das reflexões e práticas no cotidiano escolar, no sentido de tramarmos pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro, quais sejam:

Incluir a questão racial como conteúdo interdisciplinar.	Os assuntos não podem ser reduzidos a conteúdos esporádicos ou a unidades isoladas. A questão racial poderá ser tratada em todas as propostas de trabalho e unidades de estudo ao longo do ano letivo.
Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro.	Ao estudar a cultura afro-brasileira, recomenda enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Evitar burlar a cultura negra, associando-a apenas à alimentação, vestimentas e rituais festivos. É necessário contextualizá-la.
Abordar as situações de diversidade étnico-raciais.	Tratar as questões raciais na contextualização das situações, com vista a promover a apreensão de conceitos, análise de fatos, e instrumentalizá-las para intervir na realidade

	para transformá-la.
Combater posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro.	Mostrar por meio dos conceitos, que o saber científico aliado ao pedagógico, pode fomentar a problematização das práticas sociais para o desenvolvimento de um olhar crítico diante da realidade, apontando para a contribuição dos povos africanos na construção da sociedade.
Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e a cultura do povo negro.	Fazer constar como conteúdos escolares a história de opressão e marginalização dos povos africanos, para que os estudantes possam compreender os porquês das condições de vida dessas populações e a correlação entre estas e o racismo. As situações de desigualdades deverão ser ponto de reflexão para os alunos negros e não negros, com vistas ao estabelecimento de relações mais humanas, fraternas e solidárias.
Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à construção de atitudes preconceituosas e discriminatórias.	A escola deverá pautar a sua prática escolar no reconhecimento, na aceitação e no respeito à diversidade racial articulada a estratégias que fortaleçam a autoestima e o orgulho do pertencimento racial de seus(as) alunos e alunas. É preciso banir do ambiente escolar textos, referências, desenhos, decorações que fortaleçam a imagem estereotipada de negros e negras ou qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado. Cabe à escola promover a reflexão de seus educadores e educadoras, instrumentalizando-os(as) no sentido de fazer uma leitura crítica do material didático e construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados.

Quadro 13: Orientações para inserção dos conteúdos no Planejamento.

Fonte: Adaptado do livro "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais" (BRASIL, 2010, p. 70-72).

Desde 2003, quando a Lei nº 10.639/03 foi sancionada, os(as) professores(as) têm se visto diante de um dilema: como e quais recursos utilizar para trabalhar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula? Isso acontece, porém, porque alguns já trabalham há muito tempo na educação e não têm tido formação continuada para lidar com as questões raciais, e outros, por não terem tido formação nessa área durante a formação inicial. (ROMÃO, 2001; SILVA, 2001).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a escola é um espaço social privilegiado para reeducar os indivíduos a estabelecerem relações étnico-raciais saudáveis entre negros e

brancos. (BRASIL, 2004). Desse modo, nós, professores/as, não podemos, nas salas de aula, repassar informações equivocadas e mesmo tratar a História e a Cultura dos(as) negros(as) de forma folclorizada e idealizada. Assim, não devemos repetir modelos para fazer com que os conteúdos curriculares exigidos pela Lei 10.639/03 sejam tratados de modo semelhante aos anteriormente trabalhados, visto que, temas diferentes requerem, necessariamente, uma abordagem diferenciada. (LIMA, 2006).

Diante disso, Silva (2008, p.151) orienta os professores a trabalharem em sala de aula as "Africanidades Brasileiras"<sup>21</sup> com os alunos, as quais, segundo ela, são as raízes da cultura brasileira que têm origem africana e que se referem aos modos de ser, de viver e de organizar suas lutas. Ou seja, as marcas da cultura africana que fazem parte do dia a dia de todos. Assim, em âmbito escolar e acadêmico, as Africanidades Brasileiras constituem-se campo de estudos, podendo ser organizadas como disciplina curricular e programas de estudos abrangendo diferentes disciplinas e área de investigações. (SILVA, 2005).

A mesma autora acrescenta:

[...] as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar. (SILVA, 2005, p. 157.).

Segundo Silva (2005), estudar as Africanidades Brasileiras significa conhecer e compreender trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil e situar tais produções na construção da nação brasileira. Sendo assim, a autora traz sugestões metodológicas de como trabalhar as Africanidades Brasileiras nas diferentes disciplinas do currículo escolar, como mostra o quadro a seguir.

DISCIPLINA	SUGESTÕES METODOLÓGICAS DE AFRICANIDADES BRASILEIRAS
<i>Matemática</i>	Ao trabalhar geometria, volume e outras medidas, o professor poderá, ilustrando com imagens, trabalhar as Africanidades Brasileiras chamando a atenção dos alunos para o fato de que estes eram conhecimentos do domínio dos antigos egípcios, o que permitiu-lhes construir obras monumentais como as pirâmides [...]. (p.161).
<i>Língua Portuguesa e</i>	Nessas disciplinas, os estudantes poderão comparar a visão de escritores negros, com a de outras etnias, sobre as questões que afligem a população negra, ou que constituem razão de alegrias ou tristezas para pessoas de qualquer etnia. Poderão

<sup>21</sup> A expressão africanidades refere-se às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia. (SILVA, 2005).

<i>Literatura</i>	comparar obras de afro-brasileiros com a de africanos [...] (p.164).
<i>Ciências</i>	Ao estudar o meio ambiente, do ponto de vista das Africanidades Brasileiras, o professor pode abordar a questão dos territórios ocupados por população remanescente de quilombos ou herdeira de antigos fazendeiros e conhecer as formas de cultivo e de utilização de recursos naturais que empregavam, sem ferir o equilíbrio do meio ambiente (p. 162).
<i>Educação Física</i>	Em relação à educação do corpo, as Africanidades Brasileiras podem ser trabalhadas, incluindo a dança em seu currículo, como as danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira (p.162).
<i>Música</i>	As Africanidades Brasileiras, nessa área, podem ser trabalhadas levando-se em consideração o som e ritmo tirados de instrumentos, como: caixa de fósforos, pandeiro, agogô, chocalho, atabaque, berimbau, etc., e também pode, com o auxílio de quem sabe, fazê-los com os alunos. Os alunos devem saber do que são feitos, e como são feitos os instrumentos utilizados.
<i>Artes</i>	Com argila e papel-mâché, os alunos podem aprender sobre e criar máscaras de inspiração africana; comparar os trabalhos africanos com o de pintores europeus, identificando a influência daquelas sobre estas. Em atividades com pintura, os alunos conhecerão a origem, significados e técnicas do batuque.
<i>Geografia</i>	Para o ensino dos espaços físicos e dos espaços humanos os professores devem ter como referência, por exemplo, os trabalhos de Milton Santos <i>O Espaço do Cidadão</i> (1990) e <i>ANatureza do Espaço</i> (1996) pois este autor estuda a Geografia do ponto de vista dos empobrecidos e marginalizados, que no caso do Brasil, a maioria dos descendentes de africanos se encontram entre eles.
<i>História</i>	As aulas de história do Brasil devem ser entendidas pelos alunos, enquanto construção de uma nação, em que inclui todos os povos que constituem a nação; o professor que trabalha as Africanidades Brasileiras não omitirá a verdadeira história, sem esconder os verdadeiros heróis, sendo eles negros ou não, admitindo sua inteira participação nas conquistas e formação da sociedade. Assim, uma atividade bem significativa e que leva em consideração todos esses requisitos é a “Comunicação e Expressão”, que deve ser trabalhada em consonância com a disciplina de Língua Portuguesa. Essa atividade poderá envolver pessoas da comunidade escolar que poderão contar histórias dos seus antepassados, reconhecendo os heróis e as lutas dos negros; as histórias colhidas pelos alunos podem ser transformadas em textos que poderão ser reunidos num livrinho e, desta forma, serem divulgadas na escola e também na comunidade.

Quadro 14: Sugestões metodológicas de africanidades brasileiras.

Fonte: Silva (2005).

### **Sequência Didática como metodologia de ensino**

Como descrevemos em páginas anteriores que o produto escolhido para a intervenção ou realização das ações se deu por meio do Caderno de Orientações Didáticas, em forma de Sequências Didáticas à luz do Projeto A Cor da Cultura, descrevemos sobre algumas fundamentações acerca dessas Sequências Didáticas.

Zabala (2007) diz que sequência didática é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

Ainda Zabala (2007, p.20-21) descreve sete itens indispensáveis para a elaboração de uma sequência, a saber:

1. As sequências de atividades de ensino/aprendizagem –podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento de diferentes conteúdos e, portanto avaliar a pertinência ou não de cada uma delas a falta de outra ênfase que devemos lhes atribuir.
2. Papel dos professores e dos alunos–diz respeito às relações que se estabelecem e que se produzem na aula entre professores e alunos e entre alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar ao clima de convivência e fazem com que a construção do conhecimento e as propostas didáticas estejam de acordo ou não com as necessidades de aprendizagem;
3. A forma de estruturar os diferentes alunos e a dinâmica grupal–está relacionado com a forma de organização social da aula em que meninos e meninas trabalham e se organizam, convivem, se relacionam e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal e sua formação;
4. A maneira de organizar os conteúdos- Formas organizativas e integradoras;
5. A existência, as características e o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos- O papel e a importância que adquirem nas diferentes formas de intervenção os diversos instrumentos para a comunicação da informação, para a ajuda nas exposições, para propor atividades, para a experimentação, para a elaboração e construção do conhecimento ou para o exercício e a aplicação;
6. E, finalmente, o sentido e o papel da avaliação, entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, peça chave para determinar as características de qualquer metodologia. A maneira de avaliar os trabalhos o tipo de desafios e ajudas que se propõem, as manifestações das expectativas depositadas, os comentários ao longo do processo, as avaliações, informais sobre o trabalho que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir os grupos, são fatores estritamente ligados à concepção que se tem da avaliação e que tem, embora muitas vezes de maneira implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais determinadas.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p 83), a sequência didática é “como o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. Esta metodologia tem por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

As sequências didáticas permitem a interdisciplinaridade dos conteúdos, oportunizam os alunos a serem protagonistas na construção do conhecimento e favorecem o uso do tempo e a sequenciação na construção do conhecimento, sem que este ato seja necessariamente uma camisa de força. É sem dúvida, uma metodologia que permite desenvolver os conteúdos de modo que os alunos possam aprender e compreender a sua identidade, o mundo e seu lugar no mundo.

Nesse sentido, há uma amplitude de gêneros que a escola poderá utilizar para desenvolver os conteúdos relacionados à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Projeto A Cor da Cultura, por exemplo, eleito para compor a aplicabilidade destas Orientações, contém vários gêneros textuais que poderão, de forma significativa, aprofundar os conteúdos supracitados.

Assim, utilizamos como estrutura de base para elaboração das Sequências Didáticas o esquema apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). De acordo com esse esquema, o ensino acontece inicialmente pela apresentação de uma situação referente ao conteúdo abordado. Em seguida, é realizada uma sondagem em relação às concepções prévias dos alunos sobre o assunto, denominada aqui de produção inicial. As intervenções realizadas são denominadas de módulos, e, por fim, é realizada a produção final, que busca demonstrar a evolução na aprendizagem do aluno em relação ao conteúdo proposto.

### **Sequência Didática 1:** Superando atitudes preconceituosas sobre a África

Esta primeira atividade sequenciada foi realizada no período de 19 a 27 de outubro de 2017. Teve como orientação o conteúdo da série Nota 10, que integra o Kit A Cor da Cultura. Tem como objetivo principal valorizar a História e as culturas africanas e afro-brasileiras. É composta de cinco episódios que propõem inspirar professores e professoras a desenvolver conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Cada episódio se inicia com reflexões iniciais que estimulam os participantes a pensar sobre o que sabem acerca memória dos povos africanos. Priorizamos nesta Sequência o Episódio de número 1 (um), em que o apresentador faz entrevistas com pessoas de diferentes lugares sobre o que sabem ou pensam sobre a África.

Esta atividade contribuiu para que professores e professoras percebessem as armadilhas da própria formação profissional, familiar e social. O conteúdo desenvolvido se ateve às impressões sobre a África. Assim, foi fundamental iniciar a atividade com uma roda de diálogo e orientar os(as) alunos(as) a registrar o que pensavam. Após o registro, o socializamos com os pares, em seguida fizemos leituras de todos os textos, para observar as palavras que foram mais utilizadas, pois serviriam de referência para a seleção dos recursos bibliográficos ou digitais e, também, de fundamento para a instrumentalização discente.

Para melhor explicitar o planejamento de todas as Sequências Didáticas, elaboramos um quadro demonstrativo de cada uma delas.

### Planejamento da primeira sequência didática

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** História e Geografia

**DURAÇÃO:** 4 aulas- 45min

**RECURSODIDÁTICO:** DVD- Nota 10, EPISÓDIO nº 1

#### 1 Objetivos:

- φ Conhecer as influências do continente africano no processo de formação da cultura afro-brasileira.
- φ Refletir sobre o conceito de diáspora africana e seus efeitos no processo de constituição da identidade cultural dos povos africanos que foram espalhados.
- φ Identificar as condições a que eram submetidos os negros e negras ao chegarem no Brasil.
- φ Valorizar a história, a memória e a cultura negra na formação da cultura brasileira.
- φ Identificar, no mapa político do mundo, a localização do continente africano e seus países.
- φ Escolher um país da África para estudar as suas características econômicas, sociais e culturais.

#### 2 Áreas de Conhecimento/Conteúdo

##### Geografia

- φ Localização do Continente Africano
- φ Principais Ilhas
- φ Riquezas da África

##### História

- φ O que sabem sobre a África
- φ África como berço da humanidade
- φ Diáspora Africana
- φ Chegada dos negros e negras no Brasil

##### Língua Portuguesa

- φ Leitura e compreensão de texto informativo
- φ Vocabulário

#### 3 Sequência de Atividades

##### Atividade Sequenciada 1

- φ Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de diálogo, o olhar no olho do outro, por parte dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), oportunizando a materialização de uma relação mais horizontal entre os pares;
- φ Levantamentos dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do que sabem sobre a África, distribuindo folhas de papel em branco a alunos e alunas para registro de suas impressões sobre a África por meio de frases, lista de palavras ou texto imagético;
- φ Socialização dos registros com a turma, de modo que justifiquem suas escolhas;
- φ Organização de um painel com as produções para posterior resgate;
- φ Sistematização do conhecimento pelo (a) professor (a), por meio de exposição dialógica.

##### Atividade Sequenciada 2

- φ Apresentação à turma do Projeto A Cor da Cultura como material didático e pedagógico e veículo de informações sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira;

- φ Informação à turma de que irão assistir ao vídeo DVD<sup>22</sup>Nota 10, Episódio 1, para conhecer assuntos sobre a África, em uma perspectiva positiva, com destaque para as potencialidades desse continente, tendo como parâmetro os seguintes questionamentos: A África é sinônimo de desenvolvimento ou de atraso? Riqueza ou pobreza? O que você sabe sobre a história e memória dos povos africanos?
- φ Socialização dos conhecimentos obtidos por meio do vídeo, apontando os aspectos positivos da África no que se refere à cultura, à linguagem, à distribuição física do continente africano, às contribuições da África como berço das civilizações, entre outros aspectos;
- φ Comparação das informações registradas com as informações assistidas no vídeo;
- φ Questionamento à turma sobre: O que confirmou? O que modificou? O que ampliou?
- φ Seleção nos registros elaborados na aula anterior das informações que identificam o povo africano de forma positiva;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor (a), por meio de exposição dialógica.

### Atividade Sequenciada 3

- φ Organização dos(as) alunos(as) em equipe de três participantes para ler o texto África de todos nós (ANEXO A);
- φ Partilha de informações extraídas do texto sobre o lugar de origem e como viviam os africanos antes de serem descobertos pelos colonizadores; que áreas do conhecimento esses povos dominavam;
- φ Listagem das áreas do conhecimento que se originaram nesse continente comparando-as com as profissões que existem hoje na nossa sociedade;
- φ Discussão do conceito de diáspora africana e suas implicações na História dos povos africanos no Brasil;
- φ Sistematização das informações por meio de uma apresentação no PowerPoint pelo (a) professor (a).

### Atividade Sequenciada 4

- φ Constituição de uma equipe de participantes, para produzirem poesias sobre os conhecimentos adquiridos relativos à África, tanto nos aspectos históricos quanto geográficos e culturais;
- φ Socialização das poesias, por meio de rodas de leitura;
- φ Sistematização das informações e encerramento das atividades pelo (a) professor(a).

Quadro 15: Planejamento da Sequência Didática 1

Fonte: Elaboração própria.

No dia 19 de outubro de 2017, iniciamos a atividade com o levantamento do conhecimento prévio dos alunos. Para sua realização, entregamos um papel em branco e solicitamos que registrassem o que sabiam sobre a África, não importava qual a fonte desse conhecimento; que ficassem livres para produzir textos escritos ou enigmáticos. Nesta data, tivemos dois horários de 50 minutos, em virtude de a escola não dispor de professor de História.

<sup>22</sup>Nota 10 traz reportagens sobre experiências educacionais bem-sucedidas no país. Com formato de *road movie*, a série acompanha as viagens de Alexandre Henderson, que mostra as inovações das práticas em sala de aula. A nova série integra o projeto A Cor da Cultura, cujo objetivo principal é a valorização da cultura negra. Assim, os episódios buscam inspirar educadores a colocar em prática a Lei n. 10.639, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.



Figura 15: Consolidado das atividades sobre a África  
Fonte: Acervo pessoal.

Nos textos elaborados pelos(as) alunos(as), constatamos que as palavras mais frequentes ao se referirem à África foram: **calor, conflito, humilhação, fome, doenças, cor, desemprego, país, miséria, tristeza, etc.** Tais informações, alguns desses(as) alunos(as) alegaram ter obtido por meio da televisão.

Vejamos algumas respostas dadas:

"É um lugar onde tem muita necessidade, onde muitas pessoas morrem de fome, cede, onde tem muitos animais em extinção e um lugar onde tem muito sofrimento muita maldade". (A11).

"É uma floresta que não tem nada pra eles comer e lá passam muita fome e quando eu olho as crianças na televisão eu acho muito triste porque eles ficam gripados aí tem vez que eles morrem e não tem dinheiro para comprar caixão ai eles enterram no buraco e também tem vez que quando morre eles deixam o corpo lá mesmo onde morreu e também o que eles olham na frente eles querem comer rato e também as crianças são muito magra e também tem doenças muito grave e aí eles acabam morrendo de muita fome e acabam morrendo de fome e de sede".(A12).

Abaixo, uma imagem representativa que um aluno tem sobre o continente africano. Vemos que a ideia é de um lugar de fome, miséria e morte. Nesse sentido, consideramos indispensável explicar aos(às) alunos(as) que o referido continente não vivencia apenas essa situação; existem outras localidades africanas que contradizem essa imagem.

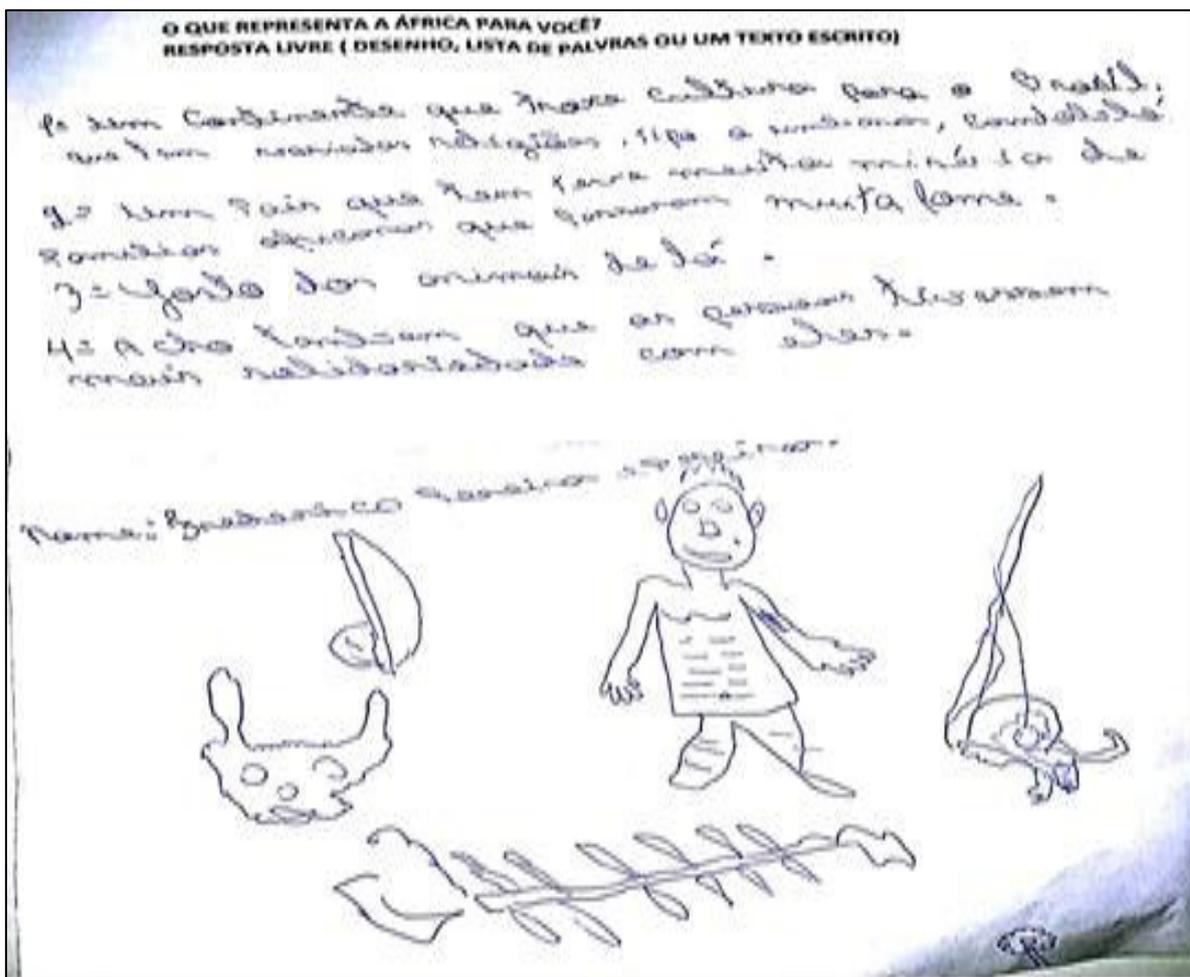


Figura 16: Texto imagético sobre o que os alunos pensam sobre a África  
 Fonte: Acervo pessoal.

Com base nos textos elaborados, as intervenções pautaram-se em ajudar a detectar o conflito inicial entre o que os(as) alunos(as) já conheciam e o que deveriam conhecer. Sempre contribuindo para que percebessem a importância do novo conteúdo, a sua utilidade, apoiando e prevendo a sua autonomia. (ZABALA, 2007).

A sala de aula nesse período ganhou uma configuração de leituras, seções de vídeos, rodas de conversas e pesquisas. Foram feitas também interlocuções com movimentos sociais para ampliação do conhecimento, pois em observância ao que orienta Silva (2005) e o Estatuto da Igualdade de Racial<sup>23</sup> (BRASIL, 2010), a escola não deve trabalhar as questões raciais de forma isolada, pois deve-se privilegiar, nessa construção, a interface escola e Movimento Negro,

<sup>23</sup> A Lei nº 12.288/2010 adverte e reconhece a relevância do trabalho integrado da escola com o Movimento Negro, na celebração das datas comemorativas de caráter cívico, com vistas a substanciar o debate com os estudantes sobre suas vivências relativas ao tema em comemoração (BRASIL, 2010).

considerando a experiência de luta deste organismo no combate ao racismo e na participação efetiva em busca de políticas públicas de impacto social.

Assim que as intervenções para desconstrução do conhecimento que os(as) alunos(as) apresentavam sobre o continente africano e a reconstrução de uma imagem positiva sobre a África foram desenvolvidas, com a contribuição de representações do Movimento Negro Unificado aqui no Maranhão<sup>24</sup>, incluímos também leituras de textos com aprofundamentos sobre a Diáspora africana e projeção de vídeo sobre a África.

O estudo do texto **África de Todos Nós** foi coordenado por um colaborador da área de História (conforme mencionamos nos dados da pesquisa, a escola não possuía professor de Geografia e História). As Sequências que desenvolveram os conteúdos sobre a África foram planejadas conjuntamente com a professora de Arte e com um colaborador especialista em História. Embora tivéssemos planejado junto com ele esta atividade, propusemo-nos ficar neste dia muito mais na condição de observadora.

Os(as) alunos(as) foram organizados em grupo, e foi visível o entendimento dos encaminhamentos por parte deles(as), que em outros momentos faziam barulhos, arrastavam as cadeiras e até se agrediam. A prioridade nesta leitura foi destacar as contribuições do negro para a cultura do povo brasileiro. Os(as) alunos(as) fizeram exposição do entendimento sobre o texto a partir de debate em plenária. É mister enfatizar que os alunos já conseguiam fazer referência à África com palavras positivas, com reconhecimento dos contributos da diáspora. As evidências das atividades em diferentes espaços da escola se proliferaram na sala de aula, sala de vídeo, pátio e biblioteca.

---

<sup>24</sup>Adomair O. Ogunbiyi Coordenador Estadual do Movimento Negro Unificado (MNU) Pedagogo e especialista em Gestão de Políticas de Gênero e Raça.



Figura 17: Imagens de atividades sobre o continente africano  
 Fonte: Acervo pessoal.

O oceano de imagens do negro e da negra, gestado no imaginário colonial, que deprecia, estereotipa, estigmatiza, violenta e agride de forma perversa e pernicioso o ambiente dos alunos negros e não negros foi sendo substituído por textos e contextos de informações que positivam e enaltecem os povos africanos. As intervenções que foram realizadas se propuseram contrapor essa condição subalterna e, para isto, toda a literatura discutida foi na perspectiva de colocar o negro e a negra como protagonista da sua história, sujeito de memória e com significativas contribuições na construção do País. Os exemplos trazidos para a sala foram utilizados com o intuito de desconstruir a visão empobrecida sobre o negro e a negra, construída pela ausência de conteúdos, ou por vezes pelos equívocos alimentados pelos conteúdos escolares e pelo livro didático<sup>25</sup>. Aos poucos esse entendimento foi cedendo espaço para outros horizontes a partir das intervenções.

<sup>25</sup> Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação, pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, 1989, p. 57).

O registro que fizemos nas notas de campo respaldam as nossas interpretações. Ou seja:

- Constatamos que os(as) alunos(as) construíram de forma equivocada conhecimento deturpado sobre a África.
- O imaginário sobre o continente africano se consolida baseado nas escutas e leituras feitas dentro do contexto formal e informal de educação.
- A África de que têm conhecimento foi construída por meio da história e memória preconceituosa sobre os negros, a África e a diáspora.
- Os(as) alunos(as) não são capazes de duvidar destas informações porque a escola, espaço que deveria mediar a transformação das informações em conhecimento, também não compreende.
- A escola potencializa a cultura europeia. Assim, é necessário investir nos professores e na reorientação de posturas e atitudes direcionadas para uma educação inclusiva, alicerçada nas relações étnico-raciais.

Para concluir o conteúdo sobre a diáspora africana para o Brasil, utilizamos o DVD do projeto A Cor da Cultura Mojubá, Episódio 1, Geografia e História. O conteúdo do vídeo retrata as negociações feitas na África e o tráfico negreiro. É trabalhado por um professor de História articulado com vários especialistas na área da Antropologia, História, babalorixás que vão costurando as informações e promovendo uma compressão interdisciplinar.

No dia 27 de outubro de 2017, após a exposição do vídeo, trabalhamos as categorias racismo, preconceito racial e discriminação racial. As atividades sempre partiam do levantamento do conhecimento prévio. Para problematizar, solicitamos aos(as) alunos(as) que falassem o que sabiam sobre racismo. Entregamos uma folha de papel e uma caneta para que cada um colocasse uma palavra ou uma frase sobre o assunto. O resultado foi uma lista de palavras. As mais comuns relacionavam-se à cor da pele, ao cabelo e ao nariz. Apenas duas alunas escreveram frases com a intenção de definir o conceito de racismo. Em seguida, fizemos uma exposição de *slides* apresentando o conceito de racismo e estabelecendo a diferença entre preconceito racial, racismo e discriminação racial.

Apresentamos aos(às) alunos(as) o vídeo sobre crianças e racismo. Tratava-se de uma entrevista feita por um psiquiatra americano que interroga três crianças negras, as quais foram convidadas a atribuir defeitos e qualidades a duas

bonecas: uma negra e outra branca. As crianças adjetivam a criança negra de feia, má, e elas justificam que fazem essas atribuições por ela ser negra. As crianças atribuem várias adjetivações de qualidade positiva às bonecas brancas e dizem que fazem isso porque a boneca é branca. Quando o psiquiatra pergunta com quem a criança negra se parece, ela baixa a cabeça e responde que é com a boneca negra.

A atitude das crianças nos remete ao que Cavalleiro (2001) escreve sobre o silêncio que os alunos vivem dentro e fora da família desde a infância. A autora defende a importância de trabalhar sobre as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil. Infere, ainda, que os termos pejorativos dados à população negra a estigmatiza e a estereotipa, pois

[...] podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilidade da autoestima. Comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais. É preciso “ouvir” esses discursos e refletir sobre o conteúdo da linguagem utilizada no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2001, p.152).

Sobre essa questão Gomes (2002) alerta sobre os estigmas que os negros perpassam para construir uma identidade positiva sobre si e sobre os outros negros.

Fizemos várias interrogações aos(às) alunos(as) sobre o vídeo. Foi bastante explorado por eles e alguns demonstraram timidez quando indagados(as) com quem se pareciam. Falaram que as características atribuídas às crianças negras são aprendidas na sociedade. Trouxeram para as discussões a participação dos negros nas novelas e disseram que quando o negro participa sempre faz papel de empregada doméstica ou faxineira e que são apelidadas ou discriminadas.

As intervenções foram fundamentadas nos escritos de Gomes (2002), que orienta sobre a importância de confrontar a história construída de forma equivocada. Nesse sentido, oportunizamos aos(às) alunos(as) acesso a outros mundos, a outros textos que os fizessem ler a história de modo positivo e coerente com as contribuições dos povos africanos na formação identitária.



Figura 18: Atividades de pesquisa em grupo  
Fonte: Acervo pessoal.

As atividades avaliativas foram efetivadas por meio de questionamentos que objetivavam instigar o(a) aluno(a) a aprender a partir dos objetivos e conteúdos das atividades sequenciadas e por meio do registro das falas, originadas no diálogo das rodas de conversa. Eis um registro da resposta de um aluno dessa atividade sequenciada:

(...) aprendi coisas que eu nunca pensei em aprender na escola me senti leve, podia escrever pelo menos uma vez sobre o que eu sabia sobre identidade negra; esse foi um espanto pra mim quando ela chegou, mais aí eu fui me achegando perto desse assunto e fui cada vez mais gostando. Agora eu acho super importante (...)achei muito entediado a ideia de fazer trabalho, achei meio pesado, mas quando você começa ler e a falar sobre o assunto, você vira como se fosse um contador de histórias, eu acho super importante essas atividades sobre identidade negra.(A12).

### **Seqüência Didática 2:** Semana da Consciência Negra: Zumbi somos nós

Nesta atividade, o conteúdo desenvolvido abordou o sentido do Dia Nacional da Consciência Negra. Por isso, coube um trabalho interdisciplinar, pois envolveu a História de Zumbi e o contexto geográfico e econômico de Palmares. Esta atividade possibilitou abrir espaço para dialogar com o Movimento Negro, portanto ultrapassamos os muros da escola.

## Planejamento da segunda sequência didática

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** História

**DURAÇÃO:** 3 aulas- 45min

### 1 Objetivos:

- φ Conhecer o contexto histórico do Quilombo dos Palmares.
- φ Identificar a Serra da Barriga no mapa.
- φ Conhecer a trajetória de Zumbi dos Palmares e valorizar as suas contribuições para a consciência negra dos(as) afro-brasileiros(as).
- φ Refletir sobre a importância do Dia 20 de novembro para a população negra.
- φ Conhecer os dispositivos legais que tornam obrigatória a inserção do Dia 20 de Novembro no Calendário Escolar.
- φ Conhecer conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação.
- φ Identificar situações cotidianas em que presenciou racismo ou dele foi vítima.
- φ Refletir sobre as situações de racismo presentes no vídeo “Vista a minha pele”.

### 2 Área de Conhecimento/Conteúdos

#### História

- φ Quilombo dos Palmares
- φ Zumbi dos Palmares
- φ O significado do Dia 20 de Novembro
- φ Conceito de raça, racismo, preconceito e discriminação

#### Geografia

- φ Localização do Quilombo de Palmares

#### Língua Portuguesa

- φ Análise, leitura e interpretação de textos
- φ Vocabulário

### 3 Sequência de Atividades

#### Atividade Sequenciada 1

- φ Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de diálogo e a condução do trabalho pelo(a) coordenador(a) da atividade, de modo a possibilitar a materialização de uma relação mais horizontal entre os pares; organização do ambiente com livros, textos e artefatos da cultura africana para oportunizar a alunos e alunas o contato com informações no campo das relações étnico-raciais;
- φ Realização de levantamento do conhecimento prévio dos(as) alunos(as) sobre o Quilombo dos Palmares;
- φ Organização de equipes para realização de leitura de mapa e textos sobre Quilombo dos Palmares;
- φ Sistematização do conhecimento pelo (a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### Atividade Sequenciada 2

- φ Organização de cartaz com as informações obtidas no mapa e no texto sobre Quilombo dos Palmares;
- φ Socialização com os pares das informações obtidas sobre o Quilombo dos Palmares;
- φ Apresentação de documentário sobre a trajetória de Zumbi dos Palmares e sua luta heroica pela causa negra;
- φ Escuta de informações sobre o significado do Dia 20 de Novembro e sobre a obrigatoriedade da inserção desta data no Calendário Escolar;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### Atividade Sequenciada 3

- φ Escuta de informações sobre o conceito de raça, racismo, preconceito e discriminação;
- φ Identificação de diferenças e semelhanças entre os conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação;
- φ Apresentação do vídeo Vista a minha pele.

### Atividade Sequenciada 4

- φ Organização de equipes para analisar o vídeo e identificar situações de racismo;
- φ Comparação das cenas do vídeo com o próprio cotidiano e o de seus pares;
- φ Socialização das informações em roda de diálogo;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

Quadro 16: Planejamento da Sequência Didática 2

Fonte: Elaboração própria.

O período que contempla o Dia 20 de novembro de 2017 coincidiu com a estadia em campo. Diante dos dados recolhidos e considerando que as indagações que compuseram os instrumentos da pesquisa faziam referências a datas significativas como esta que apontamos e considerando ainda a importância de dar visibilidade à história e memória dos africanos e afro-brasileiros, organizamos algumas atividades sobre a celebração do Dia Nacional da Consciência Negra. Planejamos: oficina de grafite, seções de vídeos e palestras. As atividades desenvolvidas envolveram o Movimento Negro Unificado e o Quilombo Urbano.



Figura 19: Sistematização de conteúdos sobre o Dia Nacional da Consciência Negra

Fonte: Acervo pessoal.

No dia 16 de novembro de 2017, tivemos a colaboração do Coordenador do Movimento Negro Unificado. A sequenciação teve como objetivo fomentar discussões acerca da importância do Dia Nacional da Consciência Negra e reportar

para a escola a seriedade na condução desta atividade, evitando a conotação folclórica que tem imperado nesse espaço. Participou ativamente desta atividade a professora de Ciências.

Iniciamos a atividade com os seguintes questionamentos feitos pelo coordenador: Qual a sua raça/etnia? Vocês sabem o que significa raça/etnia? As respostas emitidas pelos alunos e alunas foram nesta perspectiva: alguns se consideram brancos, outros pardos, amarelos, morenos. Após as respostas emitidas, o coordenador aprofundou o conhecimento sobre raça/etnia.

As indagações continuaram: Quem foi Zumbi dos Palmares? De 28 alunos e alunas presentes, somente dois souberam responder. O coordenador fez uma exposição dialogada sobre a história de Zumbi dos Palmares, destacou que o Dia 20 de Novembro passou a ser uma data de celebração da morte de Zumbi a partir de 1978. Destacou a opressão como impulsionadora de luta e a organização dos negros no combate a essa situação à qual foram submetidos no período da escravidão.

Fez ainda as seguintes indagações aos(as) alunos e alunas: Se há opressão, devemos lutar contra ela? Tenho que reagir à opressão? O que significa opressão? Os alunos ficaram em silêncio. O coordenador trouxe para discussão algumas situações cotidianas e foi facilitando-lhes a identificação de uma opressão.

Em seguida, organizamos os(as)alunos(as)em equipe, para estudo de um texto sobre Quilombo dos Palmares e entregamos-lhes também um mapa e sob orientação foram localizando geograficamente a localização da Serra da Barriga.

No dia 17 de novembro de 2017, em continuidade às atividades, fizemos a exposição do vídeo *Vista a Minha Pele*<sup>26</sup>. A atividade iniciou-se com a exploração

---

<sup>26</sup>Trata-se de uma paródia da realidade brasileira. Nessa história invertida, onde os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados, os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria quer ser Miss Festa Junina da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai desde a predominância da supremacia racial negra (a mídia só apresenta modelos negros como sinônimo de beleza), a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria muito pobres. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos. Vencer ou não o Concurso não é o principal foco do vídeo, mas sim a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confiar em si mesma, mais possibilidades ela terá de convencer outros de sua chance de vencer.

da sinopse do vídeo. O objetivo desta sequenciação foi aprofundar o conceito de racismo, preconceito e discriminação.



Figura 20: Sessão de vídeos  
Fonte: Acervo pessoal.

As cenas mais relevantes do vídeo foram congeladas com vistas a facilitar a percepção de alunos e alunas dos contextos em que o racismo<sup>27</sup> se manifestava. Eles(as) assistiram atenciosamente, foram dialogando com as cenas, identificando situações que ocorreram consigo e com pessoas próximas. Paralelamente, o coordenador ia desmistificando as ideias construídas.

Após a finalização do curta-metragem, os(as) alunos(as) foram agrupados(as) e distribuídas algumas questões norteadoras para a análise do vídeo: O que você sentiu ao ver as cenas em que Maria sofre discriminação por ser branca? Vivemos situações semelhantes em nosso cotidiano? A discriminação é frequente com os negros ou com os não negros? Será que estamos diante dos papéis invertidos? O que nós, estudantes e professores(as), podemos fazer para mudar essa situação?

Foram várias interpretações, dentre as quais destacamos nas notas de campo: “inverteram os papéis. No vídeo quem sofre racismo é uma aluna branca, mas na realidade quem passa por essa situação são os negros”.

<sup>27</sup>Racismo é a **discriminação social** baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é **superior às outras**. Esta noção tem base em diferentes motivações, em especial nas características físicas e em outros traços do comportamento humano.



Figura 21: Análise do vídeo Vista a minha pele  
Fonte: Acervo pessoal.

O coordenador fez uma abordagem sobre o título do vídeo **Vista a minha pele**, aprofundou o sentido do título e conceituou racismo, preconceito racial e discriminação racial, utilizando as cenas mostradas.

Após a análise do vídeo, os(as) alunos(as) foram organizados em dupla e tiveram como atribuição reescrever as cenas, de modo que Maria, a protagonista do filme, fosse aceita pelos colegas. Após a elaboração do texto, foram colocados(as) em círculo para exposição das atividades. As reescritas tiveram como temas comuns: aceitação, inclusão, solidariedade, respeito à diferença, partilha, ninguém é melhor do que ninguém, não discriminar, racismo é triste.

### **Sequência Didática 3:** O lugar do Grafite como possibilidade de ver a si e o mundo

Esta atividade teve como objetivo mobilizar alunos(as) e professores(as), de forma que a arte e expressão do Grafite pudessem construir um campo simbólico de representações coletivas sobre o povo negro. Foi salutar para fortalecimento dessa prática, que envolveu um trabalho colaborativo e de ativismo da comunidade e da escola e ainda a participação de representantes do Movimento Negro.

## Planejamento da terceira sequência didática

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Arte

**DURAÇÃO:** 8 aulas- 45min

### 1 Objetivos

- φ Expressar o que conhece sobre Grafite.
- φ Conhecer a trajetória do Grafite e suas relações com o Movimento Hip Hop.
- φ Identificar a diferença e relações entre Grafite e Pichação.
- φ Refletir sobre a Arte do Grafite e os significados de suas expressões.
- φ Observar espaços grafitados em seus bairros, incluindo a fachada da escola.
- φ Conhecer as técnicas do Grafite.
- φ Definir o espaço da escola e solicitar da gestão escolar autorização para que ele sirva de mural.

### 2 Área de Conhecimento/Conteúdos

Arte

- φ Grafite

Língua Portuguesa

- φ Leituras dos espaços grafitados
- φ Vocabulário

História

- φ A trajetória do grafite

### 3 Sequência de Atividades

#### Atividade Sequenciada 1

- φ Organização do ambiente da sala, de modo que a relação entre os pares se torne horizontal, que convide ao diálogo e à participação na construção do conhecimento;
- φ Realização de levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre grafitagem, discorrer sobre a diferença entre Pichação e Grafite;
- φ Reflexão sobre o que é Grafite e o que é Pichação;
- φ Organização de equipes para realização de leitura sobre o conceito de Grafite e Pichação e sobre a trajetória histórica do Grafite;
- φ Socialização das informações adquiridas na leitura;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### Atividade Sequenciada 2

- φ Realização de observações em murais grafitados em seu bairro e na fachada da escola;
- φ Registo das observações;
- φ Socialização das informações por meio de rodas de conversa;
- φ Realização de pesquisas sobre as técnicas do Grafite;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### Atividade Sequenciada 3

- φ Definição do local na escola para realização da atividade prática;
- φ Solicitação à Gestão da Escola de autorização para utilização do espaço;
- φ Conhecimento e organização do material a ser utilizado na oficina (máscaras, spray);
- φ Orientações sobre a utilização dos materiais pelo coordenador da atividade.

#### Atividade Sequenciada 4

- φ Definição do tema do mural;
- φ Grafitagem do mural com orientações dos grafiteiros.

Quadro 17: Planejamento da Sequência Didática 3

Fonte: Elaboração própria.

Esta atividade foi realizada no dia 17 de novembro de 2017 e tivemos como colaboradores militantes do Quilombo Urbano<sup>28</sup>. A oficina teve como objetivo desenvolver conteúdos sobre a memória africana por meio da linguagem do Grafite. Foi oportuno utilizar esse meio para comunicar as aprendizagens de alunos e alunas por duas razões. Primeiro, porque resgatou um projeto que a escola já havia desenvolvido na fachada externa da escola; segundo, porque foi um interesse manifestado pelos estudantes.

Os objetivos específicos das atividades foram desenvolvidos na perspectiva de: conhecer a História sociopolítica e cultural da linguagem Grafite; Compreender o Grafite do Movimento *Hip Hop* do Maranhão; experimentar a Arte do Grafite para expressar seus sentimentos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Sequência foi desenvolvida em dois momentos distintos e integrada com uma carga horária de oito horas. Dia 18 de novembro de 2017, foi desenvolvido o aspecto teórico sobre o Grafite, como: levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito, histórico do grafite, diferença entre pichação e grafite. A linguagem do grafite.

No Dia 20 de novembro de 2017, foi definido o tema e colocada em execução a oficina sobre técnicas de pintura em *spray*, estêncil e todo o conceito por trás do grafite. Usando um termo discutido por Martins e Tourinho (2005, p.105), o que desenvolvemos neste projeto foi uma espécie de "currículo nômade", um ensino que não se instala numa única posição ou tendência teórica, vendo os sujeitos em trânsito, sem identidades fixas e ousando inventar seus próprios trânsitos.

Na tarde desse dia, a escola cedeu espaço para a criatividade dos(as) alunos(as) no pátio de entrada para inventar e reinventar murais. A leitura do artigo de Vaz (2013), Pichação+Arte+Educação: outros olhares, nos ajuda definir o significado dessa atividade para alunos e alunas, pesquisadora e grafiteiros que colaboraram com o produto final desta Sequência.

Na oficina, a rotina dos(as) estudantes de toda a escola sofreu modificações, ao passo que professores, estudantes e funcionários se viram interpelados por inesperadas propostas de experiências artísticas nos corredores, as quais não só observavam, mas também delas participavam e contribuía na sua construção. Dessa forma, nos apropriamos da seguinte citação que se coaduna com

---

<sup>28</sup> Gleydson Rogério Linhares dos Santos Coutinho, Coordenador da Oficina de Grafite e militante do Quilombo Urbano.

a atividade realizada nesta Sequência Didática: “Sentiam o que lhes afetava no instante atual e produziam modos de vida. Saíam das obviedades, da brancura que cega, da tranquilidade que faz dormir”. (VAZ, 2013, p 96).



Figura 22: Oficina de Grafiteagem  
Fonte: Acervo pessoal.

A avaliação desta Sequência foi realizada com base nas observações do envolvimento dos(as) alunos(as) com a atividade, da compreensão que tiveram sobre o tema, da importância que destinaram à escolha do tema. Nesse sentido, nos limitamos a ler os textos e a ouvir as vozes dos(as) alunos(as), funcionários(as) e professores(as) que transitavam no meio das atividades. Respaldamo-nos em Meireles (2014, p.8) quando trata de avaliação em sequência didática, e nos acena que

A avaliação pode ser feita de diferentes formas. A pergunta principal que você tem de responder, ao final de uma sequência, é se os alunos avançaram de um estado de menor para um de maior conhecimento sobre o que foi ensinado. Para isso, vale registrar os progressos de cada estudante, observando como ele se sai nas atividades, desde a sondagem inicial- que já é uma situação de aprendizagem- até a etapa final. Ao analisar esses registros, fica fácil entender quais foram os avanços dos alunos. Aliado a isso, pense em atividades avaliativas propriamente ditas (...). Essas propostas precisam estar diretamente ligadas ao que você ensinou na sala de aula. Retome os objetivos propostos e prepare uma consigna na qual fique claro os saberes que estão sendo pedidos aos estudantes

As nossas avaliações foram feitas no processo e tomando como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos os quais foram registrados para, posteriormente, promover um conflito cognitivo acerca do que sabiam, do que precisavam aprender com a ajuda do professor, do que poderiam aprender sozinhos e sempre suscitando oportunidades para que demonstrassem o que aprenderam a partir das instrumentalizações.

#### **Sequência Didática 4:** Negras e Negros que contribuíram com a Arte, História e Literatura

Esta Sequência realizou-se no período de novembro a dezembro 2017. Os conteúdos desenvolvidos foram vida e obra de Heróis e Heroínas negros e negras, considerando que as referências que nossos(as) alunos(as) possuíam eram de fonte europeia. Este tema foi convidativo e envolveu vários componentes curriculares.

Foi importante fazer o levantamento do conhecimento prévio, com vistas a perceber como os heróis negros são invisibilizados para os nossos jovens. Esta atividade também suscitou a pesquisa e um passeio gigante no mundo da literatura, arte, musicalidade, de poesias e história de vida de negros e negras.

#### **Planejamento da quarta Sequência Didática**

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro  
**ANO:** 8º **TURNO:** Vespertino **ANO LETIVO:** 2017  
**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Arte e Língua Portuguesa  
**DURAÇÃO:** 4 aulas- 45min  
**RECURSO DIDÁTICO:** DVD Heróis de Todo Mundo

##### **1 Objetivos**

- ☐ Conhecer heróis e heroínas negros e negras que se destacaram na História e na cultura afro-brasileira.
- ☐ Fazer levantamento e análise de obras de artistas negros e negras.
- ☐ Valorizar as contribuições da história e da cultura de negros e negras para o conhecimento intelectual da sociedade brasileira.
- ☐ Construir imagens mediante a percepção das personagens negras;
- ☐ Caracterizar as personalidades negras.
- ☐ Criar um *folder* sobre artistas negros e negras e suas obras.
- ☐ Declamar poesias das personalidades negras que se destacaram no campo da literatura.
- ☐ Refletir sobre as composições musicais de autoria de artistas negros e negras.
- ☐ Realizar exposição das imagens de heróis e heroínas negros e negras.
- ☐ Viabilizar o acesso a outras turmas com o intuito de dar visibilidade a essas personalidades ausentes do currículo da escola.

## 2 Áreas de Conhecimento/Conteúdos

### Arte

- φ Imagens de negras e negros que se destacaram na História em diversos campos do conhecimento
- φ Caracterização das personalidades negras

### Língua Portuguesa

- φ Vida e Obras das personalidades negras
- φ Poesias
- φ Letra das melodias
- φ Vocabulário

## 3 Sequência de Atividades

### Atividade Sequenciada 1

- φ Organização da sala de aula em círculo, visando a possibilitar a roda de diálogo, o olhar no olho do outro por parte dos(as) alunos(as) e do(a) coordenador(a) da atividade e oportunizar a materialização de uma relação mais horizontal entre os pares;
- φ Organização em equipes e elaboração de uma lista de heróis e heroínas negros e negras;
- φ Socialização de informações com os pares e exposição do que sabiam sobre a personalidade selecionada;
- φ Identificação de algumas personalidades maranhenses que contribuíram com a arte, literatura e a história afro-maranhense.

### Atividade Sequenciada 2

- φ Obtenção de informações sobre a composição da série do DVD Heróis de Todo Mundo;
- φ Exibição do DVD Heróis de Todo Mundo;
- φ Exposição do conhecimento adquirido sobre os episódios do DVD;
- φ Identificação de heróis e heroínas maranhenses presentes no vídeo;
- φ Identificação de heróis e heroínas negros e negras de sua comunidade;
- φ Escolher um dos Heróis e Heroínas negro(as) para pesquisar sobre sua vida e obra;
- φ Produção de desenho da imagem de uma personagem negra;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### Atividade Sequenciada 3

- φ Definição de qual dos participantes da dupla será caracterizado(a) com os traços físicos de uma personalidade negra;
- φ Escolha de uma das obras de uma personalidade negra para aprofundar o conhecimento;
- φ Exposição dos trabalhos com o apoio do (a) professor (a) no pátio da escola;
- φ Exibição das atividades aos(as) alunos(as) da escola.

Quadro 18: Planejamento da sequência didática 4

Fonte: Elaboração própria.

No dia 22 de novembro de 2017, iniciamos a atividade com levantamento do conhecimento prévio dos(as) alunos(as) sobre os heróis que conheceram durante a sua vida escolar. Foram unânimes em dizer que conheciam Branca de Neves e os sete anões, Alice no país das maravilhas, dentre outros. Solicitamos que apontassem os heróis e heroínas negros e negras que conheciam. As respostas foram: Saci Pererê e Tia Anastácia.

As respostas dos(as)alunos(as)demonstram que a escola precisa sair da inércia no que tange à inserção no currículo dos conteúdos sobre história e cultura africana, como preceitua a legislação. Para Gomes (2002, p.45),

Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/ a e aluno/a e dos alunos/as entre si.

Assim, após ouvir as vozes dos(as) alunos(as), fizemos exposição da série Heróis de Todo mundo e assistimos um por vez, com pausas para as indagações. Utilizamos duas aulas para fazer a exposição dos vídeos. Após a exposição, os(as)alunos(as)selecionaram as personalidades negras que gostariam de pesquisar. Dentre os escolhidos, a maioria foi maranhense.



Figura 23: Mural de heróis e heroínas negras e negros  
Fonte: Imagens capturadas da internet.

No dia 23 de novembro de 2017, diante do levantamento do conhecimento prévio dos(as) alunos(as), a atitude foi planejar conjuntamente com a professora de Arte e com o professor de Língua Portuguesa, pois, segundo Corazza (2013, p.121),

(...) Como ir para a escola (significada como um território de luta por sentido e identidade) e exercer uma pedagogia (entendida como uma forma política

e cultural) sem planejar nossas ações? Ora, agir assim, demonstraria que, no mínimo, não levamos muito a sério as responsabilidades pedagógicas e políticas de nosso trabalho.

Os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina foram respectivamente: Imagem e caracterização das personalidades negras, músicas de autoria negra e vida e obra de heróis e heroínas negros e negras e vocabulário.

Zabala (2007, p. 92) diz que se deve “Ajudar os alunos a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo”. Nesse sentido, fizemos um levantamento prévio dos recursos que seriam utilizados nas atividades.

Para esta Sequência, tivemos duas formas de organização da sala: em dupla, para as atividades de Arte, considerando que um aluno seria caracterizado e o outro faria a caracterização. Para as atividades de Língua Portuguesa, organizamos a turma em seis grupos de trabalho para pesquisar sobre a vida e obra de heróis e heroínas selecionados(as), com vistas a elaborar cartazes e fazer exposição.

No dia 28 de novembro de 2018, as atividades iniciaram-se às 15 horas e se prolongaram até às 17h. Foram desenvolvidas com o professor de Língua Portuguesa e este iniciou orientando sobre a sequência da atividade. Para os(as) alunos(as), não era estranho porque já haviam feito duas atividades sobre os Heróis, já havíamos feito o levantamento do conhecimento prévio e apresentado a série Heróis de Todo Mundo do projeto A Cor da Cultura.

A forma de organização dos grupos foi democrática. O professor listou os nomes das personalidades no quadro, informou que, considerando o número de alunos presentes, naquele dia na aula, os grupos seriam organizados da seguinte forma: quatro grupos com quatro membros e três grupos com três membros. Após definir a quantidade de participantes, perguntou a cada aluno(a) qual das personalidades gostaria de pesquisar. Da lista, as primeiras preenchidas foram a de Machado de Assis e João do Vale.

Após formar todos os grupos, alguns alunos pediram para inserir nomes de alguns colegas que estavam ausentes naquele dia. O professor atendeu a solicitação. Após formação dos grupos, solicitou que se organizassem conforme orientação da lista no quadro. Em seguida, distribuiu dois textos para cada grupo e solicitou que observassem como estavam escritos para que fizessem leitura e

destacassem as informações solicitadas. Daí passou a descrever o que era importante para compor uma biografia.

Após a explicação, orientou que deveriam organizar essas informações em três cartazes; em um, a biografia, que incluía nome completo, data de nascimento e de falecimento, nome dos pais, cidade onde nasceu, o contexto em que viveu essa personalidade. Em outro, uma poesia ou letra de música de autoria dela, e em outro, a imagem dessa personalidade. Falou para os(as) alunos(as) que as atividades teriam continuidade em mais dois encontros e as aulas seguintes seriam para organização dos cartazes, os quais seriam socializados com outras turmas. (A cada intervalo das explicações, o professor ia repassando algumas informações sobre cada personalidade. Chiquinha Gonzaga, por exemplo; trouxe um livro; sobre João do Vale, além de várias histórias sobre suas composições).

O professor foi a cada grupo explicando com detalhes os conteúdos prioritários para compor o cartaz. Foram várias outras sugestões acrescentadas pelos alunos: se poderiam pesquisar mais informações; pesquisar uma imagem colorida da personalidade (a imagem do texto estava em preto e branco); se poderiam trazer vídeos, utilizar o *Data Show* e trazer além da letra, a música.

Percebemos entusiasmo e criatividade por parte de todos(as). O grupo que ficou responsável por Maria Firmina quis saber quem era Mátria Firmina. O professor informou que utilizaria a atividade para emissão de notas do último período para encerramento do semestre. Importante lembrar que, quando iniciamos a aplicabilidade das Sequências, sempre éramos indagada se as atividades valiam notas. Porém, à medida que as fomos desenvolvendo, essa pergunta deixou de ser feita.



Figura 24: Orientações de atividades pelo Prof1  
Fonte: Acervo pessoal.

No dia 30 de novembro de 2017, em continuidade à Sequência Heróis de Todo Mundo, os(as) alunos(as) fizeram pesquisas sobre vida e obra e produziram cartazes sobre os seis heróis selecionados. Nesta data, antes que chegassem à escola, organizamos o ambiente com placas nominais das personalidades negras. Também organizamos as carteiras em agrupamentos de cinco lugares em conformidade com o quantitativo de participantes; disponibilizamos papel *flip chart* para os grupos e colocamos cada grupo bem distante um do outro para não haver interferências nas leituras discussões.

No centro da sala, sobre uma folha de papel, disponibilizamos material de apoio para as oficinas (lápiz hidrocor, giz de cera, papel A4, tesouras, cola, fita gomada). À proporção que os alunos iam chegando, era visível o comportamento de estranhamento e de observações em torno da sala, indagando onde deveriam sentar. Alguns já conseguiam se orientar só pelo fato de ler o nome da personalidade negra, outros nem lembravam mais.

Na atividade do dia 07 de dezembro de 2017, após todos(as)os(as)alunos(as) chegarem e se acomodarem nos grupos, orientamos sobre o que faríamos naquela tarde. Rememoramos a atividade da aula do professor de Língua Portuguesa ministrada há oito dias, falamos sobre o que faríamos de

forma detalhada, em seguida entregamos um texto sobre como se elabora um cartaz. Fizemos uma síntese rápida das orientações e solicitamos que iniciassem pela leitura da vida e obra de cada herói negro e somente após esse registro em um papel à parte faríamos os cartazes.

Dos seis grupos organizados, nem todos tiveram os participantes neste dia. Do grupo de Chiquinha Gonzaga e de Solano Trindade só vieram dois participantes do grupo de Maria Firmina vieram todos, mas esqueceram-se do material de pesquisa.

Apenas os grupos de João do Vale, Machado de Assis e Lélia Gonzalez trouxeram material e todos os participantes estavam presentes. O aluno A12, do grupo Chiquinha Gonzaga, ficou em um canto da sala brincando no celular e meio desanimado. Foi necessário buscarmos algumas estratégias para que não perdesse o entusiasmo pelo trabalho. Então, sugerimos que fossem à secretaria da escola pesquisar sobre as personalidades.

O destaque nesta cena foi observar que o aluno A12, após fazer a pesquisa, ficou bastante entusiasmado, fez leitura do texto, destacou a história de vida da referida personalidade negra e encantou-se em descobrir que Chiquinha Gonzaga era compositora da marchinha de carnaval “Ô abre alas que eu quero passar”. Registramos a reflexão na nota de campo. Consideramos o quanto foi importante o professor fazer uma boa gestão de sala de aula e ficar atento para as situações inusitadas recorrentes da escola.

Não potencializamos a falta de compromisso do aluno para com as atividades extra sala de aula; buscamos estratégias para lidar com essas situações. Não caberia deixar os alunos ociosos e perder a qualidade do trabalho em virtude dessa falta de atenção. Neste caso, foi gratificante porque o interesse do aluno, após buscar alternativas, nos mostrou que nessas ocasiões é que se revela a competência do professor, que, como coordenador do processo, precisa ser atuante.

A atividade do dia 14 de dezembro de 2017 foi realizada no turno vespertino e utilizamos todos os horários. Os alunos estudaram, pesquisaram, produziram cartazes, recortaram figuras de revistas, opinaram sobre como disponibilizar os textos no cartaz, selecionaram os poemas, utilizaram a biblioteca, sala de professores, remanejaram mesas de outras salas para servir de apoio. A tarde foi bem movimentada com essa atividade. Circulamos em todos os grupos tirando dúvidas, sugerindo e pesquisando os vocábulos desconhecidos por eles(as).

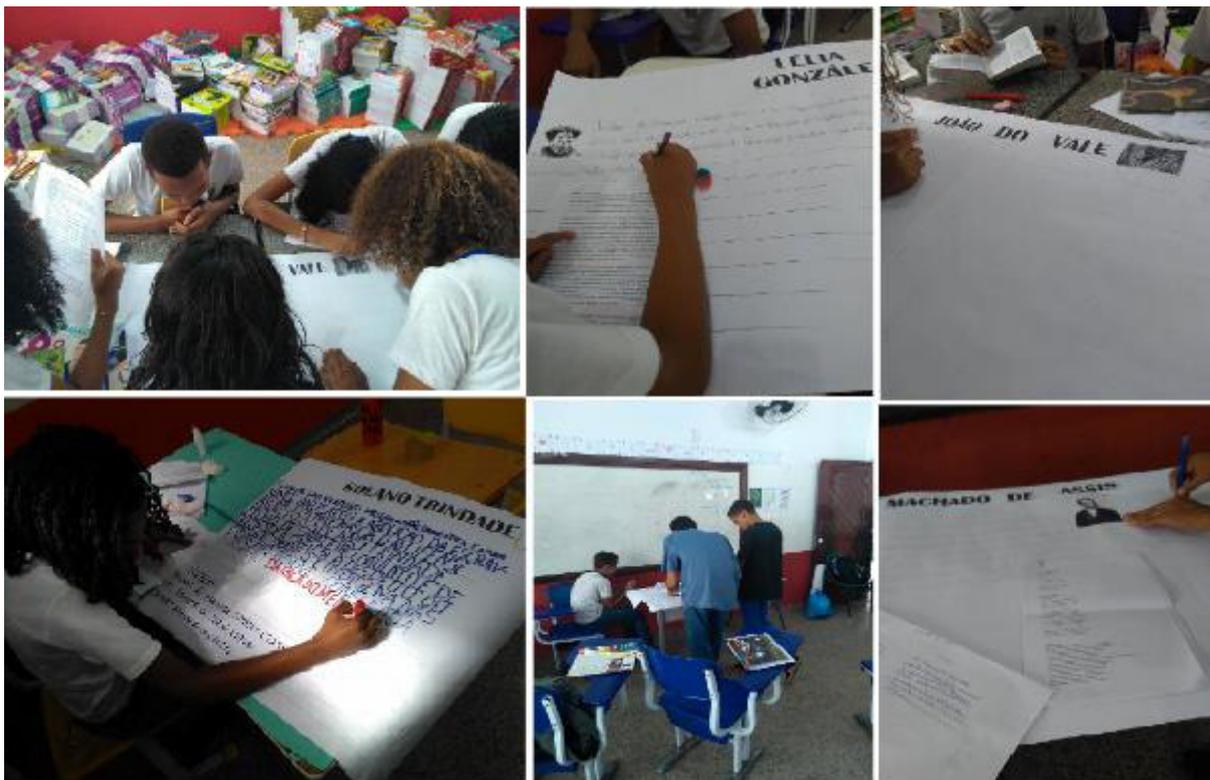


Figura 25: Organização de cartazes

Fonte: Acervo pessoal.

Os dois primeiros horários finalizam às 15 horas. Após esse tempo, o professor de Língua Portuguesa preencheu o terceiro e quarto horários, dando continuidade à orientação dos trabalhos, fazendo as correções ortográficas, ajudando selecionar os poemas, direcionando a síntese da biografia.

Após encerrar os horários, partiu dos próprios alunos a ideia de que os cartazes ficassem arquivados na escola. O professor os orientou a estudar mais a biografia e que no encontro seguinte, nos primeiros horários, retomariam conosco a finalização e os ajustes dos cartazes; no terceiro e no quarto horário fariam a exposição e socialização com outras turmas da escola, também alunos do professor.

No dia 21 de dezembro de 2017, retomamos as atividades e os(as) alunos(as) concluíram a elaboração dos cartazes e posteriormente fomos ao pátio da escola organizar as exposições.

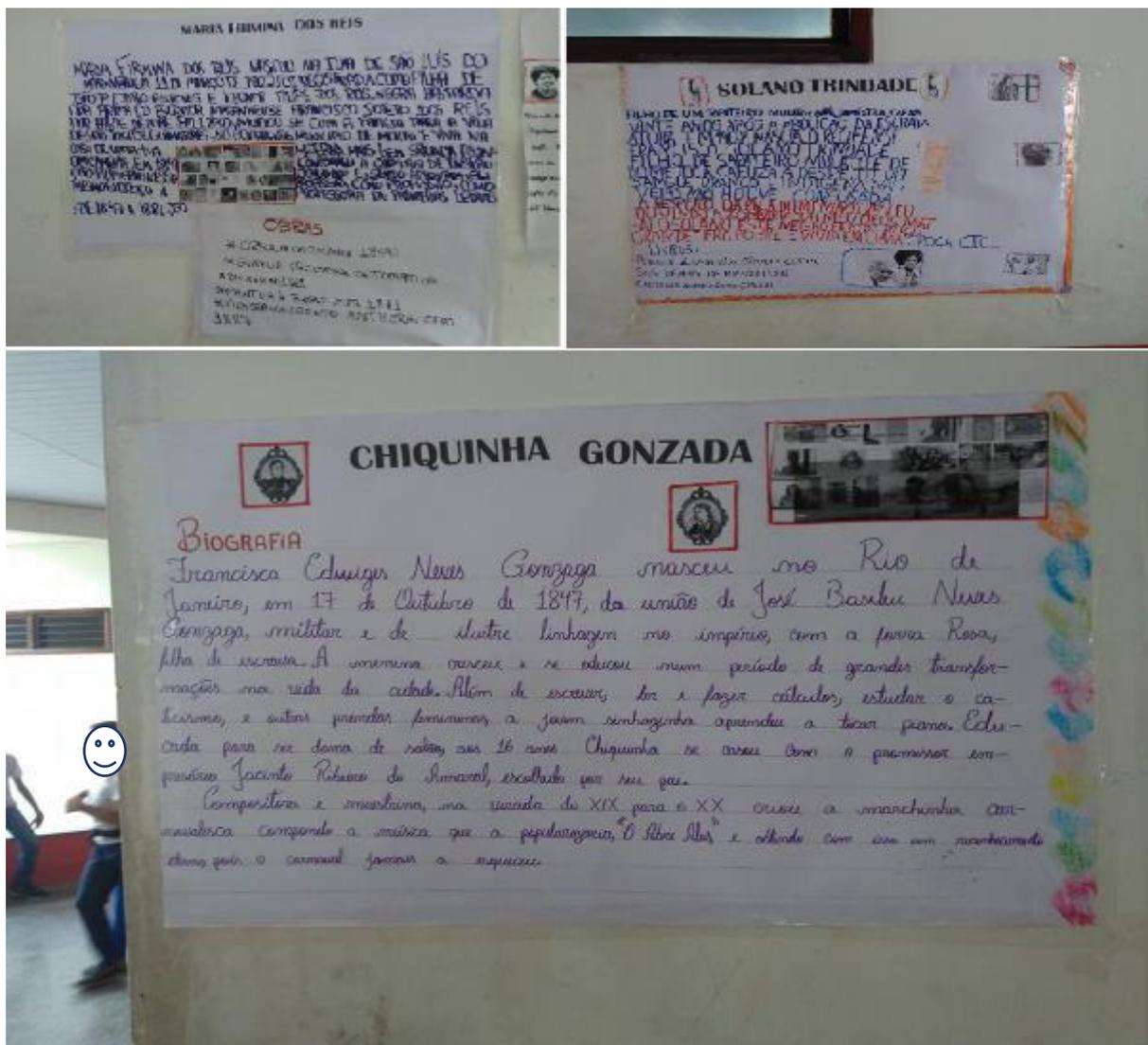


Figura 26: Exposição de cartazes  
Fonte: Acervo pessoal.

Na finalização da Sequência, que culminou com a exposição, alguns alunos estavam inseguros, questionaram como deveriam se portar, como deveriam iniciar, outros disseram que não iriam participar. Orientamos a todos como deveriam proceder e que, qualquer dúvida, poderiam recorrer ao cartaz. Zabala (2007, p. 92) ressalta que o professor deve sempre “oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara”.

O grupo que pesquisou João do Vale trouxe a música Voz do Povo gravada no celular e uma caixa de som. A ideia deste grupo era apresentar a letra e depois apreciar a música. Organizamos toda a exposição em um rol do lado da sala de aula. As pessoas da escola, de imediato vieram observar os cartazes.

Organizamos a sala de aula com as cadeiras em círculo e fizemos a exibição da série Heróis de Todo Mundo. Ficou um ambiente propício para o que objetivamos com as atividades sequenciadas.

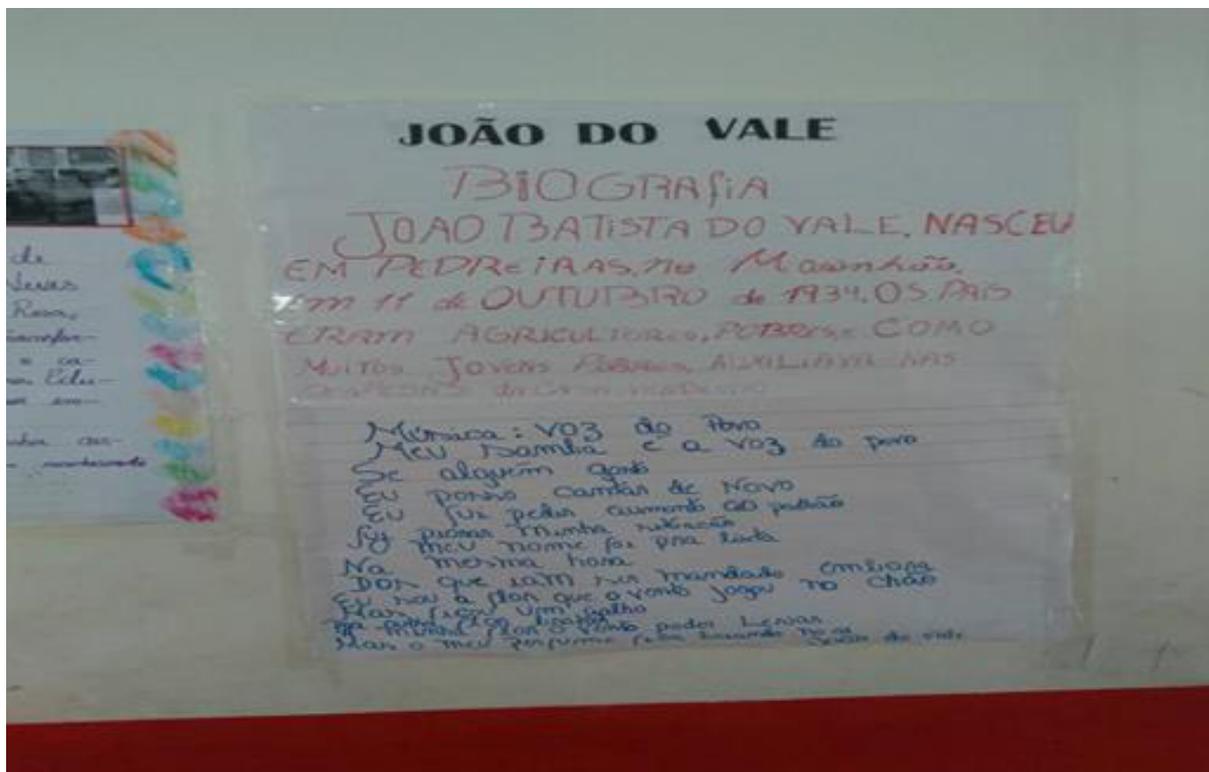


Figura 27: Exposição de cartazes  
Fonte: Acervo pessoal.

O professor conduziu as orientações da exposição. Antes de iniciar a primeira, solicitamos a ele que nos apresentássemos aos alunos do sétimo ano para que compreendessem o objetivo da exposição. De posse do *Kit* que integra o projeto A Cor da Cultura e da série que estava sendo estudada, fizemos uma breve exposição sobre o propósito de estarmos fazendo aquele trabalho e o objetivo da atividade. Após esse momento, o professor iniciou pelo primeiro grupo que tratou da biografia de Solano Trindade.



Figura 28: Exposição de cartazes  
Fonte: Acervo pessoal.

Os dois primeiros grupos mostraram-se tímidos, mas os(as) colegas que os assistiam ficaram bem atentos. O terceiro grupo que apresentou Machado de Assis foi eloquente, desenvolvido e seguro. O aluno falou com um tom de voz alta, iniciou dando boa tarde e explicou que:

(...) estavam ali estudando os heróis negros porque não os conhecem, pois toda vida escolar, estudam Branca de Neve, Alice no país das maravilhas, mas não sabem nada sobre os negros. Porém, os negros também têm História, são escritores, compositores, etc. (A11).

Nesse momento, o ambiente ficou totalmente em silêncio. Quando este grupo finalizou, os aplausos para ele foram bem mais efusivos do que os dos grupos anteriores. O mais interessante ainda foi que os grupos subsequentes ficaram desinibidos e aumentaram o tom da voz.

O grupo que apresentou vida e obra de João do Vale colocou a música para tocar e acompanhou-a com movimentos corporais. Foi rica a apresentação. Nesse contexto, concordamos com Zabala (2007) quando diz que nas relações interativas na escola deve-se estabelecer um ambiente de relações presididas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança que promovam a autoestima e o autoconceito.



Figura 29: Exposição de cartazes  
Fonte: Acervo pessoal.

A cada intervalo entre um grupo e outro, fomos acrescentando informações, inserindo outros conteúdos que os alunos não contemplaram em suas falas e esclarecendo as dúvidas que surgiam. Exploramos sobre a militância de Lélia González e as contribuições para o movimento feminista. Finalizamos as exposições com o agradecimento e parabenizando os(as) alunos(as). Foi visível a alegria e a sensação de autoestima positiva na expressão de todos(as).

Na finalização da exposição, alunos(as), professores(as) e funcionários(as) ficaram no pátio da escola dialogando informalmente e de forma descontraída. Percebemos que o professor estava satisfeito com a realização da atividade, e comentamos com ele que Paulo Freire teria se sentido feliz com a gestão da aula pelo fato de ter sido realizada no pátio da escola, propiciando uma relação horizontal entre professor e aluno(a) e entre os pares. O professor respondeu que concordava e acrescentou que, certamente, também Darcy Ribeiro.

Eis alguns depoimentos dos alunos sobre as atividades desenvolvidas nesta atividade sequenciada:

Durante os meses que a gente estudou, eu aprendi sobre os heróis da história negra(...)assistimos vários vídeos sobre acultura negra, uma aula que eu nunca tinha conhecido e graças a isso agora eu sei quem é João do Vale e Chiquinha, então foi isso, foi muito bom fazer os trabalhos (...) (A15)

Eu achei ótimo esse trabalho; aprendi várias palavras novas sobre a África, sobre <sup>29</sup>negro que estudaram e não parecem ser negro, nós fazemos uma apresentação nos cartazes e foi apresentado para a escola. Foi muito legal! A professora ensinou que África não é só sofrimento, mas tem seu lado bom. Quando apresentamos para a escola, foi legal, fiquei nervoso, mas confesso que queria ter apresentado melhor, mas eu nem sabia que Machado de Assis era negro e foi muito bom conhecer várias pessoas como Maria Firmina dos Reis e João do Vale(..) (A11)

Gostei muito de aprender sobre Machado de Assis. Foi muito bom! Ele foi escritor muito inteligente. Chiquinha Gonzaga, ela foi muito importante para o Brasil e eu não tinha ouvido falar dela; o João do Vale era muito bom nas músicas. Uma música que eu gostei foi a Voz do povo... eu acho que deveria ter essa matéria nas escolas "Identidade Negra", para acabar com o racismo. (A18).

O envolvimento dos(as) alunos(as) nas atividades contribuiu para que refletissem sobre os conteúdos estudados, promovendo mudanças de posturas e reflexões sobre a sua condição no mundo como negro(a). A nota de campo registrada na exposição dos cartazes sobre os Heróis negros aponta a desconstrução da historiografia colonial presente no currículo da escola. Em seus depoimentos expressaram a aprendizagem, a desconstrução de conhecimento equivocado e a reconstrução de outro modo de olhar o outro e olhar para si mesmo. Certamente, diante das falas e das observações que foram devidamente registradas, é notória a percepção de que é possível construir uma educação antirracista.

#### **Sequência Didática 5:** Contribuições vocabulares africanas para a formação do povo brasileiro

Esta Sequência realizou-se no período de 18 de janeiro a 1º de março de 2018. O conteúdo desenvolvido foi a memória das palavras de origem africana.

A oralidade e a escrita são dispositivos importantes para instrumentalização dos alunos. Precisamos utilizar as situações cotidianas de discriminação racial para imprimir práticas antirracistas. Quanto mais lemos, mais nos apropriarmos do vocabulário de origem africana, mais instrumentos teremos para construir uma identidade negra positiva. "Quando lemos, falamos, trocamos ideias e registramos nossos pensamentos, mais temos condições de entender a nossa história de vida e de pensar sobre nós mesmos e o outro". (SOUZA, 2001, p. 178).

---

<sup>29</sup> Aqui o aluno faz referência a Machado de Assis. Quando assistimos ao documentário "Heróis de Todo Mundo", eles não o identificaram como negro.

## Planejamento da quinta sequência didática

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º **TURNO:** Vespertino **ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Língua Portuguesa

**DURAÇÃO:** 6 aulas- 45min

### 1 Objetivos

- φ Identificar palavras de origem africana.
- φ Pesquisar a origem e o significado das palavras africanas.
- φ Identificar as palavras africanas utilizadas no ambiente familiar e escolar.
- φ Refletir sobre as contribuições do vocabulário africano para a língua falada escrita no nosso cotidiano.
- φ Elaborar um minidicionário ilustrado das palavras de origem africana.

### 2 Conteúdos

Língua Portuguesa

- φ Origem da palavra
- φ Palavras africanas
- φ Registros
- φ Pequenos textos

### 3 Sequência de Atividades

#### Atividade Sequenciada 1

- φ Organização do ambiente da sala de aula em círculo, com vistas a promover uma relação horizontal entre os pares;
- φ Leitura de uma lista de 30 palavras originárias de três países, dentre os quais, a África (em maior número);
- φ Organização dos(as) alunos(as) em dupla para identificar quais e quantas palavras de origem africana, árabe e italiana e refletir sobre elas;
- φ Preenchimento de colunas no quadro com a quantidade de palavras originárias de cada lugar;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### Atividade Sequenciada 2

- φ Socialização das respostas com os pares e explicação sobre o motivo da indicação da palavra para um ou outro lugar;
- φ Preenchimento do quadro mural com a quantidade de palavras identificadas conforme a origem;
- φ Realização de uma pesquisa em casa (com o apoio dos familiares) de 10 palavras de origem africana utilizadas no cotidiano;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### Atividade Sequenciada 3

- φ Exposição das palavras pesquisadas;
- φ Acesso ao livro Memória das palavras;
- φ Confronto das informações com apoio de textos e do livro Memória das palavras;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### Atividade Sequenciada 4

- φ Organização dos(as) alunos(as) em dupla;
- φ Construção de um minidicionário ilustrado com as palavras pesquisadas;
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### Atividade Sequenciada 5

- φ Organização do ambiente da sala (com o apoio do(a) professor(a)) para exposição dos dicionários;
- φ Audição da música de Dorival Caymmi "Vatapá";
- φ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

Quadro 19: Planejamento da sequência didática 5

Fonte: Elaboração própria.

No dia 18 de janeiro de 2018, a atividade sequenciada iniciou-se com uma acolhida a alunos e alunas e com a organização do ambiente. Nesta tarde, após organização da sala, iniciamos a apresentação da atividade sequenciada, após organizar os(as)alunos(as) em dupla e distribuir o quadro de palavras originadas de três países, dentre os quais, o continente africano. A ideia foi levar os(as)alunos(as)a sinalizaras palavras nas colunas, de acordo com o país de origem, conforme discriminado a seguir.

<b>QUAL É A ORIGEM DA PALAVRA? (Marque com um "X")</b>				
<b>Nº</b>	<b>PALAVRAS</b>	<b>ÁFRICA</b>	<b>ÁRABE</b>	<b>ITALIANA</b>
01	Berimbau			
02	Cacareco			
03	Caçamba			
04	Algodão			
05	Calango			
06	Fulano			
07	Capanga			
08	Samba			
09	Mesquinho			
10	Cochilar			
11	Tabefe			
12	Dendê			
13	Bobó			
14	Sucata			
15	Quiabo			
16	Caçula			
17	Zero			
18	Cafuné			

Quadro 20: Proposta de atividade com palavras africanas  
Fonte: Elaboração própria.

Nesta atividade, o maior número de palavras era de origem africana. Foi exposto na sala um cartaz grande com alguns comandos conforme quadro abaixo, para fazer o consolidado dos acertos. Para efeito de organização, enumeramos as duplas de 1 a 12 para que pudessem atender a ordem de preenchimento.

<b>Dupla</b>	<b>Africana</b>	<b>Árabe</b>	<b>Italiana</b>
<b>01</b>	10	09	11

Quadro 21: Consolidação da quantidade de palavras africanas  
Fonte: Elaboração própria.

Esta foi uma das atividades da qual os(as)alunos(as)mais participaram. Ficaram visivelmente ansiosos. A estratégia colaborou para que todos participassem; não houve espaços para desvio da atenção. Não foi permitida a

realização de pesquisa previamente. O objetivo era observar se conheciam as palavras de origem africana.

Depois que todos preencheram o quantitativo, organizamos a sala em círculo para avaliar quem havia identificado o maior número de palavras africanas. Como a Sequência tinha proposição para 4 (quatro) aulas, deixamos para o encontro seguinte a continuidade.

A atividade subsequente do encontro do dia 26 de janeiro de 2018 teve como objetivo registrar em um cartaz, disponibilizado na sala, a quantidade de palavras referentes a cada origem. Esta atividade foi realizada com muito barulho na sala, pois ficaram ansiosos para registrar as informações. A dupla também foi socializando, de imediato, quais critérios utilizaram para definir a origem da palavra: tamanho da palavra; por parecer comum; de algumas já tinham conhecimento.

Foram contabilizadas 19 palavras de origem africana. Percebemos que nesta atividade alunos(as) mostraram entusiasmo e agiram com autonomia e protagonismo. Houve também uma certa competição entre eles em registrar primeiro os resultados. Somente a dupla de número 9 (nove) conseguiu se aproximar da totalização das palavras de origem africana.

Abaixo o cartaz consolidado por eles(as).

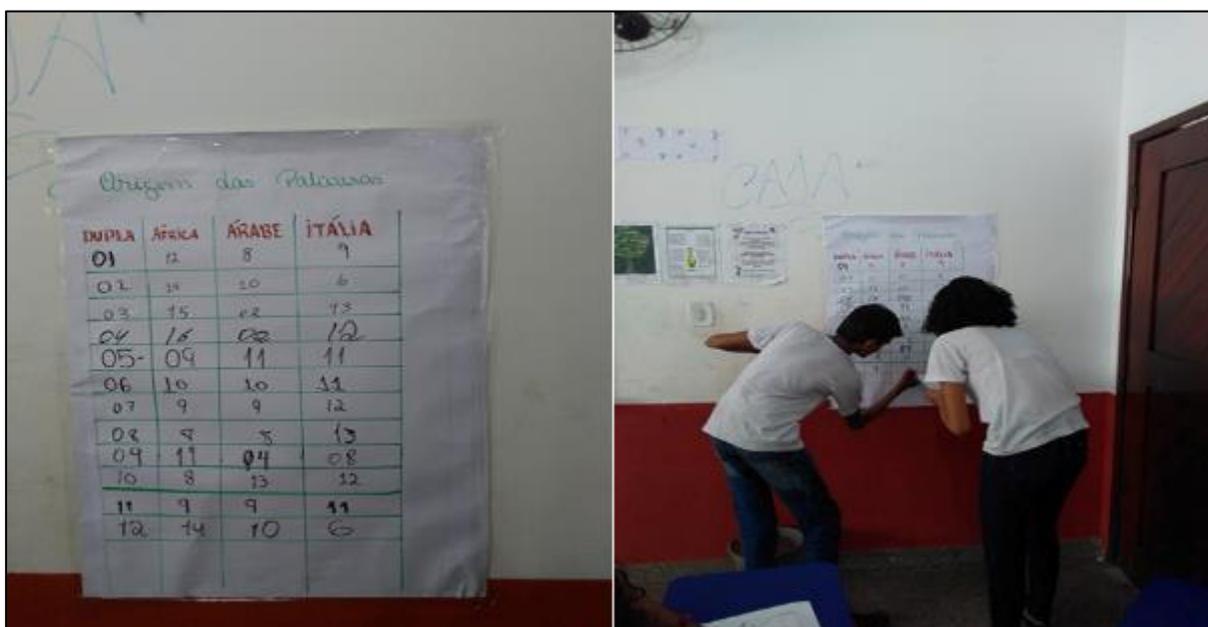


Figura 30: Preenchimento dos quadros pelos(as) alunos(as)  
Fonte: Acervo pessoal.

Em continuidade, organizamos os(as) alunos(as) em círculo. Circulamos o livro **Memória das Palavras** com os respectivos significados, para que pudessem

manusear e confrontar as suas respostas. Disponibilizamos também uma lista de palavras mencionando o seu país de origem.

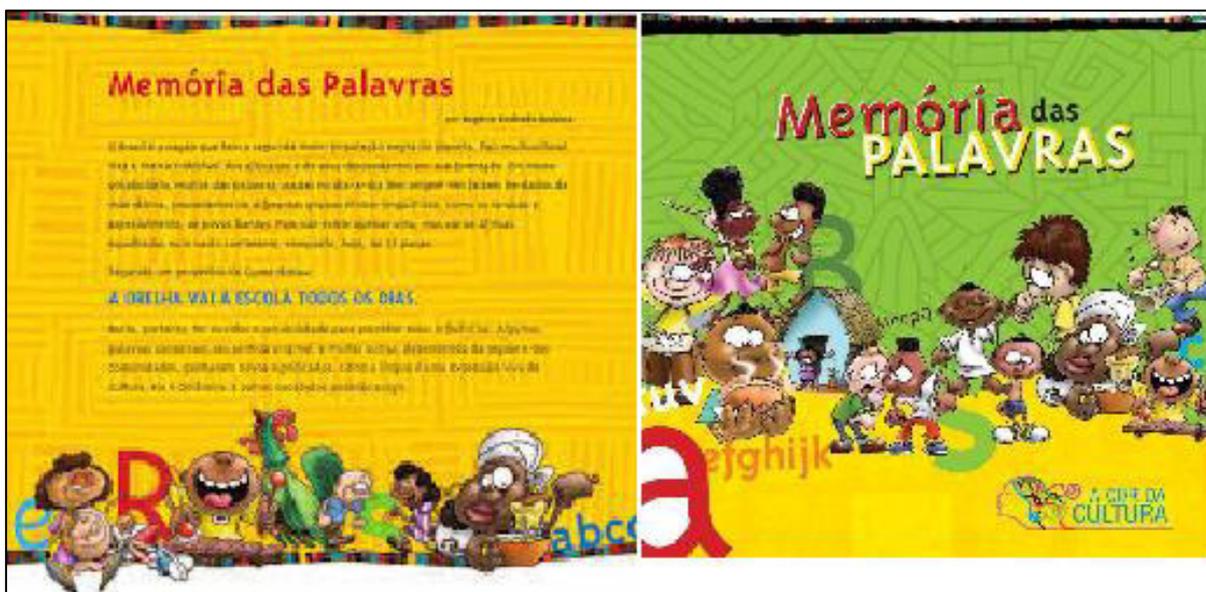


Figura 31: Cartilha Memória das Palavras  
Fonte: Imagem capturada da internet.

Iniciamos apresentando a cartilha do projeto A Cor da Cultura Memórias Africanas, em seguida a distribuímos para que todos manuseassem e observassem as palavras. Formamos grupos de quatro componentes e distribuímos a cada grupo uma letra do alfabeto: da letra A à letra F. Solicitamos que escolhessem na lista até quatro palavras com a letra indicada e depois iríamos organizar um dicionário ilustrado aos moldes da Cartilha Memória das Palavras.

No dia 22 de fevereiro de 2018, começamos conversando sobre a disposição das palavras em um dicionário. Foram várias as informações emitidas.

Para esta atividade, distribuímos lápis de cera e folhas de papel A4. Precisamos utilizar nosso celular para mostrar algumas imagens das palavras que não conheciam. O grupo que ficou coma letra **D** escolheu a palavra dendê. Daí, o grupo quis saber se o dendê originou-se da Palmeira de babaçu. Tivemos que procurar a imagem do dendezeiro e mostrar para eles; poucos alunos(as) conheciam o azeite de dendê.

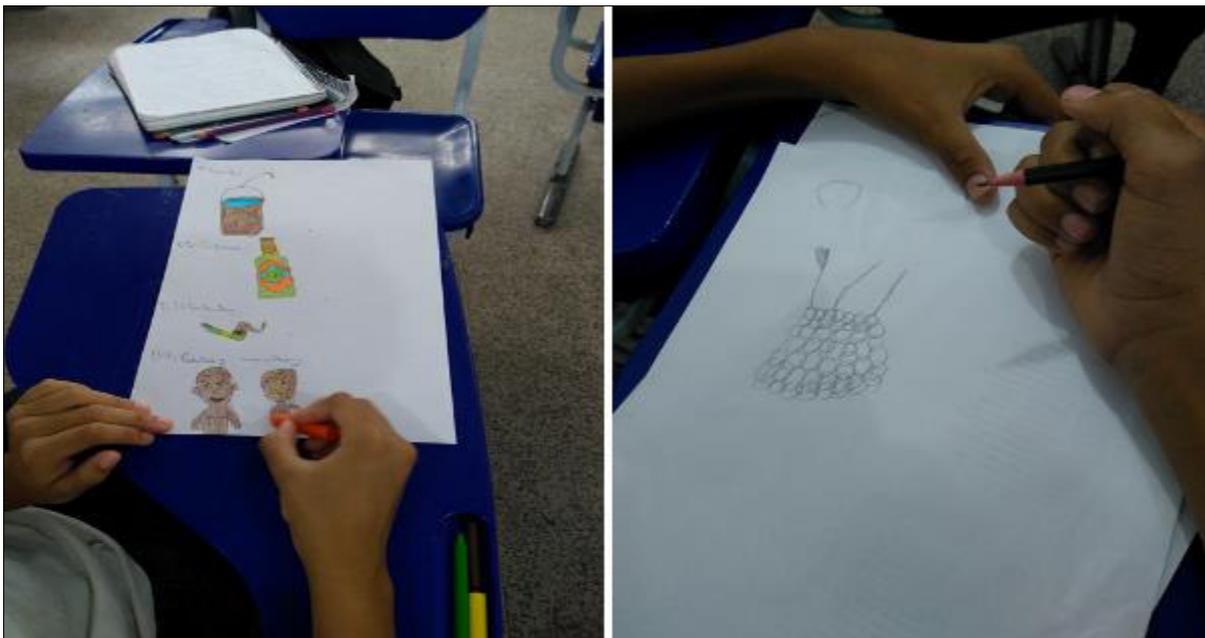


Figura 32: Organização do Dicionário Ilustrado  
Fonte: Acervo pessoal.

A pesquisa os ajudou a entender que o dendezeiro veio da África com a diáspora. Outro grupo queria saber o que era um berimbau. Alguns que conheciam o instrumento musical utilizaram o celular para pesquisar a imagem. Vejamos uma imagem que ilustra a informação:

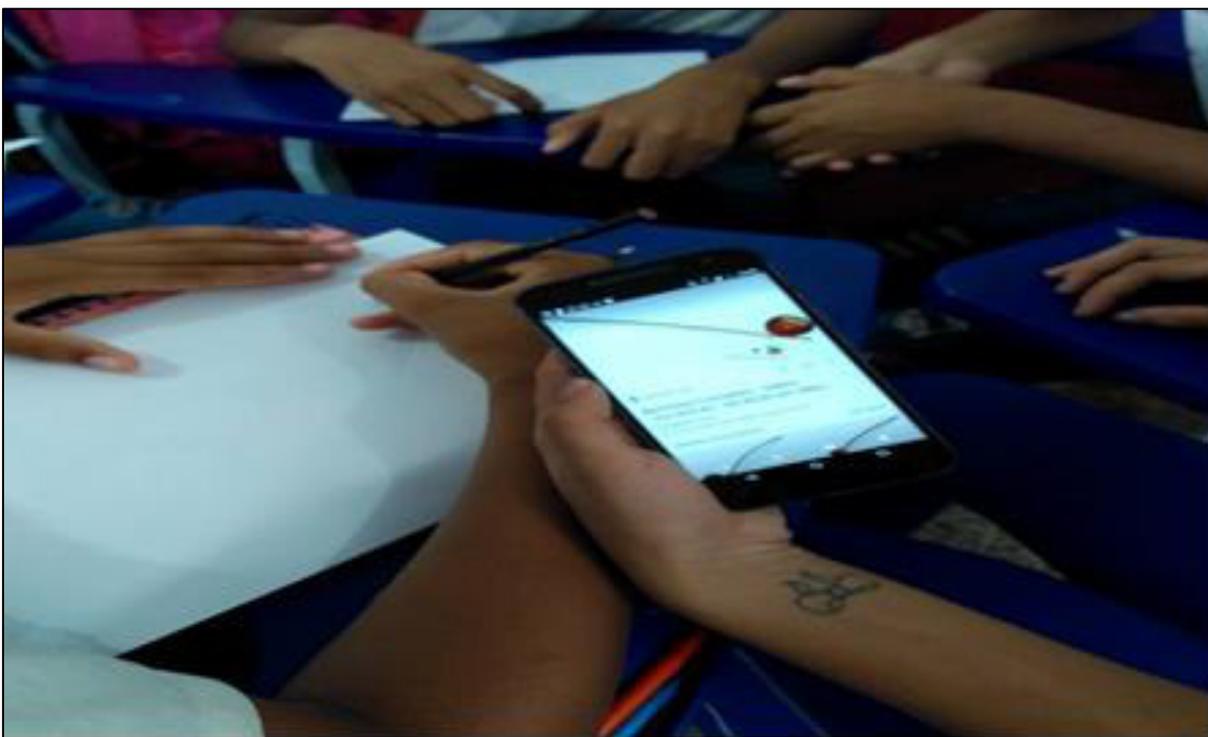


Figura 33: Organização do Dicionário Ilustrado  
Fonte: Acervo pessoal.

A última atividade desta Sequência foi realizada no dia 1º de março de 2018. Organizamos a sala em forma de círculo, fizemos exposição e apresentação dos cartazes por equipe. Nesta tarde, fizemos uma avaliação das atividades junto com os(as) alunos(as) e o professor de Língua Portuguesa, que deram vários depoimentos sobre o aprendizado da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Julgamos que os objetivos definidos nas atividades sequenciadas foram alcançados e ampliados à proporção que o contexto de aplicação da sequência foi compreendido de modo flexível. Não nos limitamos a apenas executar o que havíamos planejado, mas oportunizamos aos(as) alunos(as) e professores(as) desenvolverem as atividades, darem as suas contribuições, manifestarem os seus modos de ser, fazer e sentir.

No depoimento feito pelo professor de Língua Portuguesa, constatamos que

O objetivo do projeto foi alcançado, devido ao fato que os alunos envolvidos no mesmo, bem como o público que acompanhou as atividades e a exposição, conheceram grandes nomes que contribuíram para o reconhecimento da importância do Negro na formação da identidade e cultura do povo brasileiro, entre outras áreas do conhecimento, na Literatura, Artes e nas Lutas Sociais e Políticas, fazendo com que o público-alvo conheça, goste, pesquise e tenha consciência, cada vez mais, da importância dessas e de outras personalidades que lutaram e daquelas que atualmente lutam por essa causa. (Prof2).

As Sequências foram planejadas em um total de seis, porém a última, **A beleza negra como possibilidade de afirmação identitária**, não foi aplicada em virtude de que nos aproximávamos da saída do campo da pesquisa. Além disso, em virtude de a escola não ofertar o 9º Ano, os alunos precisaram apressar o encerramento, considerando que algumas escolas já haviam iniciado as aulas.

Ao encerrarmos a atividade, reiteramos que é premente repensar o papel da escola em todos os âmbitos. É importante pensar sobre o currículo, a concepção teórico-metodológica, a organização do ambiente escolar, os documentos que orientam o fazer pedagógico, a formação dos profissionais da escola, a gestão geral e gestão de sala de aula, a interlocução com a comunidade escolar, o papel do aluno como sujeito e protagonista do seu saber. Creemos que a inclusão dos conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar também exige da escola, enquanto locus privilegiado da construção do conhecimento, um olhar crítico do fazer político, pedagógico e social.

Para além de pensar na possibilidade, é salutar pensar na necessidade humana do respeito, da inclusão e nos estigmas que se arrastam na vida de alunos e alunas negros e negras que crescem com o sentimento de inferiorização simplesmente pelo fato de que a escola os invisibilizou, excluiu, ou desenvolveu de forma equivocada a história e memória ancestral dos povos africanos.

## 6 CONCLUSÃO

A escolha de um tema a ser pesquisado é mais que um exercício intelectual e acadêmico. Revela também possibilidades ao pesquisador e ao leitor de revisitar a sua história, a de seus ancestrais, a história de outras pessoas aventurando-se a percorrer caminhos outros. É como sugere Cora Coralina em seu poema “Todas as Vidas” (DENÓFRIO, 2008). E continuando o seu poema, acrescento: vive, dentro de mim e dentro de nós, muitas vidas. Todos os cheiros, todos os sabores, todas as texturas, todos os sons, a visão das diferentes cores e suas nuances.

O tempo que passamos implicadas nesta pesquisa foram tecidos de descobertas, de possibilidades para dialogar com autores outros que ampliaram saberes para interpretar a cultura da escola, para fazer os dados falarem. O nosso tempo de professora militante no campo das relações étnico-raciais não foi suficiente para interpretação dos dados gerados no campo da pesquisa, e em função desta, dialogamos com autores, como: Goffman (1999); Elias (2001); Castells (1999); Hall (2006); Munanga (2012); Gomes (2002). Discutimos sobre os antecedentes históricos da identidade negra à luz de Santa’Ana (2008); Müller (2008); sobre concepção de escola, currículo e formação nos fundamentamos em Sousa e Fino (2007); Thurler (2001); Cavaleiro (2001); Corazza (2013); Leite (1997); Bampi (1999); Moreira (2009); Romão (2001); Santos (2001); Pacheco (2005); Guathier (2006); Tardif (2014); Munanga (2008); Jaccoud (2009); Macedo (2013); Coelho e Coelho (2014). Todos fundamentais para favorecer a leitura do cotidiano da escola por outra lente. Foram muitos movimentos de idas e vindas ao referencial teórico, buscando compreender a tessitura social da escola, bem como os saberes e fazeres dos professores e alunos. Histórias por vezes complexa e conflitada com a cultura externa.

Assim, a literatura científica deste estudo aponta que a educação escolarizada desempenha um papel fundamental na vida da população negra; atua como mecanismo de mobilidade social, sem desconsiderar as dificuldades que essa população vivencia para permanecer e adquirir sucesso nesse espaço. Entretanto, é preciso pensar a escola como espaço de aprendizagem, socialização e construção de conhecimento. Necessário se faz redefinir sua organização, em todos os

aspectos, desde as modificações e utilização do aspecto físico às questões de cunho pedagógico .

Nessa perspectiva, a escola, também, precisa oferecer à população negra a possibilidade de interpretar o mundo em que vive, trazer esse mundo do entorno para dentro da instituição, a fim de possibilitar a essa população construir uma identidade capaz de levá-la a superar o sofrimento causado pela negação humanitária de que foi/é vítima. Destarte, no presente trabalho, a nossa concepção de instituição escolar é concebida como espaço sócio-histórico e cultural.

Estar no campo da pesquisa e mediante a observação participante, nos fez ir além da investigação acadêmica; tivemos a possibilidade de ler nas entrelinhas do texto não dito pelos sujeitos e usufruímos da vivência do encontro social que a pesquisa possibilita. Um dos aspectos que mais nos fascinou na escola foi ouvir as pessoas, descobrir seus modos de ser, de sentir, de fazer, de interagir, conforme nos sugerem os Cadernos de Orientações do Projeto A Cor da Cultura; saber de suas vidas, do seu trabalho, conhecer as suas inquietações, as suas crenças. E mais gratificante ainda foi descobrir como nosso modo de ser e de sentir afetou positivamente suas vidas.

No decorrer deste estudo, tivemos a oportunidade de conhecer e compreender o funcionamento da Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro, suas dificuldades, a cultura da escola, dos alunos e das alunas, dos professores e das professoras, da Gestão Escolar, dos funcionários. Percebemos que lutam e tentam escrever uma história educacional por vezes capaz de transformar as condições de vulnerabilidade na qual aquela comunidade escolar se encontra.

Na fase final deste trabalho, buscamos evidências no sentido de observar se os objetivos propostos foram alcançados. Assim, mediante nossas interpretações, constatamos que a escola não reúne conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não conhece a Lei nº 10.639/2003; os documentos oficiais da escola não contemplam informações inerentes a essa questão. Os depoimentos dos alunos, professores, e as notas de campo, mediante as observações participantes, retratam a ausência dessa discussão nos conteúdos escolares.

Constatamos igualmente que há discriminação racial no âmbito da escola; os estigmas e estereótipos que os alunos vivenciam contribuem para a baixa autoestima deles e culminam com a construção de uma identidade negra negativa, pois evidenciamos que os termos pejorativos atribuídos a eles(as) estão associados

à cor da pele e à textura do cabelo. Percebemos que as situações de subjugações e inferiorização dos alunos negros implicam mágoas, sofrimento, tristeza e rejeição que, por vezes, contribuem para a negação do próprio negro em assumir-se como tal.

Contudo, os docentes reconhecem que a ausência de conhecimento nesse campo alimenta o silenciamento escolar sobre a história e a cultura da população negra ou sobre as relações étnico-raciais. Atrélam essa realidade também à falta de um planejamento integrado e às condições de trabalho. Visionam como procedimentos viáveis para inclusão dos conteúdos relativos à história e memória dos afro-brasileiros e africanos no currículo a metodologia de projeto aliada a oficinas. Também reconhecem que a desarticulação do corpo docente inviabiliza um trabalho promissor que garanta a efetivação de um ensino e de uma aprendizagem no campo da construção da identidade negra.

Vale ressaltar que as constatações supracitadas foram decisivas para o desenvolvimento do processo interventivo, pois, além de valorizarmos as denúncias que os dados revelaram, priorizamos também focar em proposições que rompessem com o cenário de inferiorização constituída na memória dos alunos, gerada pela colonialidade. Desse modo, o nosso planejamento culminou com a inclusão dos conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, haja vista serem estes a matéria-prima para a construção da identidade negra.

Considerando esse cenário, planejamos um *corpus* de atividades sequenciadas que se consolidaram em um Caderno de Orientações Didáticas a serem implementadas pelo professor. Parte das referidas orientações foram desenvolvidas em interface com os recursos didáticos e pedagógicos do Projeto a Cor da Cultura, aliado a vários gêneros textuais que oportunizaram a visibilidade da cultura negra em uma perspectiva positiva e de contribuição na formação identitária.

As atividades tiveram como premissa o levantamento do conhecimento prévio dos discentes, tendo como pressuposto que as características desses conhecimentos são determinantes para novas aprendizagens. Foi uma proposta desafiadora porque erigiu a desconstrução de conhecimentos construídos equivocadamente. Quando desenvolvemos o conteúdo acerca das impressões sobre a África, as respostas dos alunos evidenciaram um conteúdo pejorativo e caricaturado. Assim, reunimos um oceano de informações que positivam a África, que apontam as suas riquezas, confrontamos os alunos com variadas fontes de

informações e sempre culminávamos com a sistematização dos conteúdos, o que favoreceu o diálogo e a abstração para outros conhecimentos.

As atividades de leitura e pesquisa desenvolvidas pelos alunos não só fomentaram o protagonismo, como também desenvolveram outras habilidades e oportunizaram descobertas de talentos. Igualmente o trabalho em equipe, o desenvolvimento da leitura, a intertextualidade por meio da variedade de gênero que as rodas de leituras e de diálogo oportunizaram. As evidências destas informações estão disponíveis na seção que trata da intervenção. Nesse sentido, significamos o Dia Nacional da Consciência Negra como dia de luta e resistência, descortinamos as palavras de origem africana presentes no vocabulário dos alunos, comunicamos a memória ancestral dos povos africanos no mural da escola por meio da linguagem do grafite, de modo que viajaram pelo mundo da literatura, da arte, da musicalidade, da poesia e da história de vida dos negros e negras que fizeram história em nosso país e que estão invisibilizados no currículo escolar.

Julgamos que as intervenções foram substanciais para o campo da identidade negra para a autoidentificação dos alunos como negros, dos professores e do gestor escolar, que vivenciaram a possibilidade de incluir os conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola e em suas aulas. Os textos dos alunos, tecidos com novos conhecimentos construídos ao longo dos oito meses, foram descritos em suas avaliações em diferentes expressões.

Outrossim, essas experiências estão condicionadas às formações continuadas para o corpo docente, à produção, e ao uso de materiais próprios da cultura negra e ao incentivo à realização de novas experiências, para que a escola avance com projetos em que alunos negros se sintam protagonistas e sintam a escola como uma extensão de suas vidas, de sua história e de sua cultura. No que se refere à formação continuada, ressaltamos que não é qualquer formação, pois os processos formativos sobre a temática específica precisam oferecer referências positivas sobre a história e a memória da população negra, uma vez que são essas referências que possibilitam a identificação étnico-racial, instrumentalizam os professores para combater atitudes racistas e são responsáveis por aguçar o desejo desses profissionais de buscarem mais informações sobre o tema.

Portanto, esperamos que esta pesquisa imprima mudanças efetivas no campo das relações étnico-raciais, que seja referendada como um texto inacabado, tendo em vista a nossa natureza humana de incompletude. Que seja utilizada como

instrumento de combate ao racismo e como adoção de uma educação antirracista, e, especialmente, que possibilite a construção de uma identidade negra positiva.

## REFERÊNCIAS

- A COR DA CULTURA**. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>. Acesso em 29 jun. 2017.
- ALGARVES, V. A. **As diversas denominações do racismo no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cad. Pesq.** v.49, p.51-54, 1984.
- ARROYO.M. G. **Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?** Disponível em: <[http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Acoes\\_Coletivas\\_e\\_Conhecimento\\_30-11-09.PDF](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF)>. Acesso em: 15 set 2017.
- BAMPI, L. R. O currículo libertador da matemática cidadã. Trabalho apresentado na **22ª Reunião Anual da ANPEd**. Programa e resumos, p. 123, ANPEd, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.
- BORGES, R. da S. O já-dito e o não-dito: o papel da imprensa no debate sobre as cotas. In: SILVA, C. da. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003. p. 233-255.
- BRANDÃO, A. P. (Coord.). **Saberes e fazeres, v.3: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Igualdade racial e étnica**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa nº.17**, de 28 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03 de 10 de março de 2004**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004b.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em: 15 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 jun. 2017.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, Sept. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 6 out. 2017.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTELLS, M. A sociedade em rede do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G (Orgs). **A sociedade em rede do Conhecimento à ação política**. **Imprensa Nacional**. Casa da Moeda, 2005.

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. **Entre virtudes e vícios**: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DEMO, P. **Educação e alfabetização Científica**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DENÓFRIO, D. F. **Cora Coralina**. 3. ed. São Paulo: Global, 2008. (Coleção Melhores Poemas).

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DOLL JR., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Pp. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOMINGUES, P. M. N. **Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Niterói. Revista Tempo, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007. Disponível em: [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_livres/v12n23a07.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v12n23a07.pdf). Acesso em: 18 fev. 2017.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001a.

ELIAS, N. **O processo Civilizador**: formação do estado e civilização. São Paulo: Cia. das Letras, 2001b.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

- ENNES, M. A. Identidade, Natureza e Sustentabilidade. In: SANTOS, A. C. dos. **Filosofia e Natureza: debates, embates e conexões**. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 2008.
- FAZENDA, I. A. Interdisciplinaridade -Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Revista Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, p. 34-42, 2012.
- FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Curitiba, n. 13, p. 11-50, jan./abr. 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 43<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- GABARRA, L. O. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P. B. (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- GABRIEL O PENSADOR. **Lavagem cerebral**. (1993). Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/gabriel-pensador/66182/>>. Acessado em: 23 ago. 2017.
- GAUTHIER, C. [et. al.]. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. (Col. Fronteiras da educação). 2. ed. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2006.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, Publicação original: 1988. Digitalização: 2004.
- GOFFMAN, E. **A Representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo; Petrópolis, Vozes, 1999.
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>>. Acessado em 10 de abril de 2017.
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMES, N. L. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra**. 2002. Disponível em: <<http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>>. Acesso em 12 fev 2017.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre: **Revista Educação**, nº. 3, 2007.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora. 34, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, S. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HYPOLITO, A. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICO APLICADA. **Relatório de atividades 2016**. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/dides/170605\\_relatorioatividades2016\\_final](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/dides/170605_relatorioatividades2016_final)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

JACCOUD, L. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos/organizadora. Brasília: IPEA, 2009.

JACCOUD, L. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008, p. 19-47.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si**: uma teoria da Identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. (Série: Pesquisa em Educação, v.9.). Brasília: Líber Livro, 2005.

LEITE, C. **As palavras mais do que os actos?** O Multiculturalismo no Sistema Educativo português. Tese (Doutoramento) Porto: FPCE da UP (no prelo) 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão na escola**: teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Editora Alternativa, 2002.

LIMA, M. N. M. de. **Escola Plural**: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

LOPES, V. N. **E agora, Professor?** É possível romper o silêncio existente sobre a discriminação racial contra o negro na Instituição Escolar? 2003. Disponível em: <http://falandodonegro.vilabol.uol.com.br/lei10639.htm>. Acesso em: 22 jan. 2017.

LOUREIRO, S. A. G. **Identidade étnica em re-construção**: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 2004.

MACEDO, J. R. **História da África**: o tráfico de escravos. São Paulo: Contexto, 2013.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MAROY, C. A análise qualitativa de entrevistas. In: VALENTE. **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2005.

MARTINS, J. de S. A dialética do corpo no imaginário popular. **Sexta-feira, antropologia, artes, humanidades**, n. 4, p. 46-54. São Paulo: Pletora, 1999.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico em artes visuais. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Goiânia: UFG, v. 3, n. 1, pp. 86-111, 2005.

MATTOS, H. M. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MEIRELLES, E. Como organizar uma sequência didática. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Ed. 269, p. 1-12, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.).\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. A. **A beleza negra na subjetividade das meninas – “um caminho para as mariazinhas”**: considerações psicanalíticas. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2004.

MOITA, F. **Currículo, Conhecimento, Cultura**: estabelecendo diferenças, produzindo identidades. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2003.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 11. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Editora Plano, 2002.

MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MÜLLER, M. L. R. **A Cor da Escola**: imagens da Primeira República. Cuiabá/MT: EdUFMT/Editora Entrelinhas, 2008.

MÜLLER, T. M. P; COELHO, W. de N. B; FERREIRA, P. A. B. (orgs). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. Editora Livraria: São Paulo, 2015.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN** • v. 4, n. 8 • jul-out. 2012

MUNANGA, K. **100 Anos de bibliografia sobre o negro no Brasil**. Volume I e II. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo/Fapesp/Cnpq, 2008.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. do. **Combate ao Racismo**: discursos e projetos. Brasília: Editora Câmara dos Deputados, 1991.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIXÃO, M.; CARVANO, L. M. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Ed. Garamont, 2008.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 1999.

PITTA, R. R. R. **Os murais escolares na perspectiva da Lei 10.639/03**. 2015. Disponível em: <[educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19665\\_11117.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19665_11117.pdf)>. Acessado em: 15 nov. 2017.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212. Rio de Janeiro, 1992.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques, epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. revista e ampliada São Paulo: Atlas, 2008.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Summus. 2001. p.161-178.

SACRISTÁN, G. **O Currículo**: a reflexão sobre a prática. São Paulo: ArtMed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ed. Morata, 1995.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: **Revista SECAD/MEC**, Brasília, 2008.

SANT'ANNA, W. **Marco Conceitual**: do projeto A Cor da Cultura. 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Marco%20Conceitual.pdf>>. Acesso em 29 jun. 2017.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, J. A. dos. **Imprensa Negra**: a voz e vez da raça na história dos trabalhadores brasileiros. Londrina (PR), 2005. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/mundosdotrabalho/tex/josesantos.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2017.

SARMENTO, D. A vinculação dos particulares aos direitos fundamentais no direito comparado e no Brasil. In: DIDIER JUNIOR, F. (Org.). **Processo civil: leituras complementares**. Salvador: JusPODIVM, 2006.

SARMENTO, D. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SCHUCMAN, L. V. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 134-147, mar./jun. 2014.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K (Org.). **Superando racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

SILVA, A. C. **Ideologia do embranquecimento**. Identidade negra e educação. Salvador-BA: Ianamá, 1989.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, U. R. **Filosofia, educação e metodologia de ensino em Comenius**. (s/d). Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e4.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SISS, A. **Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Niterói RJ: PENESB, 2003.

SLVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, J. M. A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (Org.). **A escola sob suspeita**. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

SOUSA, J. M. Cenários de Descentralização Curricular. **Colóquio: Reorganização Curricular e o Currículo Regional**. 04/05 set/2003. Disponível em: <[http://srec.azores.gov.pt/dre/Curriculo\\_Regional/Comunicacoes/Cen%E1rios%20de%20Descentralizao%20Curricular.doc](http://srec.azores.gov.pt/dre/Curriculo_Regional/Comunicacoes/Cen%E1rios%20de%20Descentralizao%20Curricular.doc)>. Acesso em: 06 mai 2018.

SOUSA, J. M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)**, 2 (1), 107-120. v. 02, n. 01. ISSN: 1516-4888, jun/2000.

SOUSA, J. M. **O professor como pessoa**. Porto: Asa Editores, 2000.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (Org.). **A escola sob suspeita**. (pp. 15-29). Porto: Edições ASA, 2007.

SOUZA, A. L. S.; CROSO, C. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

SOUZA, A. L. S. Negritude, Letramento e Uso Social da Oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, D. **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. São Paulo: PUC/SP, 2006.

SOUZA, F. da S. **Afro-descendência em cadernos negros e jornal do MNU**. São Paulo: Autêntica, 2006.

SOUZA, J. F. Concepção de práxis pedagógica. In: NETO, J. B.; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p.33-86.

SOUZA, N. S. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THEODORO, M. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: JACCOUD, L. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008, p. 19-47.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VAZ, T. Pichação + arte + educação: outros olhares. **Revista Digital do LAV**, [S.l.], n. 10, p. 085-097, mar. 2013. ISSN 1983-7348. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/7079>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

VIANA, M. da G. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão**. São Luís. EDUFMA, 2015. 158p.,il.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANATTA, M. S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**, Erechim. v.35, n.132, p.41-54, dezembro/2011.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A:** Instrumento para Caracterização da Escola UEB Darcy Ribeiro

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



**INSTRUMENTO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA UEB DARCY RIBEIRO  
CAMPO DE PESQUISA**

1. Memorial da UEB Darcy Ribeiro

---

---

---

2. Endereço: \_\_\_\_\_

3. Dados da comunidade: (sobre o entorno da escola) \_\_\_\_\_

---

---

4. Bairros de origem da clientela: \_\_\_\_\_

---

---

5. Informações sobre os pais ou responsáveis

5.1 Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

---

---

5.2 Profissão/Ocupação: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

6. Aspectos físicos

a) Número de salas de aula:

---



---

b) Condições das salas de aula:

---



---

c) Possui biblioteca? \_\_\_\_\_. Condições de funcionamento:

---



---

d) Possui sala de professores(as), sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria?

---



---

e) Possui refeitório? \_\_\_\_\_

f) Possui área livre? \_\_\_\_\_

7. Organização das turmas:

a) Média de alunos(as) por turma: \_\_\_\_\_

b) Número de alunos(as) por turma: \_\_\_\_\_

MATUTINO		VESPERTINO		NOTURNO	
1º ano:		6º ano		1º Segmento	
2º ano:		7º ano			
3º ano A		8º ano		2º Segmento	
3º ano B		9º ano			
4º ano					
5º ano A					
5º ano B					

8. Recursos humanos:

a) Número de professores(as):

Matutino: \_\_\_\_\_

Vespertino: \_\_\_\_\_

Noturno: \_\_\_\_\_

b) Informações sobre o corpo docente da escola

NOME	TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA	TURNO	DISCIPLINA	FORMAÇÃO

c) composição do corpo administrativo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Recursos materiais:

a) Tipos de material pedagógicos existentes na escola:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Recursos audiovisuais:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Rotina escolar

a) A chegada na escola:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) O intervalo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) O momento da saída:

---

---

---

d) Outras atividades:

---

---

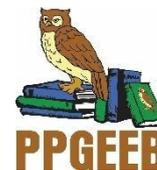
---

**A TURMA 8º ANO LEITURA DOS DOCUMENTOS**

<b>NOME DA(O) ALUNA(O)</b>	<b>IDADE</b>	<b>SÉRIE DE ORIGEM</b>	<b>ANO QUE INICIOU NA ESCOLA</b>	<b>RAÇA/ETNIA DECLARADO NOS DOCUMENTOS</b>

**APÊNDICE B: Diário de Campo - UEB Darcy Ribeiro**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**DIÁRIO DE CAMPO<sup>30</sup> - UEB Darcy Ribeiro**

<b>DATA:</b>	<b>HORÁRIO:</b>
<b>TURMA:</b>	<b>PROFESSORA:</b>
Quantitativo de alunos (as) da turma:	Quantitativo de alunos (as) presentes:
Quantitativo de alunos(as) quanto ao gênero: meninas e meninos	
<b>EVENTOS / ATIVIDADES:</b>	
<b>ASSINATURA DA PROFESSORA:</b>	

<sup>30</sup> Documento a ser utilizado para o registro das observações realizadas em sala de aula.

**APÊNDICE C: Entrevista – Gestor (a)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



**ENTREVISTA – GESTOR (A) - CAMPO DE PESQUISA  
ESCOLA: UEB DARCY RIBEIRO**

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
2. Idade:
  - a) ( ) Abaixo de 25 anos
  - b) ( ) Entre 26 e 30 anos
  - c) ( ) Entre 31 e 35 anos
  - d) ( ) Entre 36 e 40 anos
  - e) ( ) Mais de 40 anos
3. Qual é a sua raça/etnia?
4. Você trabalha em:
  - a) ( ) Uma só escola
  - b) ( ) Duas escolas
  - c) ( ) Três ou mais
  - d) ( ) Outra situação:
5. Nessa escola você é:
  - a) ( ) Profissional efetivo
  - b) ( ) Profissional contratado
  - c) ( ) Outra situação funcional
6. Há quanto tempo você trabalha nessa escola? \_\_\_\_\_
7. Além de trabalhar nessa escola, você exerce outra atividade profissional? \_\_\_\_\_  
Qual? \_\_\_\_\_
8. Qual é a sua formação acadêmica:
  - a) ( ) Médio

- b) ( ) Licenciatura curta
- c) ( ) Licenciatura plena
- d) ( ) Pós - Graduação / Aperfeiçoamento – menos de 360 horas
- e) ( ) Pós – Graduação / Especialização – 360 horas ou mais
- f) ( ) Mestrado
- g) ( ) Outros:

9. Sua experiência como Gestora, é:

- a) ( ) Abaixo de 2 anos
- b) ( ) Entre 3 e 5 anos
- c) ( ) Entre 6 e 7 anos
- d) ( ) Entre 8 e 10 anos
- e) ( ) Acima de 10 anos

10. Como ocorreu a escolha da profissão?

11. Há quanto tempo trabalha nessa escola?

12. Como ocorreu a forma de contratação para o cargo?

13. Sua experiência profissional foi adquirida:

- a) ( ) Na docência na Educação Infantil
- b) ( ) Na docência do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- c) ( ) Na docência do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- d) ( ) Na docência do Ensino Médio
- e) ( ) Na docência do Ensino Superior
- f) ( ) Em funções técnicas de ensino

14. Participa e/ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

15. Você assina jornais, revistas, periódicos?

16. Participam de Congressos, Seminários ou Encontros similares?

17. Quais são suas atividades culturais mais frequentes?

18. Já participou de alguma Formação sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira?

19. Você conhece a Lei número 10.639/2003? Qual a sua opinião sobre a Lei?

20. Os documentos institucionais da escola contemplam o que determina a Lei número 10.639/2003? Quais?
21. Como você participa do Planejamento dos professores?
22. A escola tem PPP? Como ocorreu a elaboração?
23. A escola a reuniões com os funcionários? Qual a periodicidade?
24. O que a comunidade escolar representa para você
25. Qual desses documentos faz parte do acervo da escola
- a) ( ) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
  - b) ( ) Lei número 10639/2003
  - c) ( ) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
  - d) ( ) Projeto a Cor da Cultura
  - e) Outros \_\_\_\_\_
26. Já presenciou algum ato de discriminação racial relacionado a alunas e/ou alunos? Como reagiu?
27. Como você avalia o comportamento das (os) alunas (os) negras (os) escola?
28. O que você entende por identidade negra?
29. Como você percebe a relação entre a aplicabilidade da Lei número 10639/2003 e a construção da identidade negra?

São Luís, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**APÊNDICE D:Entrevista – Coordenadora dos Alunos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



**ENTREVISTA – COORDENADORA DOS ALUNOS - CAMPO DE PESQUISA  
ESCOLA: UEB DARCY RIBEIRO**

- 1.Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
- 2.Idade:
- 3.Reside próximo ou longe da escola?
- 4.Há quanto tempo você trabalha na escola?
- 5.Qual é a sua função na escola?
- 6.Você já presenciou algum tipo de preconceito racial na escola? Relate
7. Se você pudesse opinar sobre a escola, que sugestões você daria?
8. Como você avalia a relação das (os) alunas (os) negras (os) com as (os) não negras (os )
- 9.O que você entende sobre identidade negra?
- 10.Você conhece a Lei número 10.639/2003? Qual a sua opinião sobre a Lei?
- 11.Como você avalia a possibilidade de trabalhar os conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sua escola?
- 12.Como você avalia o comportamento das (os) alunas (os) negras (os) na escola?
- 13.Dê alguns exemplos de atividades que você pensa ser importante para valorização da Identidade Negra.

São Luís, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E: Entrevista – Professores(As)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



**ENTREVISTA – PROFESSORES (AS) - CAMPO DE PESQUISA  
ESCOLA: UEB DARCY RIBEIRO**

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

2. Idade:

a) ( ) Abaixo de 25 anos

b) ( ) Entre 26 e 30 anos

c) ( ) Entre 31 e 35 anos

d) ( ) Entre 36 e 40 anos

e) ( ) Mais de 40 anos

3. Qual é a sua raça/etnia?

4. Você trabalha em:

a) ( ) Uma só escola

b) ( ) Duas escolas

c) ( ) Três ou mais

d) ( ) Outra situação:

5. Nessa escola você é:

a) ( ) Profissional efetivo

b) ( ) Profissional contratado

c) ( ) Outra situação funcional

6. Há quanto tempo você trabalha nessa escola? \_\_\_\_\_
7. Além de trabalhar nessa escola, você exerce outra atividade profissional? \_\_\_\_\_  
Qual? \_\_\_\_\_
8. Qual é a sua formação acadêmica:
- a) ( ) Médio
  - b) ( ) Licenciatura curta
  - c) ( ) Licenciatura plena
  - d) ( ) Pós - Graduação / Aperfeiçoamento – menos de 360 horas
  - e) ( ) Pós – Graduação / Especialização – 360 horas ou mais
  - f) ( ) Mestrado
  - g) ( ) Outros:
9. Sua experiência como professora (a) é:
- a) ( ) Abaixo de 2 anos
  - b) ( ) Entre 3 e 5 anos
  - c) ( ) Entre 6 e 7 anos
  - d) ( ) Entre 8 e 10 anos
  - e) ( ) Acima de 10 anos
10. Como ocorreu a escolha da profissão? Há quanto tempo exerce a atividade docente no ensino fundamental? \_\_\_\_\_  
É uma opção sua? \_\_\_\_\_ Por quê?
11. Sua experiência profissional foi adquirida:
- a) ( ) Na docência na Educação Infantil
  - b) ( ) Na docência do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
  - c) ( ) Na docência do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
  - d) ( ) Na docência do Ensino Médio
  - e) ( ) Na docência do Ensino Superior
  - f) ( ) Em funções técnicas de ensino

12. Participa e/ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação? Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente.
13. Você assina jornais, revistas, periódicos?
14. Participa de Congressos, Seminários ou Encontros similares?
15. Quais são suas atividades culturais mais frequentes?
16. Você já sofreu algum tipo de discriminação racial? Relate
17. Já participou de alguma Formação sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira?
18. Você conhece a Lei número 10.639/2003? Qual a sua opinião sobre a Lei?
19. Quais desses materiais didático e pedagógico você utiliza no planejamento de suas aulas?
  - a) ( ) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
  - b) ( ) Lei número 10639/2003
  - c) ( ) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
  - d) ( ) Projeto a Cor da Cultura
  - e) Outros \_\_\_\_\_
20. Já presenciou algum ato de discriminação racial relacionado a alunas e/ou alunos? Como reagiu?
21. Como você avalia a possibilidade de trabalhar os conteúdos sobre o História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sua disciplina?
22. Nos seus materiais de apoio para planejamento das aulas, algum desse incluem acervo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
23. Como você percebe a relação entre discriminação racial, identidade negra, e dificuldade de aprendizagem das (os) alunas (os) negras (os)?
24. Como você avalia o comportamento das (os) alunas (os) negras (os) na sala de aula?
25. Os conteúdos das suas aulas abordam sobre as questões raciais? Como?

26. Em sua opinião, qual é a importância de a escola na incluir no currículo a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira ?
27. O que você entende por identidade negra?
28. Como você percebe a relação entre a aplicabilidade da Lei número 10639/2003(inclusão da História e cultura Africana e Afro-brasileira) e a construção da identidade negra?
29. Em sua opinião, a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, contribui para combater a discriminação racial na escola?
30. Que sugestões você daria para desenvolver os conteúdos História e Cultura Africana e Afro-brasileira em sua disciplina?

São Luís, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos(as) profissionais (sujeitos da pesquisa) da UEB São Raimundo, unidade da Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA, o projeto de pesquisa “ **A IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR**: um estudo na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro” de autoria de **CLENIA DE JESUS PEREIRA DOS SANTOS**, como recomendação para a realização da dissertação do Mestrado em Educação do Programa Pós – Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo da pesquisa é construir uma proposta de aplicabilidade de formação identitária sobre a temática identidade negra aos docentes e discentes negras/os e não negras/os à luz da Lei 10.639/03 na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados formulários para a análise de documentos; entrevistas com os sujeitos da pesquisa; observações participante em sala de aula e no contexto da escola com gravações em vídeo, registro e notas de campo; fotos para divulgação de imagens dos(as) sujeitos da pesquisa, dos espaços do contexto escolar (sala de aula e outros) e fachada da escola. O trabalho será realizado no ano de 2017 e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após a elaboração do relatório final que será consolidado na dissertação com a possibilidade de publicação.

Clenia de Jesus Pereira dos Santos

**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA****NOME DO(A) PROFISSIONAL:****MATRÍCULA:****ANO/TURMA: CARGO/ FUNÇÃO:**

Concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, por meio deste termo de consentimento livre e esclarecimento.

**ASSINATURA:**

São Luís – MA, 18 de setembro de 2017

**APÊNDICE G: Questionário – Alunas(os)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



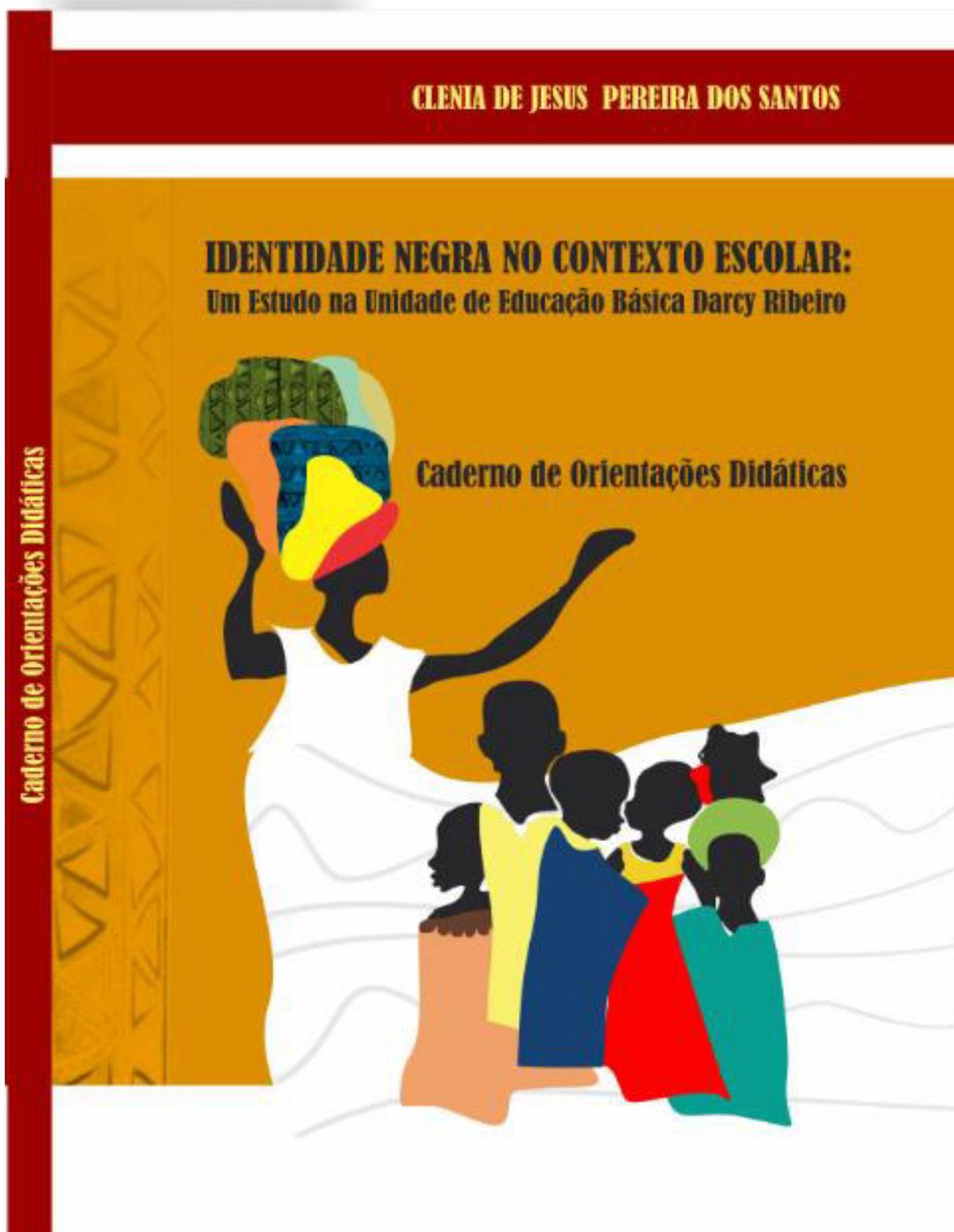
**QUESTIONÁRIO– ALUNAS (OS) - CAMPO DE PESQUISA  
ESCOLA: UEB DARCY RIBEIRO**

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino
2. Idade:
3. Qual é a textura do seu cabelo?
4. Qual é a cor dos seus olhos?
5. Você mora com:
  - a) ( ) pai e mãe
  - b) ( ) pai e madrasta
  - c) ( ) mãe e padrasto
  - d) ( ) Avós e tios
  - e) Outros \_\_\_\_\_
6. Há quanto tempo você estuda nessa escola? \_\_\_\_\_
7. Como você se sente na sua escola?
8. Se você pudesse opinar sobre a sua escola, que sugestões você daria?
9. Qual a(o) professor(a) que você mais se identifica? Por quê?
10. O que você entende por preconceito racial?
11. Você já foi vítima de preconceito racial? Onde? Relate.
12. Os professores em suas aulas incluem conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira?
  - a) ( ) Não incluem
  - b) ( ) Às vezes
  - c) ( ) Incluem. Qual a disciplina? \_\_\_\_\_
13. Já participou de alguma atividade sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira? Onde? Relate.
14. O que você entende sobre identidade negra?
15. Você já sofreu ou presenciou algum tipo de discriminação racial? Relate

16. Você conhece a Lei número 10.639/2003? ( ) Sim ( ) Não. Caso responde sim, qual é a sua opinião sobre a Lei?
17. Como você avalia a possibilidade de trabalhar os conteúdos sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sua escola?
18. Em sua opinião, a discriminação racial afeta a aprendizagem das (os) alunas (os) negras (os)?
19. Como você avalia o comportamento das (os) alunas (os) negras (os) na sua sala de aula?
20. Que sugestões você daria para que os professores inserissem a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas aulas?
21. O que você entende por Identidade Negra?

São Luís, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

## APÊNDICE H: Caderno de Orientações Didáticas





# *Ficha Técnica*

## *Organização*

*Clenia de Jesus Pereira dos Santos  
Antônio de Assis Cruz Nunes*

## *Redação*

*Clenia de Jesus Pereira dos Santos*

## *Ilustração*

*Silmara Cristina Ferreira Mota*

## *Revisora*

*Maria Cícera Nogueira*

## *Capa*

*Jacymara Rocha*

# *Sumário*

## **PARA INÍCIO DE CONVERSA**

### **1 DE PROFESSOR(A) PARA PROFESSOR(A)**

### **2 OLHAR COM OS OLHOS DE “APREENDER ENSINAR APRENDER” HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

**2.1 Ações que podem ser desenvolvidas pelos/as professores/as para implementar a Lei nº. 10.639/03, na perspectiva da identidade negra**

### **3 CONHECENDO O PROJETO**

**3.1 Sobre os cadernos do Projeto A Cor da Cultura**

### **4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO**

### **5 ATIVIDADES SEQUENCIADAS**

**5.1 Sequência 1: Superando atitudes preconceituosas sobre a África**

**5.2 Sequência didática 2: Semana da Consciência Negra: Zumbi somos nós**

**5.3 Sequência didática 3: O lugar do Graffiti como possibilidade de ver a si e o mundo**

**5.4 Sequência didática 4: Negras e Negros que contribuíram com a Arte, História e Literatura**

**5.5 Sequência didática 5: Contribuições vocabulares africanas para a formação do povo brasileiro**

**5.6 Sequência didática 6: A beleza negra como possibilidade de afirmação identitária**

### **6 CONCLUSÃO**

### **REFERÊNCIAS**

### **ANEXOS**

## *Para Início de Conversa...*

*Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.*

*Bertolt Brecht*

*Prezada Professora, Prezados Professores,*

Estamos apresentando o Caderno de Orientações Didáticas para desenvolver os conteúdos inerentes à História e à Cultura Afro-Brasileira em suas aulas. Ele se destina, sobretudo a você que se interroga sobre como incluir em seu componente curricular informações que não compuseram a matriz da sua formação inicial e que ainda são tímidas nas formações continuadas. Principalmente neste aspecto, este Caderno poderá contribuir significativamente com o seu trabalho. O importante é que alunos e alunas negras e negros estão na escola, nas salas de aula, e não podemos mais adiar esse compromisso com a formação indetitária desses estudantes. Não somente para descendentes da mãe África, mas, inclusive, para os (as) não negros (as) que precisam compreender que o conhecimento construído, que os faz pensar que são superiores, precisa ser desconstruído. E o espaço de sala de aula é um local privilegiado para este objetivo.

A decisão de utilizar o Projeto A Cor da Cultura se deu em virtude de que ele agrega temas fundamentais a serem desenvolvidos na escola, em diferentes gêneros, por meio de diferentes portadores de textos, além da tecnologia que compõe o *Kit*. Mais ainda, pelo fato de ser um material produzido com o objetivo de contribuir com a Lei número 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no Currículo (BRASIL, 2003).

Os conceitos científicos aqui desenvolvidos, que objetivam contribuir para a abertura de outras janelas que possam ajudar a pensar conteúdos e metodologias, servem também de suporte para ampliação dos temas.

Agradeço-lhe a disposição para ler este Caderno e desejo que ele suscite dúvidas e possibilite um diálogo com outras fontes, outras vozes. Estou disponível para dirimir dúvidas, para aprender e para partilhar as descobertas da pesquisa e da boniteza que vivemos no experimento das atividades.

## *1 De professor(a) para professor(a)*

A educação e identidade negra participam de processos particularmente imbricados. E, quando pensamos a sua realização dentro do ambiente escolar, muito desse fascínio e dessa complexidade se perde, por estarmos aprisionados por um olhar escolar, que de pedagógico e de condutor, no sentido etimológico da palavra, resguarda muito pouco ou quase nada. Para romper com essa prática, em relação às questões étnico-raciais na escola, é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da realidade social e racial do nosso país (GOMES, 2002a).

A escola precisa cumprir o que preceitua a Lei nº 10.639/2003, incluindo no currículo escolar conteúdos que valorizem o povo negro na perspectiva de que o(a) estudante possa sentir-se representado(a) no que diz respeito à sua história, memória e ancestralidade. A autora advoga que o fenotípico, inerente aos(às) descendentes de africanos, como a cor da pele, textura do cabelo, formato do nariz, entre outros, precisa ser valorizado e reconhecido como diferente, não como inferior. No campo da identidade negra, Gomes privilegia o corpo e cabelo como objeto de suas investigações e destaca que os primeiros anos escolares da criança negra são de sofrimento com o tratamento que recebem em casa no trato com seus cabelos. Alega que a configuração, cabelo arrumado, exigido pela escola, na maioria das vezes trançados, refletem experiências negativas nas suas memórias de infância.

Nessa perspectiva, a educação deve ser um dos instrumentos de ruptura com o processo de coisificação do negro e pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. Este aprendizado poderá perpassar a fase da infância e da adolescência. O corpo negro deve ser tomado como símbolo de beleza e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante, presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental (GOMES, 2002b, p.81).

Como professores e professoras, temos que pensar nessas questões. Desse modo, a organização destas Orientações Didáticas, consolidadas em um Caderno de Orientações, tem início ainda na fase de qualificação da nossa dissertação, cujo título é *Identidade Negra no Contexto Escolar: um estudo na Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro*. O pensamento fundante sobre a problemática do negro no ambiente da escola, ocasionado, por vezes, em virtude da invisibilidade, nos mobilizou a fazer a pesquisa em tela e a organizar este Caderno. Os conteúdos que integram as sequências didáticas (adotadas como metodologia) foram organizados a partir do diagnóstico realizado na escola, especificamente na turma única de oitavo ano, em 2017, com quem tive o privilégio de experimentar movimentos de ação, reflexão-ação, além de experimentar mudanças mediante as intervenções realizadas naquele ambiente.

As observações participantes, as conversas informais, as escutas das conversas dos professores, as participações nas reuniões da escola e o contato com os alunos foram fundamentais para contribuir com as adequações das ações. Embora as questões norteadoras da pesquisa permanecessem na qualidade de questões de partida, não podemos desconsiderar as implicações do contexto da escola nas mudanças de rota que a pesquisa, por se definir como qualitativa, nos permitiu experimentar e influir no texto final.

A não inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira na escola, nas aulas, nos documentos da escola, nas respostas emitidas pelos sujeitos, podemos afirmar, foram basilares para as definições dos conteúdos que integraram as sequências didáticas para aplicabilidade destas Orientações. Isso ocorreu porque a forma como a rotina escolar se desenvolve ainda é baseada em estratégias e conteúdos que não fazem muita correspondência com o processo de construção da identidade étnico-racial dos alunos, talvez por falta de atualização nos conteúdos curriculares, ou, talvez, por falta de formações continuadas que pudessem refletir uma abordagem baseada nos pressupostos da realidade pluriétnica e multicultural presente na escola.

Há uma necessidade premente de se aprenderem no espaço escolar conteúdos sobre a história, a memória e ancestralidade dos povos africanos como instrumentos que contribuirão para a autodefinição dos(as) alunos(as) como negras e negros, de modo a estabelecer um correspondente com o seu cotidiano. Isso, por

vezes, é permeado de um legado dos descendentes da África, mas é invisibilizado pela família e pela escola porque, de forma intencional, não há interesse que a História e a Cultura e Afro-Brasileira seja compreendida com o mesmo valor que a cultura europeia se consolidou no País.

Nessas circunstâncias, estas Orientações Didáticas contribuirão para a melhoria da dimensão humana de todos(as) os(as) alunos(as), especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizadas, negadas e invisibilizadas pela escola. É necessário, portanto, reconhecer que o esse legado da História e da Cultura Afro-Brasileira é um patrimônio da humanidade (BRASIL, 2006).

Buscando contribuir na concretização do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola e considerando que, apesar dos avanços, a população negra obteve nas últimas décadas com a garantia do acesso à escola, mas, paralelamente, o debate sobre a permanência da população negra na instituição escolar e com o direito de conhecer a partir desse contexto formal a sua História e a sua Cultura tem sido um grande desafio a ser vencido.

Você verá que o Caderno encontra-se estruturado do seguinte modo:

- ▶ Introdução, na qual apresentamos de forma resumida o tema, os objetivos, o interesse pelo tema, as questões norteadoras para desenvolvimento deste trabalho;
- ▶ As séries e episódios selecionados para compor este Caderno, considerando o objeto da nossa pesquisa;
- ▶ Apresentação das sequências contendo o resumo de cada série, seguidas de alguns exemplos de experiências;
- ▶ Por fim, a conclusão. Nesta fazemos a síntese dos nossos desafios em experimentar a aplicabilidade das sequências, retomamos os conteúdos desenvolvidos, o que representou a experiência e o que esperamos com a elaboração do Caderno.

## 2 Olhar com os Olhos de “Apreenderensinaraprender” História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

### 2.1 Ações que podem ser desenvolvidas pelos/as professores/as para implementar a Lei nº. 10.639/03, na perspectiva da identidade negra

Em conformidade com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacamos alguns pontos indispensáveis que poderão integrar as reflexões e práticas no cotidiano escolar, no sentido de tramar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro, quais sejam:

Tabela 1: Trato pedagógico da questão racial no contexto escolar

<b>Incluir a questão racial como conteúdo interdisciplinar.</b>	Os assuntos não podem ser reduzidos em conteúdos esporádicos ou em unidades isoladas. A questão racial poderá ser tratada em todas as propostas de trabalho e unidade de estudo ao longo do ano letivo.
<b>Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro.</b>	Ao estudar a cultura afro-brasileira, recomendamos enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Evitar bailar a cultura negra associada apenas à alimentação, vestimentas e rituais festivos. É necessário contextualizá-lo.
<b>Abordar as situações de diversidade étnico-racial de diversidade.</b>	Tratar as questões raciais na contextualização das situações com vistas a promover a apreensão de conceitos, análise de fatos e instrumentalizá-las para intervir na realidade para transformá-la.
<b>Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro.</b>	Por meio dos conceitos, o saber científico aliado ao pedagógico pode fomentar a problematização das práticas sociais para o desenvolvimento de um olhar crítico diante da realidade apontando para a contribuição dos povos africanos na construção da sociedade.
<b>Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro.</b>	Fazer constar como conteúdos escolares a história de opressão e marginalização dos povos africanos, para que os estudantes possam compreender os porquês das condições de vida dessas populações e a correlação entre estas e o racismo. As situações de desigualdades deverão ser ponto de reflexão para alunos(as) negros(as) e não negros(as), com vistas ao estabelecimento de relações mais humanas, fraternas e solidárias.
<b>Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à construção de atitudes preconceituosas e discriminatórias.</b>	A escola deverá pautar a sua prática escolar no reconhecimento, na aceitação e no respeito à diversidade racial articulada a estratégias que fortaleçam a autoestima e o orgulho ao pertencimento racial, pertencimento racial de

seus alunos e alunas. É preciso banir do ambiente escolar texto, referência, desenho e decorações que fortaleçam a imagem estereotipada de negros e negras ou qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado. Cabe à escola promover a reflexão de seus educadores, e educadoras, instrumentalizando-os no sentido de fazer uma leitura crítica do material didático e construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados.

Fonte: Adaptado de Brasil (2006, p. 69-72).

## Saiba Mais

Acesse o livro *“Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”*, disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)

Desde 2003, quando a Lei nº 10.639/03 foi sancionada, os professores (as) se veem diante de um dilema: Como e quais recursos utilizar para desenvolver os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula? A resposta é complexa. Temos, porém, alguns pontos de reflexão e de pistas para essa questão: A formação inicial, os currículos adotados nas universidades brasileiras alicerçam um nítido favorecimento de uma matriz educacional europeia, que reforça sua supremacia cultural, social, econômica e política, todavia, a formação continuada não garante a superação dessa lacuna.

O educador que não for qualificado para trabalhar com diversidade tende a desenvolver um currículo homogêneo e padronizar o comportamento de alunas e alunos. Tende a adotar uma postura eurocêntrica e “reproduz a marginalização racial e social presente na sociedade” (ROMÃO, 2000, p. 164).

Contudo, a escola é um espaço social privilegiado para reeducar os indivíduos a estabelecerem relações étnico-raciais saudáveis entre negros e brancos (BRASIL, 2004). Desse modo, nós, professores(as), não podemos adentrar os espaços de sala de aula sem um aprofundamento científico sobre a temática, utilizando-nos de informações equivocadas. É responsabilidade da escola “fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos”. É necessário romper o silêncio a que foram relegados(as) negros, negras e

indígenas na historiografia brasileira, com vista a subsidiar a construção de uma imagem positiva de si<sup>31</sup> (SANTOS, 2001, p. 107).

Diante disso, Silva (2005) orienta os professores a trabalharem, em sala de aula, as Africanidades Brasileiras<sup>32</sup> com os alunos, pois segundo as suas orientações, são as raízes da cultura brasileira que têm origem africana e que se referem aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, ou seja, são as marcas da cultura africana que fazem parte do dia a dia de todos. Assim, em âmbito escolar e acadêmico, as Africanidades Brasileiras constituem-se em campo de estudos, podendo ser organizadas como disciplina curricular, programa de estudos abrangendo diferentes disciplinas, e área de investigações. Nesse sentido, Silva infere que:

[...] as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar (SILVA, 2005. p.38).

Logo, estudar as Africanidades Brasileiras significa conhecer e compreender os trabalhos e a criatividade dos africanos e de seus descendentes, no Brasil, e situar tais produções na construção da nação brasileira. Sendo assim, a autora traz sugestões metodológicas de como trabalhar as Africanidades Brasileiras nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

DISCIPLINA	Sugestões metodológicas por Petronilha Silva (2005) – Adaptado
<b>Matemática</b>	Ao trabalhar geometria, volume e outras medidas, o professor poderá, ilustrando com imagens, trabalhar as Africanidades Brasileiras chamando a atenção dos(as) alunos(as) para o fato de que estes eram conhecimentos do domínio dos antigos egípcios, o que permitiu-lhes construir obras monumentais como as pirâmides [...]. (p.161).
<b>Língua Portuguesa e Literatura</b>	Nestas disciplinas, os estudantes poderão comparar a visão de escritores negros com a de outras etnias sobre as questões que afligem a população negra, ou que constituem razão de alegrias ou tristezas para pessoas de qualquer etnia. Poderão comparar obras de afro-brasileiros com a de africanos [...] (p.164).
<b>Ciências</b>	Ao estudar o meio ambiente, do ponto de vista das Africanidades Brasileiras, o professor pode abordar a questão dos territórios ocupados por população remanescente de quilombos ou herdeira de antigos fazendeiros e conhecer as

<sup>31</sup> Coletânea de textos disponível no livro Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola. Organizado por Eliane Cavaleiro. 2ª edição. 2001.

<sup>32</sup>A expressão **africanidades** refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia (SILVA, 2005).

	formas de cultivo e de utilização de recursos naturais que empregavam, sem ferir o equilíbrio do meio ambiente (p.162).
<b>Educação Física</b>	Em relação à educação do corpo, as Africanidades Brasileiras podem ser trabalhadas, incluindo a dança em seu currículo, como as danças de raízes africanas e, na área de jogos, a inclusão da capoeira (p.162).
<b>Música</b>	As Africanidades Brasileiras nessa área podem ser trabalhadas, levando-se em consideração o som e ritmo tirados de instrumentos, como: caixa de fósforos, pandeiro, agogô, chocalho, atabaque, berimbau, etc., e também pode, com o auxílio de quem sabe, fazê-los com os alunos. Os alunos devem saber do que são feitos e como são feitos os instrumentos utilizados.
<b>Artes</b>	Com argila e papel-machê, os alunos podem aprender sobre e criar máscaras de inspiração africana; comparar os trabalhos africanos com o de pintores europeus, identificando a influência daqueles sobre estas. Em atividades com pintura, os alunos conhecerão a origem, significados e técnicas do batuque.
<b>Geografia</b>	Para o ensino dos espaços físicos e dos espaços humanos, os professores devem ter como referência, por exemplo, os trabalhos de Milton Santos, <i>O Espaço do Cidadão</i> (1990) e <i>A Natureza do Espaço</i> (1996), pois este autor estuda a Geografia do ponto de vista dos empobrecidos e marginalizados, evidenciando que, no caso do Brasil, a maioria dos descendentes de africanos se encontra entre eles.
<b>História</b>	As aulas de história do Brasil devem ser entendidas pelos(as) alunos(as) como construção de uma nação, e nesta a inclusão de todos os povos que a constituem. O professor que trabalha as Africanidades Brasileiras não deverá omitir a verdadeira história, nem esconder os verdadeiros heróis, sejam eles negros ou não, admitindo sua inteira participação nas conquistas e na formação da sociedade. Assim, uma atividade bem significativa e que leva em consideração todos esses requisitos é a Comunicação e Expressão, que deve ser trabalhada em consonância com a disciplina Língua Portuguesa. Essa atividade poderá envolver pessoas da comunidade escolar que poderão contar histórias dos seus antepassados, reconhecendo os heróis e as lutas dos negros; as histórias colhidas pelos alunos podem ser transformadas em textos que poderão ser reunidos num livrinho e, dessa forma, serem divulgadas na escola e também na comunidade.

Tabela 1: Sugestões metodológicas.

Fonte: Adaptado de Silva (2005, p. 157-161).

## Saiba Mais

Acessar o livro *Superando racismo na escola*, obra organizada pelo antropólogo Kanbengele Munanga. Nele você vai encontrar vários artigos que contribuirão com a sua prática de sala de aula. Petronilha Beatriz Gonçalves Silva escreve sobre “Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras”.

Disponível

em

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)

### 3 Conhecendo o projeto...

Parte de nossas propostas de atividades orientam-se pelo uso de instrumentos didáticos que compõem o Kit A Cor da Cultura, do Ministério da Educação. Portanto, é importante que você, professor(a), conheça um pouco mais sobre o Projeto A Cor da Cultura, para entender com base em que pressupostos e princípios pedagógicos as orientações metodológicas presentes neste Caderno se organizam.

O projeto **A Cor da Cultura**, implantado em 2004, já está em sua 3ª edição e veio valorizar a cultura afro-brasileira e dar subsídios para os professores trabalharem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas salas de aula das escolas brasileiras, contribuindo, assim, para a implementação da Lei nº. 10.639/2003. Desse modo, o projeto A Cor da Cultura visa implementar ações culturais e educativas, de forma a contribuir para a valorização e preservação das culturas afro-brasileiras e a presença africana na nossa História.



Esse Projeto é composto por diversos materiais pedagógicos e interativos, como DVDs contendo programas especiais sobre as temáticas ligadas ao campo das relações étnico-raciais; material impresso; CD musical e jogo pedagógico, os quais instigam o professor a refletir, a sentir e a agir no momento do planejamento e do processo de aprendizagem dos alunos.

#### 3.1 Sobre os cadernos do Projeto a Cor da Cultura

Os cadernos que compõem o kit A Cor da Cultura, além de textos com um vasto acervo de conhecimentos sobre a História e a Cultura dos(as) negros(as) ainda trazem metodologias e atividades com saberes e fazeres para os(as) professores(as) colocarem em prática a Lei nº. 10.639/03 e reeducar alunos(as) a estabelecerem relações saudáveis e respeitadas entre si. Assim sendo, o Kit A Cor

da Cultura, compreende três cadernos intitulados: 1 Modos de Ver; 2 Modos de Agir e 3 Modos de Interagir

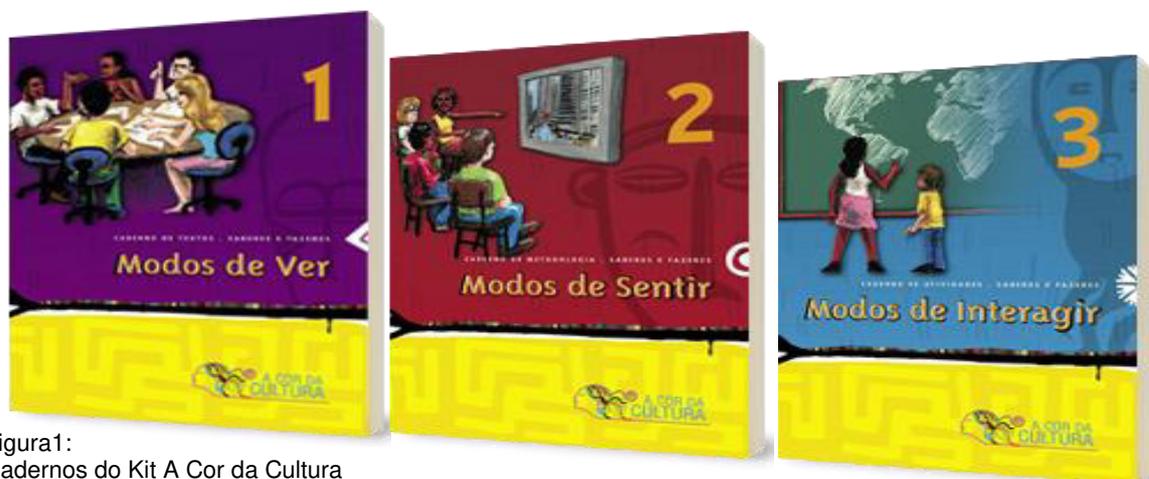


Figura 1:  
Cadernos do Kit A Cor da Cultura

O primeiro Caderno, *Modos de Ver*, traz textos que nos remetem a refletir sobre a diversidade étnico-racial, bem como as desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil; nos leva a conhecer a verdadeira África, suas heranças que estão por toda parte do nosso país, e reconhecer os heróis anônimos que participaram ativamente da construção do povo brasileiro, fazendo-nos rever nossos conceitos e o nosso papel, enquanto professores(as) educadores(as), o de nossos(as) alunos(as). Sendo assim, esse Caderno explica o porquê e para que trabalhar com a questão da valorização e preservação da História e da Cultura Afro-brasileira.

Além disso, o Caderno traz orientações metodológicas a serem trabalhadas em toda a educação básica. Todavia, descrevemos apenas as sugestões voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que foi esse segmento o analisado durante a pesquisa que culminou neste Caderno de Orientações. Segundo Lima (2006, p. 47), os professores que trabalham do 6º ao 9º ano podem

Introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira também através de lendas, contos, cantigas, brincadeiras, mas já inserindo mais aspectos de conteúdo histórico. Existem bons livros de literatura infantil para tomar como referência. E, nas aulas de Integração Social, falar da presença dos africanos na História do Brasil para além da reação à escravidão: levá-los a ver marcas dessa presença viva nas músicas, nas festas, no vocabulário, nos hábitos alimentares. Os africanos, além de mão-de-obra, eram seres que produziam cultura – mas não basta dizer, isso tem de ser algo vivido para começar a abalar as velhas estruturas dos preconceitos, as quais se alimentam da ignorância. Vamos festejar as Áfricas que habitam em nós!

O segundo Caderno, *Modos de Sentir*, por sua vez, trata dos fundamentos metodológicos e os dos princípios que devem nortear uma nova prática pedagógica em sala de aula e fora dela, para com isso mudar atitudes e ações preconceituosas em todos os ambientes da sociedade. Esse Caderno também traz atitudes/princípios que são desejados para se desenvolver, incentivar e nortear os trabalhos da prática dos(as) professores(as). Também, traz revisão de conceitos para uma melhor compreensão da história do significado das palavras, com o intuito de tomarmos alguns cuidados necessários e, conseqüentemente, desenvolvermos um olhar mais complexo e questionador diante da História e Cultura dos(as) negros(as).

O segundo Caderno ainda apresenta sugestões de atividades que apontam para o(a) professor(a) uma estrutura de trabalho que lhe permite desenvolver os princípios básicos da Educação. Dessa forma, traz amplas sugestões para o(a) professor(a) se organizar e planejar meios de utilizar esse rico material em diferentes tipos de atividades em sala de aula no dia a dia.

Já o terceiro Caderno, *Modos de interagir*, constitui-se de riquíssimas propostas de atividades pedagógicas numa perspectiva crítica, criativa e cuidadosa, que jamais serão uma receita, uma camisa de força, um modelo prescritivo a ser obedecido; são apenas propostas, convites, sugestões, indicações, etc., pois cada professor(a) na ação pesquisadora da sua prática, pode ressignificar, implementar, enriquecer e ampliar esse cotidiano com seu próprio repertório ou com o que ele/ela for capaz de articular (BRANDÃO, 2006a).

Esse Caderno, além das diversas atividades, ainda traz sugestões de como fazer uso de materiais do Kit A Cor da Cultura, como CD musical, jogos pedagógicos e livros animados, como o da Menina bonita do laço de fita, escrito por Ana Maria Machado, que coloca em questão diversos aspectos relacionados à questão étnico-racial e vem corrigir atitudes, posturas e valores, além de educar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Figura 2: “A Cor da Cultura 3ª edição”



O Projeto A Cor da Cultura 3ª edição, além dos três Cadernos citados, ainda conta com um quarto Caderno, *Modos de Fazer*, e com um quinto Caderno, *Modos de Brincar*, ambos com atividades, fazeres e saberes pedagógicos e metodológicos.

Desse modo, as ações e atividades contidas nos Cadernos podem ser desenvolvidas pelos(as) professores(as) em sala de aula para implementar a Lei nº. 10.639/03. Contudo, reiteramos: não existem receitas prontas, não existe um como fazer, apenas orientações que deverão nortear os trabalhos dos(as) professores(as) e embasar novos procedimentos a serem elaborados. E, antes de mais nada, é fundamental que os docentes tenham formação e instrumentalizem-se para trabalhar os temas/conteúdos exigidos pela Lei nº 10.639/2003 (LIMA, 2006).

## *4 A sequência didática como estratégia de ensino*

Para desenvolvimento das atividades, elegemos como procedimento metodológico a sequência didática, fundamentada no aporte teórico de Zabala (2007). Para esse autor, sequência didática é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

Zabala (2007, p.20-21) descreve sete itens indispensáveis para a elaboração de uma sequência, quais sejam:

- i. As sequências de atividades de ensino/aprendizagem podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outra ênfase que devemos lhes atribuir.
- ii. Papel dos professores e dos alunos- Diz respeito às relações que se estabelecem e que se produzem na aula entre professores(as) e alunos(as) e entre alunos(as) e afetam o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar ao clima de convivência e fazem com que a construção do conhecimento e as propostas didáticas estejam de acordo ou não com as necessidades de aprendizagem.
- iii. A forma de estruturar os diferentes alunos(as) e a dinâmica grupal- Está relacionada com a forma de organização social da aula em que meninos e meninas trabalham e se organizam, convivem, se relacionam e contribuem de uma forma determinada para o trabalho coletivo e pessoal.
- iv. A maneira de organizar os conteúdos- Formas organizativas e integradoras.
- v. A existência, as características e o uso dos materiais curriculares e outros recursos didáticos- O papel e a importância que adquirem nas diferentes formas de intervenção os diversos instrumentos para a comunicação da informação, para a ajuda nas exposições, para propor

atividades, para a experimentação, para a elaboração e construção do conhecimento ou para o exercício e a aplicação.

- vi. E, finalmente, o sentido e o papel da avaliação, entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagem conseguidos, peça chave para determinar as características de qualquer metodologia, quanto na maneira de avaliar os trabalhos o tipo de desafios e ajudas que se propõem, as manifestações das expectativas depositadas os comentários ao longo do processo, as avaliações informais sobre o trabalho que se realiza, a maneira de dispor ou distribuir os grupos. Todos, estritamente ligados à concepção que se tem da avaliação e que têm, embora muitas vezes de maneira implícita, uma forte carga educativa que a converte numa das variáveis metodológicas mais determinadas.

Ainda como aporte teórico, recorreremos aos fundamentos de Doz, Noverraz e Schneuwly (2011,p. 83). Para os autores, sequência didática é aqui compreendida “como o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. Portanto, esta metodologia tem por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, o que lhe permite escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

As sequências didáticas permitem ainda a interdisciplinaridade dos conteúdos, oportunizam aos(às) alunos(as) sejam protagonistas na construção do conhecimento e favorecem o uso do tempo e a sequenciação na construção do conhecimento, sem que este ato seja necessariamente uma camisa de força, mas uma metodologia que possibilita desenvolver os conteúdos, de modo que os alunos possam aprender e compreender a sua identidade, o mundo e seu lugar no mundo.

Neste sentido, há uma amplitude de gêneros que a escola poderá utilizar para desenvolver os conteúdos relacionados à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Projeto A Cor da Cultura, por exemplo, eleito para compor a aplicabilidade destas Orientações, contém vários gêneros textuais que poderão, de forma significativa, aprofundar os conteúdos supracitados.

Utilizamos como estrutura de base para elaboração das sequências didáticas o esquema apresentado por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011). De acordo

com esse esquema o ensino acontece inicialmente pela apresentação de uma situação referente ao conteúdo abordado. Em seguida, realizamos uma sondagem em relação às concepções prévias dos(as)alunos(as)sobre o assunto, denominada aqui de produção inicial. As intervenções realizadas são denominadas de módulos, e, por fim, realizamos produção final, que busca demonstrar a evolução na aprendizagem do(a) aluno(a)em relação ao conteúdo proposto.

## 5 Atividades sequenciadas

As atividades sequenciadas foram planejadas à luz do referencial teórico constante no texto introdutório das orientações didáticas do Caderno e ancoradas nos dados coletados no período de dois meses no campo da pesquisa. Após tabulação e análise dos dados, diante dos objetivos da pesquisa, selecionamos as séries do projeto A Cor da Cultura que se adequavam para subsidiar as intervenções.

### 5.1 Sequência 1: Superando atitudes preconceituosas sobre a África

*Chega, chega ê,ê,ê, ê,ô do negro dizer que sofreu e que chorou.*

*Bloco afro-carioca Agbara Dudu*

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** História e Geografia

**DURAÇÃO:** 4 aulas- 45min

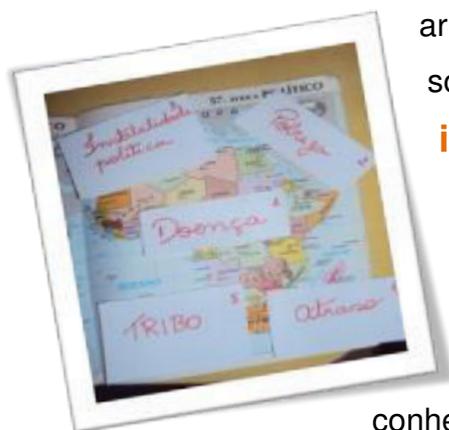
**RECURSO DIDÁTICO:** DVD- Nota 10, EPISÓDIO nº 1

#### 1 Introdução



A série Nota 10 tem como objetivo principal a valorização da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. É composta de cinco episódios que propõem inspirar professores e professoras a desenvolver conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cada episódio se inicia com reflexões que estimulam os(as) participantes a pensar sobre o que sabem sobre a memória dos povos africanos. Priorizamos, nesta sequência, o episódio de número 1 (um), em que o apresentador faz entrevistas com pessoas de diferentes lugares sobre o que sabem ou pensam sobre a África. As respostas das pessoas mostram os limites do senso comum e a presença de preconceitos e visões

distorcidas entre os mais diversos habitantes de cidades brasileiras<sup>33</sup>.



Esta atividade contribui para que professores e professoras percebam as armadilhas da própria formação profissional, familiar e social. O conteúdo a ser desenvolvido é sobre as **impressões sobre a África**. Assim, é fundamental iniciar com uma roda de diálogo e orientar os alunos que registrem o que pensam. É importante facultar o gênero textual, pois os textos imagéticos também expressam de forma precisa o conhecimento adquirido pelos alunos ao longo de sua

formação. Após o registro, é importante socializar com os pares o que registraram. O professor deverá fazer leitura de todos os textos para observar as palavras que foram mais utilizadas, pois estas servirão de referências para seleção dos recursos bibliográficos ou digitais que servirão de fundamentos para a instrumentalização.

## *2 Objetivos:*

- ▶ Conhecer as influências do continente africano no processo de formação da cultura afro-brasileira.
- ▶ Refletir sobre o conceito de diáspora africana e seus efeitos no processo de constituição da identidade cultural dos povos africanos que foram espalhados.
- ▶ Identificar as condições a que eram submetidos os negros e negras ao chegarem no Brasil.
- ▶ Valorizar a história, a memória e a cultura negra na formação da cultura brasileira.
- ▶ Identificar, no mapa político do mundo, a localização do continente africano e seus países.
- ▶ Escolher um país da África para estudar as suas características econômicas, sociais e culturais.

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/nota10/>>. Acessado em 12 fev. 2018.

### *3 Áreas de Conhecimento/Conteúdo*

#### *Geografia*

- ▶ Localização do Continente Africano.
- ▶ Principais Ilhas
- ▶ Riquezas da África

#### *História*

- ▶ O que sabem sobre a África
- ▶ África como berço da humanidade
- ▶ Diáspora Africana
- ▶ Chegada dos negros e negras no Brasil

#### *Língua Portuguesa*

- ▶ Leitura e compreensão de texto informativo
- ▶ Vocabulário

### *4 Sequência de Atividades*

#### *Atividade Sequenciada 1*

- ▶ Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de diálogo, o olhar no olho do outro, por parte dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), oportunizando a materialização de uma relação mais horizontal entre os pares;
- ▶ Levantamento dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) acerca do que sabem sobre a África, distribuindo folhas de papel em branco aos alunos e alunas para registro de suas impressões sobre a África por meio de frases, lista de palavras ou texto imagético;
- ▶ Socialização dos registros com a turma, de modo que justifiquem suas escolhas;
- ▶ Organização de um painel com as produções para posterior resgate;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo (a) professor (a), por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 2*

- ▶ Apresentação à turma do Projeto A Cor da Cultura como material didático e pedagógico e veículo de informações sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- ▶ Informação à turma de que irão assistir ao vídeo (DVD<sup>34</sup> Nota 10, episódio1) para conhecer assuntos sobre a África, em uma perspectiva positiva, com destaque para as potencialidades desse continente, tendo como parâmetro os seguintes questionamentos: A África é sinônimo de desenvolvimento ou atraso? Riqueza ou pobreza? O que você sabe sobre a história e memória dos povos africanos?
- ▶ Socialização dos conhecimentos obtidos por meio do vídeo, apontando os aspectos positivos da África no que se refere à cultura, à linguagem, à distribuição física do continente africano, às contribuições da África como berço das civilizações, entre outros aspectos;
- ▶ Comparação das informações registradas com as informações assistidas no vídeo;
- ▶ Questionamento à turma sobre: O que confirmou? O que modificou? O que ampliou?
- ▶ Seleção nos registros elaborados na aula anterior, das informações que identificam o povo africano de forma positiva;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor (a), por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 3*

- ▶ Organização da sala em equipe de três participantes para ler o texto África de todos nós (ANEXO A);
- ▶ Partilha de informações extraídas do texto, sobre o lugar de origem e como viviam os africanos antes de serem descobertos pelos colonizadores; que

---

<sup>34</sup>Nota 10 traz reportagens sobre experiências educacionais bem-sucedidas no país. Com formato de road movie, a série acompanha as viagens de Alexandre Henderson, que mostra as inovações das práticas em sala de aula. A nova série integra o projeto A Cor da Cultura, cujo objetivo principal é a valorização da cultura negra. Assim, os episódios buscam inspirar educadores a colocar em prática a Lei 10.639, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

áreas do conhecimento esses povos dominavam;

- ▶ Listagem das áreas do conhecimento que se originaram nesse continente comparando-as com as profissões que existem hoje na nossa sociedade;
- ▶ Discussão do conceito de diáspora africana e suas implicações na História dos povos africanos no Brasil;
- ▶ Sistematização das informações por meio de uma apresentação no *PowerPoint* pelo(a) professor(a).

#### *Atividade Sequenciada 4*

- ▶ Constituição de uma equipe de participantes, para produzirem poesias sobre os conhecimentos adquiridos relativos à África, tanto nos aspectos históricos quanto geográficos e culturais;
- ▶ Socialização das poesias, por meio de rodas de leitura;
- ▶ Sistematização das informações e encerramento das atividades pelo(a) professor(a).

#### *Vivenciando as sequências...*

Das sequências que compuseram este Caderno, cinco foram experienciadas na escola campo da pesquisa. Assim, faremos um resumo das atividades mais significativas com vistas a oportunizar e entusiasmar você, professor(a), a inserir no seu componente curricular conteúdos relativos à história e à cultura e afro-brasileira e africana.

Esta sequência foi realizada conforme as atividades mencionadas. As primeiras atividades desenvolvidas nesta sequência funcionaram também como uma espécie de diagnóstico daquilo que sabiam os(as)alunos(as)sobre a África, porque serviria tanto para direcionar as próximas ações quanto para verificar como a escola vem potencializando tais informações ao longo da escolaridade de alunos(as), considerando que aquele público tinha em média 4 a 8 anos de tempo escolar naquele ambiente, dado comprovado quando analisamos os dossiês.

Nos textos elaborados pelos(as)alunos e alunas, constatamos que as palavras mais frequentes, ao se referir à África, foram: **calor, conflito, humilhação, fome, doenças, cor, desemprego, país, miséria,**

**tristeza, etc.** Destas informações, alguns desses(as) alunos(as) alegaram ter obtido conhecimento por meio da televisão.

Eis alguns registros dos(as) alunos(as) para ilustrar e confirmar as informações supracitadas.

*É um lugar onde tem muita necessidade, onde muitas pessoas morrem de fome cede onde tem muitos animais em extinção e um lugar onde tem muito sofrimento muita maldade. (A11)*

*É uma floresta que não tem nada pra eles comer ela passam muita fome e quando eu olho as crianças na televisão eu acho muito triste porque eles ficam gripados ai tem vez que eles morrem e não tem dinheiro para comprar caixão ai eles enterram no buraco e também tem vez que quando morre eles deixam o corpo lá mesmo onde morreu e também o que eles olham na frente eles querem comer rato e também as crianças são muito magra e também tem doenças muito grave e ai eles acabam morrendo de muita fome e acabam morrendo de fome e de sede.(A12)*

As intervenções pautaram-se em ajudar a detectar o conflito inicial entre o que os(as)alunos(as)já conheciam e o que deveriam conhecer. Sempre contribuindo para que percebessem a importância do novo conteúdo, a sua utilidade, apoiando e prevendo a sua autonomia (ZABALA, 2007).

A sala de aula nesse período ganhou uma configuração de leituras, seções de vídeos, rodas de conversas e pesquisas. Foi feita também interlocução com movimentos sociais para ampliação do conhecimento, pois em observância ao que orienta Petronília Silva, a escola não deve trabalhar as questões raciais de forma isolada; deve privilegiar nessa construção, interface escola e Movimento Negro, considerando a experiência de luta desse organismo no combate ao racismo e na participação efetiva na busca por Políticas Públicas de impacto social.

## 5.2 Sequência didática 2: Semana da Consciência Negra: Zumbi somos nós

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** História

**DURAÇÃO:** 3 aulas- 45min

### 1 Introdução

**CONSCIÊNCIA  
NEGRA**



Sobre a importância do dia 20 de novembro, é indispensável sabermos que, durante muito tempo, a questão do negro no Brasil era lembrada apenas com foco no dia 13 de maio, data em que a escola privilegiava atividades que enfatizavam a libertação do povo negro, atrelada a um ato de redenção da princesa Isabel, ignorando o contexto sociopolítico e o jogo de interesses que culminaram com a assinatura da Lei Áurea em 1888.

Frente a esse entendimento, as escolas celebram o dia 13 de maio como o dia nacional de libertação do negro. Este fato evidencia a exaltação da atitude da princesa Isabel e negação de toda a história de luta e resistência do negro, reservando-lhe a condição de passividade, de subserviência, sem memória e sem identidade.

A partir dos anos 70, com o surgimento dos movimentos negros, iniciou-se um processo de desconstrução dessa concepção equivocada de inércia. Assim, começou uma luta para que o povo brasileiro lembre e conheça as lideranças negras e as diversas ações de resistências dos negros/as africanos/as por meio da história.

Constatou-se que, pós-abolição, essa forma de escravização de marginalização e exclusão só se intensificaram, claro que com outro formato, uma vez que não houve visibilidade nem garantia ao negro de um lugar digno na sociedade. Corroborando este pensamento, convém destacar o que nos diz o poeta gaúcho Oliveira Silveira (1971), **Treze de maio: traição, liberdade sem asas e fome sem pão**. Razão que mobiliza o movimento a romper com esta inverdade de libertação que só contribuiu para enfraquecer e tornar invisível a

história de resistência denunciada nas fugas, nas organizações em quilombos, que tinham a intenção de unir forças para se defenderem das injustiças às quais eram submetidos. Resistência expressa na memória e ancestralidade de negras e negros, que, mesmo tratados em condições sub-humanas, tinham fôlego suficiente para manter viva a identidade de um povo(SANTOS, 2009).

Com foco nesse contexto, o movimento negro destaca como data significativa, para ser comemorado, o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, o qual, na opinião de Ribeiro (2007 apud SANTOS, 2009), foi considerado o ícone da falange Palmarina; é uma figura viva na memória do povo brasileiro e reproduz os ideias de uma sociedade solidária e aguerrida, em que homens, mulheres, negro(as), indígenas e brancos(as) puderam desconstruir o sistema de estratificação social pela República de Palmares, contrapondo-se ao regime de escravidão.

Em atendimento às reivindicações do Movimento Negro e frente às Políticas Públicas de âmbito Nacional e Internacional, o Governo Lula assinou em 2003, a Lei nº 10.639/03, que altera a LDB nº 9394/06, nos artigos 26A e 79B. Estas mudanças, para além de tornar obrigatória a inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo escolar, incluem o dia 20 de novembro no Calendário Escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra.

O dia vinte de novembro para o movimento negro é digno de comemoração, porque mantém viva a memória do Herói Zumbi, que na opinião de Munanga (2006), mesmo diante de sua morte cruel e tendo seu corpo desrespeitado, ao invés de causar medo e submissão às negras e negros, suscitou um sentimento forte de liderança, tornando-se símbolo de luta e resistência para todos(as) negros(as) no Brasil.

Nesta atividade, o conteúdo a ser desenvolvido, é o **sentido do Dia Nacional da Consciência Negra**. Por isso, cabe: um trabalho interdisciplinar, pois envolve a História de Zumbi, o contexto geográfico e econômico de Palmares. A importância política do Movimento Negro. Leituras de textos, análise de vídeos. É importante também ultrapassar os muros da escola, abrir espaço dialogar com o

Movimento Negro<sup>35</sup> contribuir com a experiência da militância.

## *2 Objetivos:*

- ▶ Conhecer o contexto histórico do Quilombo dos Palmares.
- ▶ Identificar a Serra da Barriga no mapa.
- ▶ Conhecer a trajetória de Zumbi dos Palmares e valorizar as suas contribuições para a consciência negra dos(as) afro-brasileiros.
- ▶ Refletir sobre a importância do Dia 20 de novembro para a população negra.
- ▶ Conhecer os dispositivos legais que tornam obrigatória a inserção do dia 20 de novembro no Calendário Escolar.
- ▶ Conhecer conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação;
- ▶ Identificar situações cotidianas em que presenciou ou foi vítima de racismo.
- ▶ Refletir sobre as situações de racismo presentes no vídeo “Vista a minha pele”.

## *3 Área de Conhecimento/Conteúdos*

### *História*

- ▶ Quilombo dos Palmares
- ▶ Zumbi dos Palmares
- ▶ O significado do Dia 20 de novembro
- ▶ Conceito de raça, racismo, preconceito e discriminação

### *Geografia*

- ▶ Localização do Quilombo de Palmares

### *Língua Portuguesa*

- ▶ Análise, leitura e interpretação de textos
- ▶ Vocabulário

---

<sup>35</sup> Nesta sequência tivemos a contribuição de Adomair O. Ogunbiyi, Coordenador Estadual do Movimento Negro Unificado – MNU. Pedagogo e especialista em Gestão de Políticas de Gênero e Raça.

#### 4 Sequência de Atividades

##### *Atividade Sequenciada 1*

- ▶ Organização da sala de aula em círculo, com vistas a possibilitar a roda de diálogo e a condução do trabalho pelo(a) coordenador(a) da atividade, de modo a possibilitar a materialização de uma relação mais horizontal entre os pares; organização do ambiente com livros, textos e artefatos da cultura africana para oportunizar aos alunos e alunas o contato com informações no campo das relações étnico-raciais;
- ▶ Realização de levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o Quilombo dos Palmares;
- ▶ Organização de equipes para realização de leitura do mapa e textos sobre Quilombo dos Palmares;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

##### *Atividade Sequenciada 2*

- ▶ Organização de cartaz com as informações obtidas no mapa e no texto sobre <sup>36</sup>Quilombo de Palmares;
- ▶ Socialização com os pares das informações obtidas sobre o Quilombo dos Palmares;
- ▶ Apresentação de documentário sobre a trajetória de Zumbi dos Palmares e sua luta heroica pela causa negra;
- ▶ Escuta de informações sobre o significado do Dia 20 de novembro e sobre a obrigatoriedade da inserção desta data no Calendário escolar;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

##### *Atividade Sequenciada 3*

- ▶ Escuta de informações sobre o conceito de raça, racismo, preconceito e discriminação;
- ▶ Identificação de diferenças e semelhanças entre os conceitos raça, racismo, preconceito e discriminação;
- ▶ Apresentação do vídeo Vista a minha pele.

<sup>36</sup> Texto extraído da fonte: MUNANGA, Kanbengele.; GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo. Global. 2006.

#### *Atividade Sequenciada 4*

- ▶ Organização de equipe para analisar o vídeo e identificar situações de racismo;
- ▶ Comparação de cenas do vídeo com o próprio cotidiano e o de seus pares;
- ▶ Socialização das informações em roda de diálogo;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.



### 5.3 Sequência didática 3: O lugar do Grafite como possibilidade de ver a si e o mundo

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Arte

**DURAÇÃO:** 8 aulas- 45min

#### *1 Introdução*

O Trabalho de Jordana Falcão Tavares, titulado: DAS GALERIAS PARA AS LOJAS: o grafite entre a arte contemporânea e o consumo, demarca que a origem do Grafite, remonta à pré-história como ponto de partida para a prática de escrever em muros e paredes. Para Gitahy (1999), foi o uso do bastão de grafite – do italiano graffito – para gravar o interior das cavernas que deu nome à técnica de escrever ou desenhar em paredes. Acredita-se que “(as pinturas rupestres) representam animais, caçadores e símbolos, muitos dos quais, ainda hoje, são enigmas para os arqueólogos. Não sabemos exatamente o que levou o homem das cavernas a fazer essas pinturas, mas o importante é que ele possuía uma linguagem simbólica própria” (GITAHY, 1999, p. 12).

O grafite é uma linguagem que expressa os sentimentos e valores atribuídos alugares e aos sentidos da cultura; ao comunicar-se com a cidade, provoca, e ao transformar a paisagem, realça a singularidade dos espaços. Nesta pesquisa e na organização deste Caderno de Orientações, concebemos o grafite como relevante fonte documental, representativo dos sentidos da cidade, de seus contextos histórico, social e cultural e do imaginário de seus sujeitos. Consideramos a importância do Grafite, também, em muros de escolas, representativo das tessituras das culturas, arte que rompe o silêncio das vozes que se pronunciam, que denunciam e expressam outros jeitos de ser por meio da linguagem expressa em temas e mensagens que visam dar visibilidade à comunidade escolar e seu entorno. São escritas que narram e revelam uma preocupação social daqueles que não aceitam as formas de dominação das elites explícita e simbólicas (SILVA; IAPECHINO; GOMES, 2009).

Podemos também consultar o trabalho de Carina Sala de Moreis,

intitulado GRAFITE: DA ARTE DE RUA AO DIÁLOGO ENTRE SABERES. A pesquisa **constata que os espaços podem ser transformados em ambientes educativos nas instituições de ensino, locais onde os alunos podem frequentar, se relacionar em áreas transformadas por eles e para eles.** O artista-grafiteiro trabalha com a consciência de pertencimento ao lugar e propõe de forma imagética uma reflexão sobre a condição humana e o lugar dos sujeitos no mundo, buscando vencer os pré-conceitos e os estereótipos comuns na sociedade.

Ao focar em temas da vida cotidiana, o grafite provoca pontos de tensão, pois denuncia ideias preconceituosas, estereótipos e julgamentos pré-estabelecidos, transformando as paisagens urbanas em cenários educativos.

Além dessas referências, outras fontes poderão ser consultadas para realização dessa atividade sequenciada. É importante a escola se mobilizar de forma que essa arte e expressão possam construir um campo simbólico de representações coletivas sobre o povo negro. É salutar para fortalecimento de práticas que envolvam um trabalho colaborativo e de ativismo da comunidade e da escola, por meio da participação de representantes do Movimento Negro.

Perceber a importância de se conceber as cidades como 'educadoras', pois uma cidade pode ofertar reflexão aos seus cidadãos, pois educação e cultura não se aprendem "somente" nas escolas, mas em todos os lugares que uma pessoa frequenta (MOREIS, 2015, p. 5271)

## *2 Objetivos*

- ▶ Expressar o que conhece sobre Graffiti.
- ▶ Conhecer a trajetória do Graffiti e suas relações com o Movimento Hip Hop.
- ▶ Identificar a diferença e relações entre Graffiti e pichação.
- ▶ Refletir sobre a Arte do Graffiti e os significados de suas expressões.
- ▶ Observar espaços grafitados em seus bairros, incluindo a fachada da escola.
- ▶ Conhecer as técnicas do Graffiti.
- ▶ Definir o espaço da escola e solicitar da gestão escolar autorização para que ele sirva de mural.

## *3 Área de Conhecimento/Conteúdos*

### *Arte*

- ▶ Grafite

### *Língua Portuguesa*

- ▶ Leituras dos espaços grafitados
- ▶ Vocabulário

### *História*

- ▶ A trajetória do grafite

### *4 Sequência de Atividades*

#### *Atividade Sequenciada 1*

- ▶ Organização do ambiente da sala, de modo que a relação entre os pares se torne horizontal, que convide ao diálogo e à participação na construção do conhecimento;
- ▶ Realização de levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre grafitagem, instigar a diferença entre pichação e grafite;
- ▶ Reflexão sobre o que é Grafite e o que é Pichação;
- ▶ Organização de equipes para realização de leitura sobre o conceito de grafite e pichação e sobre a trajetória histórica do Grafite;
- ▶ Socialização das informações adquiridas na leitura;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### *Atividade Sequenciada 2*

- ▶ Realização de observações em murais grafitados em seu bairro e na fachada da escola;
- ▶ Registro das observações;
- ▶ Socialização das informações por meio de rodas de conversa;
- ▶ Realização de pesquisas sobre as técnicas do Grafite;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

#### *Atividade Sequenciada 3*

- ▶ Definição do local na escola para realização da atividade prática;
- ▶ Solicitação à Gestão da Escola de autorização para utilização do espaço;

- ▶ Conhecimento e organização do material a ser utilizado na oficina (máscaras, spray);
- ▶ Orientações sobre a utilização dos materiais pelo(a) coordenador(a) da atividade.

#### *Atividade Sequenciada 4*

- ▶ Definição do tema do mural;
- ▶ Grafiteagem do mural com orientações dos grafiteiros.

### *Vivenciando a sequência...*

Usando um termo discutido por Martins e Tourinho (2005), o que desenvolvemos neste projeto foi uma espécie de "currículo nômade", um ensino que não se instala numa única posição ou tendência teórica, vendo os sujeitos em trânsito, sem identidades fixas e ousando inventar seus próprios trânsitos (MARTINS; TOURINHO, 2005, p. 105)

Aprendendo sobre técnicas de pintura em spray, estêncil e todo o conceito por trás do grafite, tivemos como mediadores desta atividade sequenciada, os participantes do Quilombo Urbano<sup>37</sup>. A oficina teve como objetivo desenvolver conteúdos sobre a memória africana por meio da linguagem do Grafite. Foi oportuno utilizar esse meio para comunicar as aprendizagens dos alunos e alunas por duas razões. Primeiro, porque resgata um projeto que a escola já havia desenvolvido na fachada externa da escola, segundo, porque foi um interesse manifestado pelos estudantes.

Os objetivos específicos das atividades foram desenvolvidos na perspectiva de: conhecer a História, sociopolítica e cultural da linguagem grafite; compreender o grafite do Movimento Hip Hop do Maranhão; experimentar a Arte do Grafite para expressar seus sentimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana.

Os objetivos específicos das atividades foram desenvolvidos na perspectiva de: conhecer a História, sociopolítica e cultural da linguagem grafite; compreender o grafite do Movimento Hip Hop do Maranhão; experimentar a Arte do Grafite para expressar seus sentimentos sobre a cultura afro-brasileira e africana.

A Oficina realizou-se em dois momentos distintos com uma carga horária de oito horas. No primeiro encontro, participaram da oficina os alunos e alunas do oitavo ano, a pesquisadora e quatro integrantes da coordenação dos trabalhos. Dentre estes, o coordenador geral, um fotógrafo e dois grafiteiros. Utilizamos outro

<sup>37</sup> Esta sequência foi realizada com a contribuição do Movimento Quilombo Urbano coordenado por Gleydson Rogério Linhares dos Santo Coutinho.

espaço<sup>38</sup> diferente da sala de aula para efetivação dessa atividade. Os conteúdos foram: Conceito de Grafite; Contexto Histórico social e político; Grafite e Arte: Técnicas da Arte do Grafite.

A metodologia incluiu o conhecimento prévio sobre o conceito; instrumentalização por meio de exposição dialógica e pesquisas; observações no muro da escola<sup>39</sup>; orientações para desenhar uma Arte para participar da oficina prática.

### *No Pátio da escola, inventando e reinventando mural*

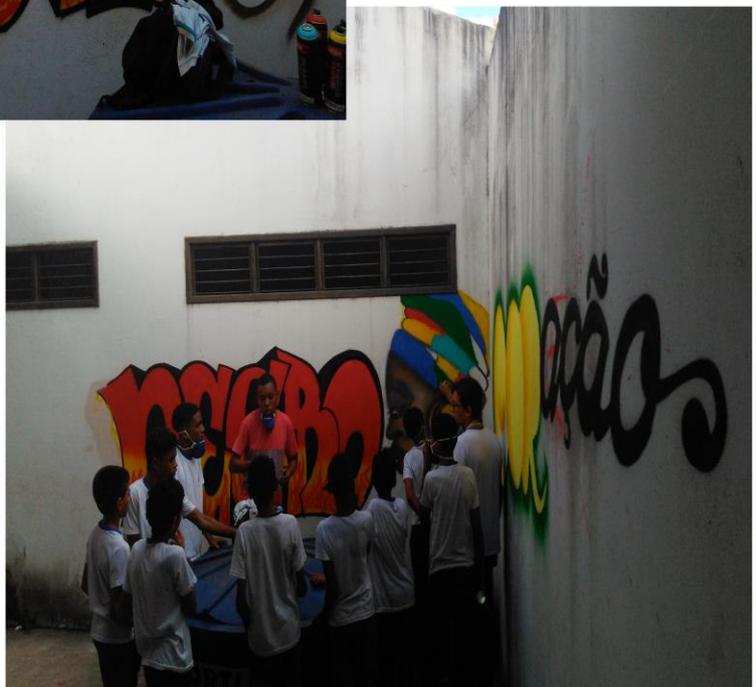
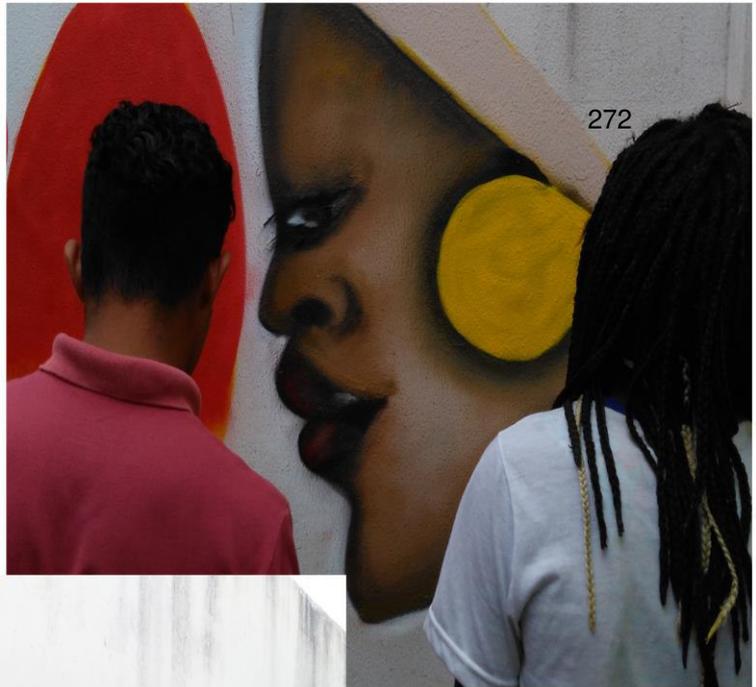
Nesta tarde, a escola cedeu espaço para construção dos(as) alunos(as) no pátio de entrada da escola. A leitura do artigo de Tamiris Vaz (2013)

**Pichação+Arte+Educação: outros olhares**, nos ajuda definir o significado dessa atividade para alunos e alunas, pesquisador(as) e grafiteiros(as) que colaboraram com o produto final desta sequência.

Na oficina, a rotina de estudantes de toda a escola pôde, por instantes, sofrer modificações, ao passo que professores, estudantes e funcionários se viram interpelados por inesperadas propostas de experiências artísticas nos corredores, das quais não só observavam, mas também participavam e contribuía na construção. Sentiam o que lhes afetava no instante atual, e produziam modos de vida. Saíam das obviedades, da brancura que cega, da tranquilidade que faz dormir. VAZ (2013, p 96)

<sup>38</sup> Conforme sinaliza Lapassade (2005), a negociação em campo no momento da entrada, se entende no processo da pesquisa. Significa dizer que utilizar outros espaços para realização das atividades não era mais dificuldade para mim porque algumas negociações e conquistas foram sendo favorecidas, ao passo que eu não era mais tão estranha naquele ambiente.

<sup>39</sup> A parte lateral da escola, que dá acesso à Avenida dos Africanos, tem o muro com a Arte do grafite.



#### 5.4 Sequência didática 4: Negras e Negros que contribuíram com a Arte, História e Literatura

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

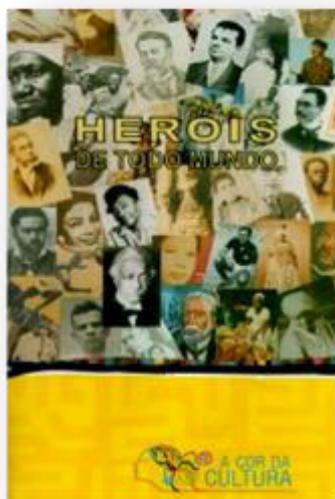
**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Arte e Língua Portuguesa

**DURAÇÃO:** 4 aulas- 45min

**RECURSO DIDÁTICO:** DVD Heróis de Todo Mundo

##### 1 Introdução



A série, Heróis de Todo Mundo, selecionada para integrar este trabalho, integra o Projeto A Cor da Cultura conforme já mencionamos na apresentação deste Caderno de Orientações Didáticas. São 45 (quarenta e cinco) documentários que apresentam aspectos da biografia de cidadãos e cidadãs afro-brasileiros, atuantes na História nos campos da cultura, da ciência e da vida política. O documentário ilustra a trajetória desses heróis é apresentada por outros ilustres negros brasileiros, que reproduzem suas falas e finalizam apresentando o seu

campo de atuação (BRANDÃO, 2006b).

O documentário, além de trazer informações sobre a vida de brasileiros desconhecidos, que oportunizam a alunos e alunas conhecer as contribuições intelectuais de personalidades negras para a sociedade, reforçam a condição de pessoa negra. As atividades privilegiando o DVD, Heróis de Todo Mundo, abre espaço para o reconhecimento da efetiva contribuição dos saberes, talentos e culturas na História no Brasil e concorre para o respeito às experiências que foram e são relevantes para a construção da brasilidade e da identidade brasileira (BRANDÃO, 2006b).

O objetivo da série é resgatar a memória afrodescendente, que contribuiu para a construção do conhecimento no nosso país, com postura afirmativa e de valorização, com vistas a criar um impacto positivo no imaginário dos(as) afro-

brasileiros (as),na perspectiva deste trabalho, e de alunos e alunas.

Heróis de Todo Mundo visa também romper com injustiças históricas de invisibilização dos conhecimentos de raiz africana que contribuem para desqualificar e estigmatizar negros e negras. Na contramão desse propósito, qualifica moral e emocionalmente o universo afro-brasileiro e busca romper as bases do recalque nos mecanismos de identidade e referências dos grupos historicamente subordinados.

A série integra uma lista de 30 heróis e heroínas negros e negras na primeira edição e 15 na terceira edição, dentre os quais dois são maranhenses: Maria Firmina dos Reis<sup>40</sup> e Negro Cosme<sup>41</sup>. Além das sugestões que constam na lista da série, incluímos João do Vale, cantor e compositor maranhense, pela contribuição no campo da musicalidade e da composição. Nessa perspectiva, fica a critério do professor promover essa visibilidade mais próxima do aluno, podendo incluir personalidades negras inclusive da comunidade do(a) aluno(a).

Nesta atividade, o conteúdo central são os Heróis e Heroínas negros e negras, considerando que as referências que nossos(as)alunos e alunas possuem são de ordem europeia. Este tema é convidativo e envolve vários componentes curriculares. Portanto, é importante fazer o levantamento do conhecimento prévio, com vistas a perceber como os heróis negros são invisibilizados para os nossos jovens. Esta atividade também suscita a pesquisa e um passeio gigante no mundo da literatura, arte, musicalidade, poesias, história de vida de negros e negras. Fundamental para desenvolver a identidade dos(as)alunos(as)negros(as),pois, ao passo que se deparam com o heroísmo de negros e negras, se autoidentificam e se reconhecem negros e negras.

---

<sup>40</sup>Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís - Maranhão, no dia 11 de outubro de 1825.É considerada a primeira romancista brasileira.(SILVA, 2011)

<sup>41</sup>Cosme Bento das Chagas, também conhecido como Negro Cosme, foi um líder quilombola.

### *Parede da memória fotográfica de heróis e heroínas negros e negras*



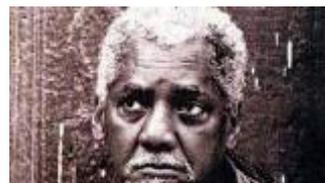
Machado de



Lélia



Pinxinguinh



Solano Trindade



Milton Santos

João Cândido



João do Vale



Antonieta de Barros



Negro Cosme



Ademar da Silva

### *2 Objetivos*

- ▶ Conhecer heróis e heroínas negros e negras que se destacaram na História e na cultura afro-brasileira.
- ▶ Fazer levantamento e análise de obras de artistas negros e negras.
- ▶ Valorizar as contribuições da história e da cultura de negras e negros para o conhecimento intelectual da sociedade brasileira.
- ▶ Construir imagens mediante a percepção das personagens negras.
- ▶ Caracterizar as personalidades negras.
- ▶ Criar um folder sobre artistas negros e negras e suas obras.
- ▶ Declamar poesias das personalidades negras que se destacaram no campo

da literatura.

- ▶ Refletir sobre as composições musicais de autoria de artistas negros e negras.
- ▶ Realizar exposição das imagens de heróis e heroínas negros e negras.
- ▶ Viabilizar o acesso a outras turmas com o intuito de dar visibilidade a essas personalidades ausentes do currículo da escola.

### *3 Áreas de Conhecimento/Conteúdos*

#### *Arte*

- ▶ Imagens de negras e negros que se destacaram na História em diversos campos do conhecimento
- ▶ Caracterização das personalidades negras

#### *Língua Portuguesa*

- ▶ Vida e Obras das personalidades negras
- ▶ Poesias
- ▶ Letra das melodias
- ▶ Vocabulário

### *4 Sequência de Atividades*

#### *Atividade Sequenciada 1*

- ▶ Organização da sala de aula em círculo visando a possibilitar a roda de diálogo, o olhar no olho do outro por parte dos(as) alunos(as) e do(a) coordenador(a) da atividade, oportunizar a materialização de uma relação mais horizontal entre os pares;
- ▶ Organização em equipes e elaboração de uma lista de heróis e heroínas negros e negras;
- ▶ Socialização de informações com os pares e exposição do que sabem sobre a personalidade selecionada;
- ▶ Identificação de algumas personalidades maranhenses que contribuíram com a arte, literatura e a história afro-maranhense.

### *Atividade Sequenciada 2*

- ▶ Obtenção de informações sobre a composição da série do DVD Heróis de Todo Mundo;
- ▶ Exibição do DVD Heróis de Todo Mundo;
- ▶ Exposição do conhecimento adquirido sobre os episódios do DVD;
- ▶ Identificação dos Heróis e heroínas maranhenses presentes no vídeo;
- ▶ Identificação de heróis negros e negras de sua comunidade;
- ▶ Escolha de um dos Heróis e Heroínas negro(a) para pesquisar sobre sua vida e obra;
- ▶ Produção de desenho da imagem de uma personagem negra;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 3*

- ▶ Definição de qual dos participante da dupla será caracterizado(a) com os traços físicos da personalidade negra;
- ▶ Escolha de uma das obras da personalidade negra para aprofundar o conhecimento;
- ▶ Exposição dos trabalhos com o apoio do (a) professor (a) no pátio da escola;
- ▶ Exibição das atividades aos(às) alunos(as) da escola.

## *Vivenciando a sequência...*

Do conjunto de relações interativas que Zabala (2007) propõe para facilitar a aprendizagem, deduzimos uma série de funções do professor, e temos como ponto de partida o planejamento. Assim, é importante destacar os incansáveis planejamentos que foram realizados para realização das atividades sequenciadas, bem como o levantamento prévio dos recursos a ser utilizados nas atividades. Destacamos neste contexto: “Ajudar os alunos a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo” (ZABALA, 2007, p. 92).



## 5.5 Sequência didática 5: Contribuições vocabulares africana para a formação do povo brasileiro

*A orelha vai à escola todos os dias (Provérbio Africano)*

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

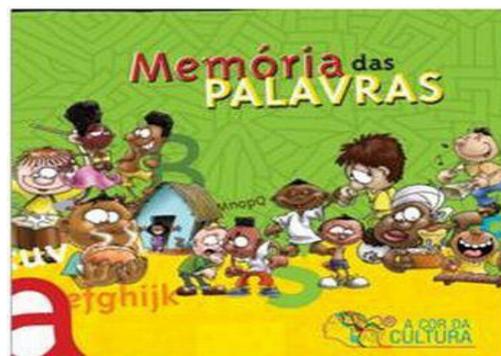
**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Língua Portuguesa

**DURAÇÃO:** 6 aulas- 45min

### 1 Introdução

#### *Das palavras que falamos, quais são de origem africana?*

As palavras? As palavras povoam nosso cotidiano, nossa história, nomeiam, significam a vida. Saramago, ao brincar com a palavra, nos deixa esta contribuição: “No fundo, a palavra autêntica, a palavra verdadeira é a palavra dita. A palavra escrita é apenas uma coisinha morta que está ali, à espera de que a



ressuscitem. E é no dizer da palavra que a palavra é efetivamente palavra”. Em Negritude, Letramento e uso social da oralidade, Souza (2000) nos prenseita com essa reflexão de Saramago. Pensando na força da palavra... temos uma curiosidade: Como será que a escola tem utilizado este instrumento para possibilitar a alunos e alunas, negras e negros olhar para si próprios(as)? O livro Memória das palavras nos faz perceber o quanto utilizamos palavras de origem africana na nossa comunicação diária. Tem mais de africano em nós do que imaginamos. Podemos constatar esse fato logo cedo, pela manhã tomamos **café**, e, se não tiver com que adoçar, vamos à **quitanda** comprar **açúcar**. São visíveis as marcas de africania em nossa identidade cultural e linguística.

Os povos de origem africana não só contribuíram com a construção da história do país, como também exerceram influências no português do Brasil. Nessa

direção, é imprescindível que alunos e alunas compreendam e reflitam sobre a língua, pois esta é uma das maiores expressões culturais de um povo. Autores, como Lucchesi e Castro, destacam que a singularidade existente no português escrito e falado no Brasil reflete influências do contato com outras línguas, ainda no período pré-colonial, quais sejam: indígena e africana. Porém, paira sobre esta a maior influência.

Foram quase quatro séculos de escravização; a influência se reflete em nosso léxico, à medida que palavras de origem africana passaram a integrar o nosso vocabulário. Palavras originárias do lorubá ou do Quimbundo, tais como: **babá,**

*O Brasil é a nação que tem a segunda maior população negra do planeta. País multicultural, traz a marca indelével dos africanos e de seus descendentes em sua formação. Em nosso vocabulário, muitas das palavras usadas no dia-a-dia têm origem nos falares herdados da mãe-África, procedentes de diferentes grupos étnico-lingüísticos, como os iorubás e, especialmente, os povos bantos. Pois não existe apenas uma, mas várias Áfricas, espalhadas num vasto continente, composto, hoje, de 53 países (BARBOSA, 2006).*

**bacana, bagunça, moleque, bancar, bunda, cochila, caçula, cafofo, fofoca, fuxico, mochila, saravá, zoeira** e tantas outras utilizadas amplamente nas rodas de conversas, na vida familiar entre jovens, crianças, adultos e idosos, são de origem africana. São utilizadas para costurar o cotidiano cultural, para favorecer a comunicação.

Nessa perspectiva, é indispensável que a escola, ao cumprir os dispositivos legais da LDB nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.639/2003, se faça cumprir com inclusão no currículo da História e Memória dos povos africanos e afro-brasileiros. Cabe-nos, portanto, positivar o lado negro de cada criança e jovem, positivar o passado de escravização, por meio da história de resistências ou de simples amostras do seu legado por meio do vocabulário, de ilustração de personagens negros que se destacaram na história. Nisso consistem as atividades sequenciadas de identidade racial.

Nesta atividade, o conteúdo a ser desenvolvido **é a memória das palavras de origem africana.** Como temos discutido, ao longo deste Caderno, o registro do legado que positiva o negro e que enaltece as suas contribuições, em todos os campos do conhecimento, precisa ocupar o espaço corroborado pelo livro didático. O que temos observado é que este que resume a memória dos povos africanos em textos que estigmatizam e estereotipam os alunos negros e criam nos não negros uma cultura de superioridade (SILVA, 2005).

A oralidade a escrita são dispositivos importantes para instrumentalização

dos alunos. Precisamos utilizar as situações cotidianas de discriminação racial para imprimir práticas antirracistas. Quanto mais lemos, mais nos apropriarmos do vocabulário de origem africana, mais instrumentos teremos para construir uma identidade negra positiva. “Quando lemos, falamos, trocamos ideias e registramos nossos pensamentos, mais temos condições de entender a nossa história de vida e de pensar sobre nós mesmos e o outro” (SOUZA, 2000, p. 178).

O professor precisa utilizar o espaço de sala de aula e de sua criatividade para desenvolver as mais variadas atividades com o vocabulário africano. Afinal, ele se entrelaça em nossa vida cotidiana. É uma atividade que pode ser desenvolvida, envolvendo a família por meio da pesquisa.

## *2 Objetivos*

- ▶ Identificar palavras de origem africana.
- ▶ Pesquisar a origem e o significado das palavras africanas.
- ▶ Identificar as palavras africanas utilizadas no ambiente familiar e escolar.
- ▶ Refletir sobre as contribuições do vocabulário africano para a língua falada escrita no nosso cotidiano.
- ▶ Elaborar um minidicionário ilustrado das palavras de origem africana.

## *3 Conteúdos*

### *Língua Portuguesa*

- ▶ Origem da palavra
- ▶ Palavras africanas
- ▶ Registros
- ▶ Pequenos textos

## *4 Sequência de Atividades*

### *Atividade Sequenciada 1*

- ▶ Organização do ambiente da sala de aula em círculo, com vistas a promover uma relação horizontal entre os pares;
- ▶ Leitura de uma lista de 30 palavras originárias de três países e dentre os quais, a África em maior número;
- ▶ Organização dos(as)alunos(as) em dupla para refletir e identificar quais e

quantas são as palavras de origem africana, árabe e italiana;

- ▶ Preenchimento de as colunas no quadro com a quantidade de palavras originárias de cada lugar;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 2*

- ▶ Socialização das respostas com os pares e explicação sobre o motivo da indicação da palavra para um ou outro lugar;
- ▶ Preenchimento do quadro mural com a quantidade de palavras identificadas conforme a origem;
- ▶ Realização de uma pesquisa em casa (com o apoio dos familiares) de 10 palavras de origem africana utilizadas no cotidiano;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 3*

- ▶ Exposição das palavras pesquisadas;
- ▶ Acesso ao livro Memória das palavras;
- ▶ Confronto das informações com apoio de textos e do livro Memória das palavras;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 4*

- ▶ Organização dos(as)alunos(as) em dupla;
- ▶ Construção de um minidicionário ilustrado com as palavras pesquisadas;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 5*

- ▶ Organização do ambiente da sala (com o apoio do(a) professor(a)) para exposição dos



dicionários;

- ▶ Audição da música de Dorival Caymmi “Vatapá”;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

## *V*ivenciando a sequência

Vale salientar que o primeiro procedimento foi **organizar** os(as)alunos(as)em dupla na sala de aula e **distribuir** o quadro de palavras (disponível neste Caderno) de origem diversa. Solicitamos que os(as)alunos(as) **sinalizassem** as colunas com **X**, de acordo com a origem das palavras. (Observe que já se inicia aí um processo de leitura e de interrogações.) Após as sinalizações, solicitamos que **conferissem** e **totalizassem** a quantidade de palavras conforme a sua origem. Demos a cada dupla um número de identificação. Expusemos na sala um cartaz organizado em colunas com a seguinte orientação:

Dupla	Africana	Árabe	Italiana
01	10	09	11

O cartaz foi preenchido com a quantidade de palavras de cada origem. Depois que todos preencheram o quantitativo, organizamos a sala em círculo para avaliar quem tinha identificado o maior número de palavras africanas. Como a sequência teve proposição para 4 (quatro) aulas, demos continuidade no encontro seguinte.

As demais atividades consistiram em: **distribuição** de uma lista com as mesmas palavras que compuseram o quadro, porém acrescidos o significado e a origem. A consigna se deu com a **identificação** dos erros e acertos. Além disso, facultamos a **escrita** de variados gêneros textuais utilizando as palavras, e assim **organizaram** um dicionário ilustrado, **listaram** as palavras utilizadas no cotidiano

fora e dentro do ambiente escolar; também utilizaram a tecnologia da escola para pesquisar, **descobriram** informações novas...

QUAL É A ORIGEM DA PALAVRA? (Marque com um "X" )				
Nº	PALAVRAS	ÁFRICA	ÁRABE	ITALIANA
01	Berimbau			
02	Cacareco			
03	Caçamba			
04	Algodão			
05	Calango			
06	Fulano			
07	Capanga			
08	Samba			
09	Mesquinho			
10	Cochilar			
11	Tabefe			
12	Dendê			
13	Bobó			
14	Sucata			
15	Quiabo			
16	Caçula			
17	Zero			
18	Cafuné			
19	Maestro			
20	Farofa			
21	Poltrona			
22	Moleque			
23	Quitanda			
24	Palhaço			
25	Alarme			
26	Fubá			
27	Risoto			
28	Pastel			
29	Mungunzá			
30	Alarme			
31	Abadá			
<b>TOTAL</b>				



## *Origem da Palavra*

### *África*

1. Berimbau (do quimbundo mbirimbau);
2. Calango (do quimbundo kalanga);
3. Caxixi (do quimbundo kaxaxi);
4. Ganzá (do quimbundo nganza);
5. Maculelê (do quicongo makalele);
6. Samba (do quicongo samba).
7. Acarajé (do iorubá akarà-je);

8. Bobó (do jeje bobó);
9. Farofa (do quimbundo falofa);
10. Fubá (do quimbundo fuba);
11. Jabá (do iorubá jàbàjábá);
12. Moqueca (do quimbundo mukéka);
13. Quibebe (do quimbundo kibebe);
14. Quitute (do quicongo kilute).
15. Caçamba (do quimbundo kisambu);
16. Cacimba (do quimbundo kixíma);
17. Caçula (do quimbundo kasule);
18. Cafuné (do quimbundo kafundu);
19. Capanga (do quimbundo kapanga);
20. Cochilar (do quimbundo koxila);
21. Moleque (do quimbundo muleke);
22. Muvuca (do quicongo mvuka);
23. Quilombo (do quimbundo kilombo);
24. Quitanda (do quimbundo kitanda);
25. Senzala (do quimbundo sanzala);
26. Tanga (do quimbundo ntanga);
27. Zumbi
28. Mungunzá
29. Bambambã (do quimbundo mbamba mbamba);
30. Borocoxô (do quicongo bolokotó);
31. Bunda (do quimbundo mbunda);
32. Caçamba (do quimbundo kisambu);
33. Capanga (do quimbundo kapanga);
34. Muvuca (do quicongo mvuka);
35. Tanga (do quimbundo ntanga);

### Árabe

1. **Algema:** Veio do árabe al-jama'a, pulseira.
2. **Algodão:** Veio do árabe al-qutun, que também originou algodón, em espanhol.
3. **Cacareco:** É mais usado no plural, cacarecos, e significa coisa velha, de pouco valor.
4. **Fulano:** Veio do árabe fulan, alguém. Beltrano veio de Beltrão que mudou o final para rimar com Fulano (em espanhol, Beltrão é Beltrano). Sicrano tem origem desconhecida.
5. **Mesquinho:** Veio do árabe miskin, infeliz, desgraçado.



## 5.6 Sequência didática 6: A beleza negra como possibilidade de afirmação identitária.

**ESCOLA:** Unidade de Educação Básica Darcy Ribeiro

**ANO:** 8º

**TURNO:** Vespertino

**ANO LETIVO:** 2017

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Arte, História e Língua Portuguesa

**DURAÇÃO:** 4 aulas- 45min

### 1 Introdução

A série *Mojubá*<sup>42</sup> foi um dos DVDs selecionados para integrar este trabalho. Contém cinco episódios, todos com um valor singular, mas o que foi definido para planejar a atividade sequência foi o episódio titulado Beleza. Para o desenvolvimento do conteúdo deste vídeo, a série conta com a participação de



pesquisadores no campo da antropologia, da educação e da religiosidade. Demos ênfase à valorização da Arte africana, ao valor e à conotação plural do significado dessa arte. Para além de um desenho, de uma representação no campo material, os pesquisadores destacam o valor ancestral de cada movimento relacionado com o mundo cósmico. A exemplo:

A África nunca esteve distante do culto à beleza. Não apenas do corpo, mas também da beleza expressa nas diversas formas de arte. Na cultura africana, a concepção do belo está ligada ao bem e ao verdadeiro. A arte é uma das marcas mais fortes dos povos africanos. Ela une utilidade e estética e está nos objetos, na música, na dança, na pintura corporal, no artesanato e nos rituais sagrados. A valorização da arte africana só aconteceu no final do século XIX, com a realização de uma exposição em Bruxelas, em 1897. A partir daí, ela se tornou fonte de inspiração para alguns dos principais artistas europeus, como Matisse, Braque e Picasso. Para essa cultura ancestral, todos os objetos do mundo estão ligados entre si e estão ligados ao corpo e ao espírito. A arte está sempre associada aos eventos e atividades da vida cotidiana, do nascimento à morte. Para o artista africano, nada é fixo ou estático, tudo é animado por um movimento cósmico. A arte é conhecimento e não imitação da natureza (BRANDÃO, 2010).

No episódio Beleza, contamos com a contribuição de Nilma Lino Gomes, referência em pesquisa no campo da identidade negra. Faz relatos sobre uma

<sup>42</sup> Significa "REI" ou ainda que *Mojubá* seja uma saudação, como um cumprimento que se faz a quem se tem respeito, a palavra também é utilizada para dizer que a pessoa é respeitada, portanto também faz analogia com outra palavra: "grande".

pesquisa etnográfica realizada em um salão de beleza nos anos 1999 a 2002. O seu objeto central de investigação foi sobre a simbologia do cabelo. Destaca a importância de a escola incluir no currículo discussões sobre esse tema, considerando que na sua pesquisa, as queixas de seus respondentes se relacionam diretamente à escola, lugar que serviu de palco para a exclusão, estigmatização e estereotipia em suas fases da infância e da adolescência. Os apelidos mais comuns estavam relacionados ao cabelo.

O corpo e cabelo, na visão da autora, falam por si. A sua importância para



negros e negras, está muito além da beleza. Relata que o cabelo do negro tem uma trajetória e significado na África. Ao longo da história, os cabelos receberam atenção especial nas culturas africanas e de matriz africana no Brasil. Em especial, nas culturas de origem

banta. Em conjunto com o rosto, os cabelos definiam a pessoa e o grupo a que pertencia.

O cabelo é um complexo sistema de linguagem que pode indicar posição social, identidade étnica, origem, religião, idade. Principalmente a partir dos cabelos é possível resgatar memórias ancestrais. Aponta que, no Brasil, também há uma simbologia relacionada ao cabelo, a exemplo, quando as pessoas são aprovadas no vestibular, ou quando estão em cárcere, geralmente o cabelo nessas situações representam e veiculam uma informação (BRASIL, 2010).

O episódio também faz referência ao modo de vestir dos africanos e afrodescendentes, destaca o colorido dos tecidos, os bordados, dentre outros, dependendo da cultura. Enfatiza que geralmente os tecidos coloridos são os mais preferidos dos povos africanos. Diferente dos europeus que usam tecidos lisos e de tons pastéis.

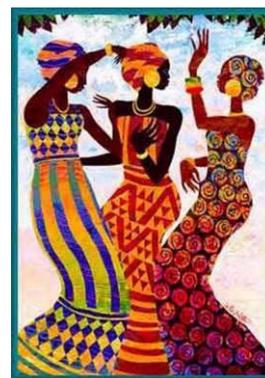


Destacam o modo de cobrir o **ori** (cabeça) nos rituais dos cultos africanos, o modo de amarrar o ojá (pano branco), dependendo do contexto. Somente quem tem conhecimento desses rituais será capaz de identificar as ocasiões em que usam um ou outro artefato. Para os pesquisadores, o negro é

lindo. É nessa perspectiva que a escola deverá desenvolver o currículo plural, cedendo lugar para as relações heterogêneas e para a suntuosidade das várias etnias presentes no espaço escolar.

Nesta atividade, o conteúdo a ser desenvolvido é a **beleza negra**, que está relacionada com os ícones corpo, cabelo, modos de vestir, os adereços inerentes à cultura africana e afro-brasileira com seus significados. É um trabalho que remete à pesquisa em variadas fontes, o próprio DVD Mojumbá que tem uma riqueza de informações sobre a questão.

As pesquisas feitas na escola campo nos revelaram a negação e o preconceito racial vivenciado por alunos e alunas negros e negras em função da cor da pele e da textura do cabelo. É cada vez mais urgente a necessidade de inserir essa temática no currículo escolar.



O negro não se veste, simplesmente. Ele se produz. Por trás de cada gesto há um ritual que o mantém ligado à ancestralidade. Quando põe sobre o corpo ouro e metais; sementes e objetos de madeira, búzios, ossos, peles ou suas imitações, mesmo inconscientemente, está se conectando com os três reinos originais: o mineral, o vegetal e o animal (BRASIL, 2010).

### *Saiba Mais...*

Recomenda-se acesso às produções de Nilma Lino Gomes disponível em:

[www.periodicos.letras.ufmg.br](http://www.periodicos.letras.ufmg.br) <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>

## ***2 Objetivos:***

- ▶ Refletir sobre os estereótipos afro-brasileiros vivenciados em função da cor da pele, textura do cabelo.
- ▶ Conhecer as influências e contribuições da cultura afrodescendentes para a cultura afro-brasileira.
- ▶ Conhecer a trajetória e o significado do cabelo para os povos africanos.
- ▶ Identificar a presença da cultura afrodescendente presente na estética negra.
- ▶ Valorizar a cultura afrodescendente presente no modo de vestir, nos penteados.
- ▶ Apontar diferenças e semelhanças da cultura africana para a cultura afro-brasileira.
- ▶ Participar de oficina de tranças e penteados afros.
- ▶ Organizar exposição de artefatos da cultura afrodescendente.

## ***3 Conteúdos:***

### ***Arte***

- ▶ Estética Negra
- ▶ Textura do cabelo
- ▶ Penteados Afros
- ▶ Indumentárias
- ▶ Colorido dos tecidos

### ***Língua Portuguesa***

- ▶ Leitura
- ▶ Registro
- ▶ Vocabulário

### ***História***

- ▶ Trajetória histórica do corpo e cabelo no continente africano

## ***4 Sequência de Atividades***

### ***Atividade Sequenciada 1***

- ▶ Organização do ambiente da sala de aula em círculo, com vistas a promover uma relação horizontal entre os pares;
- ▶ Levantamento dos conhecimentos prévios sobre como cada uma e cada um

se percebe;

- ▶ Organização dos(as) alunos(as) em dupla para fazer uma atividade de desenho. A consigna, consiste em representar a aparência do(a) colega em uma folha de cartolina, de modo que descrevam os traços um(a) do(a) outro(a);
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 2*

- ▶ Exibição do vídeo Mojubá, Episódio 2 (dois);
- ▶ Registro do sentido da Arte, beleza e do cabelo para afrodescendentes;
- ▶ Socialização com os pares do registro das informações;
- ▶ Aprofundamento dos conhecimentos sobre a beleza negra, com apoio de textos e com a colaboração do(a) professor(a) coordenador(a);
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 3*

- ▶ Realização de pesquisa com o apoio da família, sobre as semelhanças e diferenças da cultura africana e afro-brasileira;
- ▶ Organização de um painel com as informações, com o apoio do(a) coordenador(a) da atividade;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

### *Atividade Sequenciada 4*

- ▶ Conhecimento dos penteados afrodescendentes;
- ▶ Participação em oficina de tranças e penteados afrodescendentes;
- ▶ Exposição das atividades realizadas em sala;
- ▶ Sistematização do conhecimento pelo(a) professor(a) por meio de exposição dialógica.

## 6 Conclusão

Entender o sentido da identidade negra e da diferença entre as pessoas, para cultivar nos(as) alunos e alunas negros(as) e não negros(as) o respeito ao diferente, tem sido um desafio para a escola. É cada vez mais urgente a importância de incluir os conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira no currículo. É óbvio que não podemos descartar o amparo legal disposto na Lei número 10.639/2003, política que emergiu do âmbito da sociedade civil organizada. Entretanto, a sua implementação enfrenta desafios. Pois, o enfrentamento ao racismo atribui-se também à efetivação do cumprimento da citada Lei. Ainda é latente o convívio com o racismo baseado no critério da aparência física, tanto na sociedade em geral quanto naquele existente no plano do aparelho do Estado, dentre os quais, a escola apontada como lócus de legitimação desse feito. Como bem ressalta Nilma Lino Gomes, discutir os ícones corpo e cabelo, temas inerentes às questões raciais, ainda é necessidade premente.

Portanto, faz-se mister repensar o papel da escola em todos os âmbitos. É importante pensar sobre o currículo, a concepção teórico-metodológica, a organização do ambiente escolar, os documentos que orientam o fazer pedagógico, a formação dos profissionais da escola, a gestão geral e a gestão de sala de aula; a interlocução com a comunidade escolar, o papel do aluno enquanto sujeito e protagonista do seu saber.

Creemos que a inclusão dos conteúdos que este Caderno prioriza também exige da escola, como lócus privilegiado da construção do conhecimento, um olhar crítico do fazer político e pedagógico da sua função enquanto instituição credenciada para esse fim.

Pensar a tessitura deste Caderno, elegendo os conteúdos que compuseram cada sequência das atividades sugeridas, foi um desafio gigante, e temos convicção de que desenvolvê-las também constitui-se tarefa desafiadora, considerando que o trabalho do professor é orquestrado por diversas dimensões correlacionadas com as instâncias que elencamos neste texto conclusivo. Por outro lado, as evidências aqui apontadas acerca do experimento que vivenciamos, nos remete a crer na possibilidade de inclusão da história, memória e identidade negras dos descendentes de África.

Obviamente que as recomendações tecidas neste Caderno estendem-se para todas e todos professoras e professores, independentemente da sua disciplina. Propomos que estejamos sempre atentos (as) aos movimentos de sala de aula, que não silenciemos as denúncias de alunos e alunas. Portanto, é fundamental: valorizar as informações que fazem parte da cultura de cada grupo, dispondo-se a acolher os depoimentos pessoais, substanciando-se no acervo da memória de sala de aula e fazendo uso da linguagem; discutir com profundidade temas complexos, principalmente os que estigmatizam os(as) alunos(as), como a discriminação racial, incentivando a desconstrução de pensamentos cristalizados na visão colonial; formar alunos e alunas para enfrentar as adversidades da vida dentro e fora da escola, para que estejam munidos de argumentos contra atitudes racistas (SOUZA, 2000).

Para além de pensar na possibilidade, é salutar fixar na necessidade humana do respeito, da inclusão, uma vez que os estigmas se arrastam na vida de alunos(as) negros(as), que crescem com o sentimento de inferiorização simplesmente pelo fato de que a escola invisibilizou, excluiu, ou desenvolveu de forma equivocada a história e memória ancestral dos povos africanos. De acordo com o pensamento de Freire,

[...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (FREIRE, 2011, p. 59)

Nesse ensejo, desejamos que este **Caderno subsidie a sua prática pedagógica, professor e professora, que promova** reflexão, desvele espaços favoráveis à formação crítica, humana e respeitosa de alunos e alunas negros(as) e não negros(as), oportunizando a construção de uma sociedade que eleja o respeito e o convívio com a diferença em todos os âmbitos. Que o espaço e o tempo da escola sejam utilizados numa perspectiva de construção do conhecimento, considerando o mundo pluriétnico que povoa o ambiente escolar.



Assim, despedimo-nos com a imagem de uma aula que ficou registrada na nossa memória das inovações que

provocamos e que experimentamos com alunos(as) e professores(a) da UEB Darcy Ribeiro. Trata-se da exposição de cartazes sobre a série Heróis de Todo mundo, em que alunos(as), professor(as) e funcionários(as) participaram desse diálogo no pátio da escola.

## Referências

- BARBOSA, R. A. Memória das palavras. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Memória das palavras**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- BRANDÃO, A. P. (Coord.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- BRANDÃO, A. P. (Coord.). **Saberes e fazeres, v.3**: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a.
- BRANDÃO, A. P. (Coord.). **Heróis de todo mundo (A cor da cultura)**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acessado em: 6 mai. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GITAHY, C. **O que é grafite**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>>. Acesso em: 07 fev. 2018.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.21,

pp.40-51. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000300004&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LAPASSADE, G. **As Microssociologias**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIMA, M. Como tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos Africanos no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Entre contingências e experiências vividas... Propostas para pensar um ensino crítico em artes visuais. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**. Goiânia: UFG, v. 3, n. 1, pp. 86-111, 2005.

MOREIS, C. S. de. Grafite: da arte de rua ao diálogo entre saberes. In: **XI Encontro Nacional da Anpege**. A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. Presidente Prudente, São Paulo, 2015. Disponível em: <[http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/a mar. 2018.rquivos/17/493.pdf](http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/a%20mar.2018.rquivos/17/493.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. p: 75-90.

ROMÃO, J. E. **Dialética das diferenças: o projeto da escola cidadã frente ao projeto político-pedagógico neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, C. de J. P. dos. **20 de novembro, dia nacional da consciência negra: Zumbi somos nós**. Disponível em: <<http://www.redem.org/boletin/files/20%20de%20novembro%20Projeto%20Definitivo%20II-Clenia3110.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SANTOS, I. A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, A. C. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, P. B. G. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos. In: **Revista do Professor**, 9 (73), p.26-30, jan./mar. 2003.

SILVA, P. B. G.. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, R. C. da; IAPECHINO, M. N. K.; GOMES, V. S. **O grafite em uma perspectiva didática nos contextos educacionais do grande Recife**. Disponível em: < <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0047-1.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SOUZA, A. L. S. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

VAZ, T. Pichação + arte + educação: outros olhares. **Revista Digital do LAV**, [S.l.], n. 10, p. 085-097, mar. 2013. ISSN 1983-7348. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/7079>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

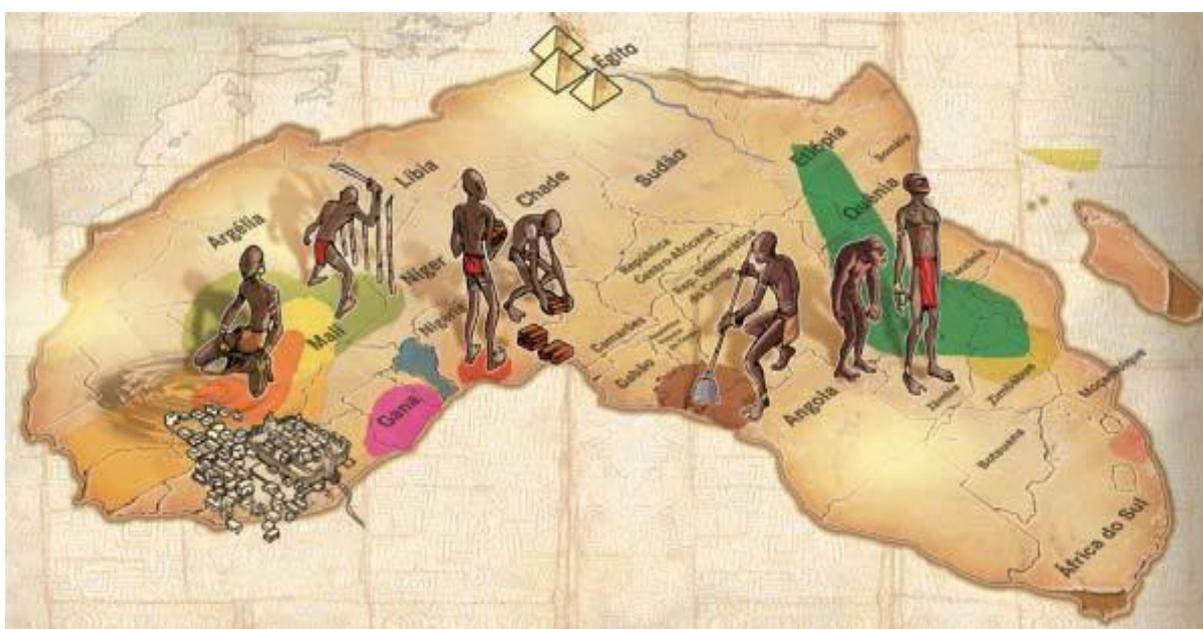
**ANEXOS**

## Anexo A:

### África de todos nós<sup>43</sup>

Desde 2003, a cultura africana faz parte do currículo. Descubra com seus alunos a riqueza das ciências, das tecnologias e da história dos povos desse continente.

Por: Paola Gentile



Os diversos povos que habitavam o continente africano, muito antes da colonização feita pelos europeus, eram bambambãs em várias áreas: eles dominavam técnicas de agricultura, mineração, ourivesaria e metalurgia; usavam sistemas matemáticos elaboradíssimos para não bagunçar a contabilidade do comércio de mercadorias; e tinham conhecimentos de astronomia e de medicina que serviram de base para a ciência moderna. A biblioteca de Tumbuctu, em Mali, reunia mais de 20 mil livros, que ainda hoje deixariam encabulados muitos pesquisadores de beca que se dedicam aos estudos da cultura negra.

Infelizmente, a imagem que se tem da África e de seus descendentes não é relacionada com produção intelectual nem com tecnologia. Ela descamba para

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2393/africa-de-todos-nos>>. Acessado em 13 set 2017.

moleques famintos e famílias miseráveis, povos doentes e em guerra ou paisagens de safáris e mulheres de cangas coloridas. “Essas idéias distorcidas desqualificam a cultura negra e acentuam o preconceito, do qual 45% de nossa população é vítima”, afirma Glória Moura, coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de Brasília (UnB).

### **Negros são parte da nossa identidade**

O pouco caso com a cultura africana se reflete na sala de aula. O segundo maior continente do planeta aparece em livros didáticos somente quando o tema é escravidão, deixando capenga a noção de diversidade de nosso povo e minimizando a importância dos afro-descendentes. Por isso, em 2003, entrou em vigor a Lei no 10.639, que tenta corrigir essa dívida, incluindo o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas. “Uma norma não muda a realidade de imediato, mas pode ser um impulso para introduzir em sala de aula um conteúdo rico em conhecimento e em valores”, diz Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, membro do Conselho Nacional da Educação e redatora do parecer que acrescentou o tema à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A cultura africana oferece elementos relacionados a todas as áreas do conhecimento. Para Iolanda de Oliveira, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, se a escola não inclui esses conteúdos no planejamento, cada professor pode colocar um pouco de África em seu plano de ensino: “Não podemos esperar mais para virar essa página na nossa história”, enfatiza. Antes de saber como usar elementos da cultura africana em cada disciplina, vamos analisar alguns aspectos da história do continente e os motivos que levaram essas culturas a serem excluídas da sala de aula.

O ensino de História sempre privilegiou as civilizações que viveram em torno do Mar Mediterrâneo. O Egito estava entre elas, mas raramente é relacionado à África, tanto que, junto com outros países do norte do continente, pertence à chamada África Branca, termo que despreza os povos negros que ali viveram antes das invasões dos persas, gregos e romanos.

A pesquisadora Cileine de Lourenço, professora da Bryant University, de Rhoad Island, nos Estados Unidos, atribui ao pensamento dos colonizadores boa parte da origem do preconceito: “Eles precisavam justificar o tráfico das pessoas e a escravidão nas colônias e para isso ‘animalizaram’ os negros”. Ela conta que, no

século 16, alguns zoológicos europeus exibiam negros e indígenas em jaulas, colocando na mesma baía indivíduos de grupos inimigos, para que brigassem diante do público. Além disso, a Igreja na época considerava civilizado somente quem era cristão.

Uma das balelas sobre a escravidão é a idéia de que o processo teria sido fácil pela condição de escravos em que muitos africanos viviam em seus reinos. Essa é uma invenção que não passa de bode expiatório: a servidão lá acontecia após conquistas internas ou por dívidas - como em outras civilizações. Mas as pessoas não eram afastadas de sua terra ou da família nem perdiam a identidade.

Muitas vezes os escravos passavam a fazer parte da família do senhor ou retomavam a liberdade quando a obrigação era quitada com trabalho. Outra mentira é que seriam povos acomodados: os negros escravizados que para cá vieram revoltaram-se contra a chibata, não aceitavam as regras do trabalho nas plantações, fugiam e organizavam quilombos.

### **A exploração atrapalhou o desenvolvimento**

A dominação dos negros pelos europeus se deu basicamente porque a pólvora não era conhecida por aquelas bandas - e porque os africanos recebiam bem os estrangeiros, tanto que eles nem precisavam armar tocaias: as famílias africanas costumavam ter em casa um quarto para receber os viajantes e com isso muitas vezes davam abrigo ao inimigo. Durante mais de 300 anos foram acaçambados cerca de 100 milhões de mulheres e homens jovens, retirando do continente boa parte da força de trabalho e rompendo com séculos de cultura e de civilização.

Nesta reportagem, deixamos de lado de propósito a capoeira, embalada pelo berimbau; a culinária, enriquecida com o vatapá, o caruru e outros quitutes; as influências musicais do batuque e a ginga do samba e dos instrumentos como cuícas, atabaques e agogôs. Preferimos mostrar conteúdos ligados às ciências sociais e naturais, à Matemática, à Língua Portuguesa e Estrangeira e a Artes, menos comuns em sala de aula, para você recheiar a mochila de conhecimentos dos alunos sobre a África.

**ANEXOS**

**ANEXO A: Autorização para Projeto de Pesquisa**

**PREFEITURA DE SÃO LUÍS**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE  
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL – SAEF

MEMO Nº 94/2017 – SAEF/SEMED

São Luís, 20 de março de 2017.

Da: Superintendência da Área do Ensino Fundamental

Para: UEB Darcy Ribeiro

Assunto: Autorização para projeto de pesquisa.

**Senhor (a) gestor (a),**

Informamos a Vossa Senhoria que a acadêmica do Curso Pós – graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, localizada em São Luis – MA, realizará pesquisa educacional, com o tema **“A Lei nº 10.639/2003: procedimentos metodológicos de trabalhos na perspectiva da identidade negra em contextos escolares”**, sob a orientação do Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes, no período de Janeiro à Dezembro do corrente ano.

Para tanto, solicitamos gestão de Vossa Senhoria no sentido de viabilizar o acesso às informações e documentos referentes à organização da escola, assim como mediar o contato do professor- pesquisador com toda a equipe escolar.

Ressaltamos, ainda, que após a conclusão do trabalho solicita-se uma cópia para arquivar em nossos documentos, com o intuito de socializar os dados atuais com relação às escolas da rede municipal pesquisada.

Atenciosamente,

*Arsenica*  
Arsenica P. de Sousa M. Formiga  
Superintendente da Área de  
Ensino Fundamental  
Matrícula: 164280-3