

Formação Antirracista Na Escola

Possibilidades para o
Ensino das Relações Étnico-Raciais
na Educação Básica

Anna Maria Dias Vreeswijk,
Clêidna Aparecida de Lima; *et al*

Ciar UFG



Formação Antirracista Na Escola

Possibilidades para o
Ensino das Relações Étnico-Raciais
na Educação Básica

Anna Maria Dias Vreeswijk,
Clêidna Aparecida de Lima; *et al*

Ciar UFG

Goiânia
2024



Esta obra está sob licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Pró-reitor de Pós-Graduação

Felipe Terra Martins

Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica • PPGEEB

Coordenador

Glauco Roberto Gonçalves

Vice Diretor

Evandson Paiva Ferreira

Centro Integrado e Aprendizagem em Rede • CIAR

Direção

Wagner Bandeira

Vice-Direção

Silvia Figueiredo

Coordenação Pedagógica e Gestão Moodle

Janice Lopes

Coordenação Tecnológica

Amilton Araújo

Coordenação de Comunicação

Raniê Solarevisky de Jesus

Coordenação de Projetos Educacionais

Ana Bandeira

Coordenação de Inovação e Interface

Victor Hugo César Godoi

Direção de Arte

Renato Galhardo

Desenvolvimento do Ebook

Victor Hugo César Godoi

Design UI

Valéria Lima dos Santos Evangelista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) GPT/BC/UFG

Formação antirracista na escola : possibilidades para o ensino das relações étnico-raciais na educação básica [Ebook]. / Anna Maria Vreeswijk ... [et al]. - Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). - Goiânia : Ciar UFG, 2024.

Inclui bibliografia
Inclui biografia
ISBN : 978-65-85278-60-7

1. Racismo. 2. Educação. 3. Relações Étnicas. I. Vreeswijk, Anna Maria.

CDU: 323.14(37)

Bibliotecário responsável: Enderson Medeiros / CRB1: 2276

Sumário

Prefácio	02
Introdução	03
1. Apresentando a Lei 10.639/2003: seus desdobramentos históricos e a legislação educacional	05
2. Educação antirracista: encontros com escolas quilombolas e a educação após a lei 10.639	22
3. Ensino para as relações étnico-raciais: proposta para uma educação antirracista	37
4. Percepções de estudantes e professores da EJA sobre o racismo: questões sobre o racismo individual e o racismo estrutural	47
5. Reflexões sobre a cultura dos ciganos calon em trindade goiás	61
6. Discutindo e valorizando cabelos crespos e cacheados de estudantes afrodescendentes em uma escola pública de Aparecida de Goiânia	73
Sobre os autores	81

Quando pensamos em educação, a primeira imagem que vem à nossa mente é a escola, com suas salas de aula, pátio, muros, alunos(as), professores(as)... Na modernidade, a escola foi ocupando um lugar central no imaginário como um espaço de socialização do saber, disciplinamento, preparação para a vida e para o trabalho, enfim, uma instituição que forma indivíduos para o mundo comum presente e para o futuro. A escola acabou encarnando o ideal iluminista de redenção da humanidade, de construção do novo homem, de uma verdadeira civilização em oposição à barbárie.

De fato, a escola se tornou o lugar privilegiado da formação de crianças, jovens e adultos. A própria palavra educação se transforma em sinônima de educação escolar. Nos discursos, nos documentos, nos debates, parece ser unânime o reconhecimento sobre a importância a ser dada à educação. Toda uma estrutura organizacional é criada em função de um projeto pedagógico: currículo, livros, orçamento, formação e contratação de professores(as), etc. Contudo, muitas vezes, uma pergunta deixa de ser feita: qual é o sentido dado à escola nas sociedades modernas? Ou mesmo: qual é o sentido da escola?

O imaginário moderno de esclarecimento, de libertação dos preconceitos, de constituição de uma autonomia moral e intelectual vai de encontro ao mundo real, com suas contradições internas, com a alienação, com o interesse privado invadindo e se sobrepondo ao mundo público. Pensar o(s) sentido(s) da escola implica pensar o(s) sentido(s) da vida coletiva e que tipo de sociedade queremos construir.

Não nos iludamos, vivemos numa sociedade que encarna o melhor e o pior do imaginário moderno, e a escola não é um ente isolado das ideologias. Ao contrário, ela é, sobretudo, uma criação desse imaginário. Encarna o sonho iluminista de uma vida livre de preconceitos e obscurantismo, mas também, encarna a racionalidade instrumental, do controle, refratária às contradições do real.

Cabe a cada um, em especial aqueles(as) que atuam na educação escolar, assumir esta reflexão, situar a escola neste mundo, nesta história, reconhecendo a relação intrínseca entre as contradições sociais e as contradições reais da escola. Uma atravessa a outra. Uma se constitui na outra. Não é a escola que vai mudar o mundo, mas pode participar lucidamente deste processo histórico, junto com outras instâncias do espaço público (também elas educadoras). Para saber que sociedade queremos, que escola queremos, devemos partir da sociedade e da escola que temos.

Neste livro, encontraremos este tipo de reflexão. Coerente com a proposta de formação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), todos os capítulos partem de um mesmo reconhecimento: a sociedade que temos não foi pensada para todos, a escola que temos não foi construída para todos(as). O espaço público ainda não está aberto à participação de todos(as). A própria ideia de democracia, que implica a igual participação no debate coletivo, se encontra comprometida com este estreitamento da ideia de quem é o(a) cidadão(ã).

Homens e mulheres negros(as), povos tradicionais, comunidade LGBTQIA+, pessoas com deficiência... A lista daqueles(as) que precisam ser reconhecidos(as) como sujeitos de direito é imensa. Não é possível mais pensar a prática pedagógica, pensar a vida coletiva, sem pensar o todo que compõe a vida social. A escola não vai salvar o mundo, mas pode nos ajudar a pensar e agir na busca de formas mais cidadãs de existir com o outro, pelo outro e para o outro.

Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira
PPGEEB/CEPAE/UFG

O ensino antirracista tem se fortalecido na educação básica no Brasil, se consolidando como elemento imprescindível dos parâmetros curriculares escolares, das práticas educativas e da formação de professores. Esse fortalecimento ocorre apesar dos atuais movimentos conservadores e revisionistas que buscam enquadrar o ensino antirracista como ideologia e doutrinação, que negam os processos sociais de discriminação e naturalizam a desigualdade, inclusive racial, como resultado das distinções de méritos pessoais.

Neste horizonte de luta social, cada vez mais professores da educação básica buscam aperfeiçoar sua qualificação e se tornarem pesquisadores na temática do ensino para as relações étnico raciais. O interesse e a iniciativa de um conjunto de professores/pesquisadores resultaram na realização das pesquisas que compõem este ebook, formado por trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível mestrado, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Este programa, em funcionamento desde o ano de 2012, é um mestrado profissional em que trabalhadores da educação básica podem desenvolver pesquisas na área de ensino, assim como elaborar e aplicar processos ou produtos educacionais destinados à sala de aula ou a outros contextos e espaços de ensino. Entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito do programa, são aqui apresentados seis trabalhos que envolvem o ensino para as relações étnico-raciais e a defesa de uma educação antirracista.

No primeiro capítulo, intitulado *Apresentando a Lei 10.639/2003: seus desdobramentos históricos e a legislação educacional*, os autores Marcela Jayme Costa e Glauco Roberto Gonçalves abordam a questão étnico-racial no Brasil por meio de um exame da legislação educacional. O estudo abrange as constituições federais do Brasil, desde a Constituição de 1824, outorgada durante o Brasil Império, até a Constituição vigente, promulgada em 1988. Contudo, não se trata de apenas uma listagem cronológica das leis, tampouco o traçado de uma evolução linear rumo à consolidação do ensino antirracista no Brasil, mas sim de uma análise que problematiza as lacunas, os limites e as contradições de cada legislação. Por exemplo, os autores apontam que a Constituição de 1934 representou avanço ao condenar, pela primeira vez nas linhas constitucionais brasileiras, a discriminações por motivo de raça, contudo, essa mesma Constituição, paradoxalmente, respaldava e incentivava a educação eugênica de sua época. O capítulo também apresenta um levantamento detalhado de leis municipais e estaduais, assim como projetos de leis, que antecederam a Lei 10.639/2003, compreendendo como diferentes iniciativas locais e regionais convergiam dentro de um processo de luta social, e finaliza com uma análise dos desdobramentos da Lei 10.639/2003.

No segundo capítulo, denominado *Educação Antirracista: Encontros Com Escolas Quilombolas E A Educação Após A Lei 10.639*, as autoras Lara Fogaça dos Santos e Clêidna Aparecida de Lima tratam da forma em que as comunidades quilombolas são invisibilizadas na educação básica, refletindo tanto uma postura colonial e de racismo estrutural. Nesse sentido, a escola quilombola não é apenas um espaço escolar, mas também um local de resgate histórico e identitário do povo negro, bem como espaço de resistência e lutas pelos seus direitos e reconhecimento de suas terras. As autoras também relatam como ocorre uma educação antirracista em duas escolas quilombolas urbanas localizadas no município de Aparecida de Goiânia-GO, apresentando suas ações e os limites impostos pelo distanciamento dos espaços acadêmicos e pelo racismo institucional.

No terceiro capítulo, *Ensino para as relações étnico-raciais*: proposta para uma educação antirracista, os autores Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça e Danilo Rabelo investigaram a percepção dos(as) estudantes da educação básica de uma escola pública sobre o racismo e situações de racismo vivenciadas na escola e fora dela. Diante da constatação de que a maioria dos(as) estudantes percebiam racismo apenas como mais um tipo de bullying, sem compreendê-lo como um processo histórico e estrutural, os autores elaboraram uma sequência didática numa perspectiva antirracista, que emprega diferentes metodologias e recursos didáticos, tais como: o uso do curta metragem *O Xadrez das Cores* (Brasil 2004, 21 min.), de Márcio Schiavono, os conceitos de racismo segundo autores acadêmicos, a canção *Racismo é burrice*, composta e interpretada pelo músico Gabriel, *O Pensador*, rodas de conversa centradas na questão da negritude e corporeidade e confecção de cartazes. Os autores também apresentam as avaliações feitas pelas professoras participantes que conduziram a aplicação da sequência didática proposta, reconhecendo as referidas professoras da educação básica como sujeitos mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Já no capítulo *Percepções De Estudantes E Professores Da Eja Sobre O Racismo: Questões Sobre O Racismo Individual E O Racismo Estrutural*, as autoras Thâmara Nayara A. P. Borges e Anna Maria Dias Vreeswijk analisam as representações sobre o racismo individual e o racismo estrutural de docentes e estudantes de uma escola municipal de educação de jovens e adultos de Goiânia-GO. Na pesquisa-ação, são apresentadas as percepções dos(as) estudantes como uma ação individual e não como parte de uma estrutura social racista, confundindo, às vezes, o conceito de racismo com bullying. Também foram analisadas as representações docentes e as ações pedagógicas da escola campo em relação à educação para as relações étnicas e raciais. Por fim, é discutida uma ação ou intervenção pedagógica para ressignificar as concepções de racismo, a compreensão do racismo estrutural na sociedade brasileira e a necessidade de combatê-lo. As autoras não supervalorizam os resultados de sua intervenção na realidade pesquisada, reconhecendo implicitamente que toda grande caminhada começa sempre com um primeiro passo.

No capítulo seguinte, Reflexões sobre a cultura dos ciganos Calon em Trindade GO, os autores Maria Lúcia Rodrigues Mota e Elson Rodrigues Olanda apresentam as nuances da cultura de vida da etnia cigana Calon. Respaldados por uma perspectiva etnográfica, autor e autora, buscam compreender o povo cigano como integrantes das dimensões social, cultural e histórica das quais todos nós fazemos parte. O contexto da pesquisa traz um mosaico desta comunidade que se reconhece como grupo étnico, busca representar o povo cigano e sua visibilidade, respeitando a diversidade cultural. Por fim, os autores concluem que esta cultura étnica deve ter respeitados seus direitos de ser inserida no Currículo Escolar, tomando como prerrogativas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Leis de Diretrizes e Bases e no Projeto Político Pedagógico, buscando respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais e, principalmente, defendendo a formação de educadores embasada em premissas de humanização, resultando no exercício de uma educação emancipatória.

No capítulo final, *Discutindo e Valorizando Cabelos Crespos e Cacheados de Estudantes Afrodescendentes em Uma Escola Pública de Aparecida de Goiânia*, os autores Danilo Rabelo e Kênia Patrícia Araújo sensibilizam o leitor para a origem histórico cultural da importância dos cabelos em nossa identidade individual ou grupal. O campo de pesquisa fortalece-se a partir de uma análise sociológica de acontecimento do cotidiano escolar envolvendo a busca de afirmação de uma identidade grupal, e da constatação óbvia de que as representações sobre o cabelo crespo ou cacheado dos sujeitos negros são resultantes do racismo estrutural da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, a pesquisa possibilita refletir, discutir e debater as relações étnico-raciais brasileiras. O estudo ressalta a importância de evidenciar a história e culturas africana e afro-brasileiras e da valorização das vivências e estéticas do sujeito negro no Brasil. Conclui-se que para que o racismo deixe de ser um obstáculo na vida dos estudantes negros, é urgente criar novas e eficazes Políticas Públicas para combate ao racismo, e aplicar aquelas já existentes no âmbito escolar, utilizando-se de políticas afirmativas e propagando as leis antirracistas.

Ao longo dos capítulos, foi evidenciado que a educação antirracista se efetiva quando a realidade social e a experiência de grupos não brancos (como negros, quilombolas, indígenas, ciganos, entre outros) passam a ser refletidas no processo pedagógico. É imprescindível considerar a experiência vivida desses educandos e dessas educandas, promovendo esta experiência como parte imanente dos processos de construção do conhecimento para uma educação emancipadora, que critique e combata a desigualdade racial no Brasil e que fortaleça a representatividade e a autorrepresentação identitária desses grupos.

Por fim, este ebook buscou reforçar a importância e a atualidade do ensino antirracista na educação básica, assim como analisar diferentes questões que perpassam tal temática e caminhos possíveis para o ensino das relações étnico-raciais na escola, no fortalecimento de

uma educação baseada na formação humana e cidadã e na defesa de uma sociedade igualitária, inclusiva e multicultural.

1. Apresentando a lei 10.639/2003: seus desdobramentos históricos e a legislação educacional

p.05 ▾

Autores

Marcela Jayme Costa

Glauco Roberto Gonçalves

Subo hoje a esta tribuna, como negro que sou, defensor do meu povo, para levantar nesta Casa, a voz dos milhões de afro-brasileiros deste país, ofendidos e discriminados – quando não mortos ou torturados- durante quase cinco séculos de escravidão no Brasil. Não fui eleito senador para silenciar a catástrofe coletiva do povo afro brasileiro.

Abdias do Nascimento

No presente texto, abordamos a questão étnico-racial na educação por meio da legislação educacional. Realizamos um estudo sobre os ordenamentos jurídicos brasileiros referentes ao tema proposto desde as primeiras constituições federais brasileiras até a promulgação da Lei 10.639/2003. Apresentamos, ainda, as legislações estaduais e municipais que antecederam a legislação federal em comento.

O Brasil é um país pluralista, composto por diversas culturas. Desde a sua constituição, o país foi influenciado por diferentes etnias e, por isso, necessário se faz tratar essa diversidade no cotidiano educacional com intuito de formarmos cidadãos capazes de viver e conviver em sociedade.

Vivemos em um cenário de globalização excludente no qual grande parte da população menos favorecida do ponto de vista econômico e social vive marginalizada. Um cenário em que culturas se sobrepõem a outras, ocasionando relações de opressão e racismo. Isso nos leva à reflexão sobre a necessidade de tratar, em nossas práticas escolares, a diversidade de culturas existentes em nosso país.

Gomes (2001) salienta que, dada a diversidade cultural e racial no Brasil, é inaceitável desconsiderar as diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do brasileiro e que a educação, como um direito social, deve garantir espaço à diferença, de maneira que é preciso enfrentar o desafio de criar novas políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais.

A abolição da escravatura no final do século XIX não tornou os escravos e/ou afrodescendentes livres do preconceito e da discriminação racial, tampouco contribuiu para abrandar as consequências políticas, sociais, culturais, transformando-os em seres marginalizados e dependentes de políticas públicas de ações afirmativas como forma de viabilizar qualquer tipo de ascensão social.

No Brasil, os movimentos negros foram, e são, até a atualidade, um meio de resistência, que firma a ideia de que ainda é necessário lutar. Para Bastide (1955) apud Santos (2005), tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição” e, para que isso ocorresse, os negros criaram subterfúgios sociais para melhorar sua posição social e/ou obter mobilidade social, visando superar a condição de marginalizados.

^ p.06 v

Assim, não se pode negar as forças de resistência e as diferentes formas de organização de movimentos negros que contribuíram inicialmente para romper com o sistema escravagista, bem como para a implementação do processo de democratização do Estado e da sociedade brasileira, conseqüentemente, para a conquista do reconhecimento da diversidade étnico-racial e da luta pela igualdade social. Esses movimentos contribuíram para a busca de reconhecimento da cultura negra no Brasil e, desta forma, foram criadas políticas públicas na área da educação, políticas de reparação, reconhecimento e de valorização da história, da identidade e da cultura.

Conforme a Constituição Federal Brasileira (1988), em seu artigo 205, a educação é dever do Estado e da família. E, nesse sentido, essa garantia deve ser indistintamente para todos, com a finalidade de desenvolvimento pessoal, bem como desenvolvimento enquanto cidadão e/ou profissional.

Diante dessa garantia constitucional e, ainda, com o intuito de oferecer reconhecimento e valorização às comunidades afrodescendentes, bem como com o propósito de reafirmar os direitos destas comunidades no que diz respeito à educação, foi promulgada no ano de 2003 a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9394/1996, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Na avaliação de Silva (2013), a referida lei requer que a história e a cultura afro sejam apresentadas, conhecidas e reconhecidas, desconstituindo o mito da democracia racial instituído no Brasil.

Temos de levar adiante as conquistas necessárias para assegurar os direitos básicos: direito à vida, à dignidade e ao direito de sermos o que somos. Temos que reconhecer e ensinar que “os índios e os negros não desapareceram, apesar de todo massacre existente. Não desapareceram por causa da cultura e da espiritualidade. Temos de educar as futuras

gerações, para que a gente passe, realmente, a construir uma sociedade com mais condições de a gente poder ter essas diferenças e que elas não possam significar separação, ódio (TERENA, 2013, p. 54-55 apud SILVA, 2013, p. 2).

Para tanto, analisamos os ordenamentos jurídicos brasileiros demonstrando que apesar de ainda serem precárias as políticas públicas voltadas à comunidade negra, estamos em um processo de evolução que ainda não pode parar. A Lei 10.639 do ano de 2003 foi o marco legal para a real preocupação com a educação étnico-racial, no entanto, o Brasil vive, quanto ao assunto, em progresso.

Vale ressaltar que no ano de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645/2008 que alterou a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual 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 indígena.

^ p.07 v

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR).

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008).

Portanto, sempre que houver qualquer referência à Lei 10.639/2003 no presente trabalho, referendo a Lei 11.645/2008 que torna mais abrangente a questão da diversificação dos grupos étnicos que formou a sociedade brasileira.

Diante da breve contextualização apresentada, expomos nos tópicos que se seguem as legislações e a análise das leis que antecederam a promulgação da lei objeto de estudo do presente trabalho.

O negro nas constituições federais brasileiras

1.1 Constituição de 1824

Durante o Império, a Constituição Brasileira foi outorgada em 25 de março de 1824. Este documento trazia entre as principais características o sufrágio censitário e a proibição do voto feminino. A referida Constituição não apresentou em seu texto nenhuma referência quanto à escravidão que até então ainda estava em vigência, além de conter ambiguidades.

A primeira Carta Magna do Brasil trouxe em seu Título II, no qual tratava sobre cidadania, a abordagem sobre o negro, dispondo em seu parágrafo primeiro que “os que no Brasil tiverem nascido, que sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, huma vez que este não resida por serviço de sua Nação” (BRASIL, 1824). Neste documento, observamos que o negro é estigmatizado como ingênuo¹ ou liberto quando nascido livre.

Juridicamente o termo cidadania se refere a uma condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. À época regida pela Constituição de 1824 – documento que permaneceu em vigor por mais tempo até os tempos atuais – o exercício da cidadania foi limitado aos negros, considerando apenas aqueles que tivessem atingido o status acima mencionado que, ainda assim, para exercerem o direito ao voto deveriam auferir a renda regulamentar para eleitor, nos termos do artigo 94, §2º (CABRAL, 1974, p. 70).

Outra situação em que observamos uma menção ao negro na Constituição de 1824 diz respeito às possibilidades da Guarda Nacional permitir o ingresso de homens negros, bem como a eleição para postos oficiais.

^ p.08 v

Referências generalistas eram utilizadas quanto à sociedade negra, tratando os negros enquanto propriedade e não enquanto cidadãos. É importante salientar que o direito de propriedade do homem foi extinto próximo à época em que essa primeira Constituição foi revogada.

Para a promulgação da Constituição seguinte, a então Constituição de 1891, observamos um lapso temporal significativo para os negros, tendo em vista o processo de abolição da escravatura que, na prática, ocorreu de forma gradual, mediante a promulgação de diversas leis até ser declarada por meio da Lei Áurea em 1888.

1.2 Constituição de 1891

Diferente da Constituição de 1824, que foi outorgada ², a Constituição de 1891 fora promulgada ³ em 15 de novembro de 1889, em função da edição do Decreto 1, que diz respeito à declaração do país como uma República.

Esse documento instituiu de modo definitivo a forma federativa de Estado e a forma republicana de governo, no qual foi abolido o Poder Moderador, voltando-se à fórmula tradicional de separação entre os três poderes.

Com a abolição da escravatura e do Poder Moderador, esperava-se uma atenção maior para a comunidade negra, acreditava-se que a Constituição Republicana de 1891 abolisse também o privilégio aos brancos detentores do poder.

Conforme já mencionado, a Carta de 1824 trouxe de forma taxativa quem seriam os cidadãos do Império, mostrando já em seus primeiros artigos quem seriam os privilegiados e os detentores do poder. A Constituição de 1891 também nos informa quem seriam os cidadãos da nova República, em seu Título IV, Dos Cidadãos “Brazileiros”:

TITULO IV Dos cidadãos brazileiros SECÇÃO 1 DAS QUALIDADES DO CIDADÃO BRAZILEIRO
Art. 69. São cidadãos brazileiros: 1º Os nascidos no Brazil, ainda que de pae estrangeiro, não residindo este a serviço de sua nação; 2º Os filhos de pae brasileiro e os illegitimos de mãe brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, si estabelecerem domicilio na Republica; 3º Os filhos de pae brasileiro, que estiver noutro paiz ao serviço da Republica, embora nella não venha domiciliar-se; 4º Os estrangeiros, que, achando-se no Brazil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis mezes depois de entrar em vigor a Constituição, o animo de conservar a nacionalidade de origem; 5º Os estrangeiros, que possuirem bens immoveis no Brazil, e forem casados com brazileiras ou tiverem filhos brazileiros, comtanto que residam no Brazil, salvo si manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade; 6º Os estrangeiros por outro modo naturalizados.

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 annos, que se alistarem na fórmula da lei. § 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federaes, ou para as dos Estados: 1º Os mendigos 2º Os analphabetos; 3º As praças de pret, exceptuando os alumnos das escolas militares de ensino superior; 4º Os religiosos de ordens monasticas. companhias, congregações, ou communitades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediencia, regra, ou estatuto, que importe a renuncia da liberdade individual. § 2º. São inelegiveis os cidadãos não alistáveis (BRASIL, 1891).

Diante do referido trecho, podemos observar que a esperança dos militantes republicanos em um novo regime como marco para a democracia e para o fim dos privilégios não passou de especulação. Isto porque, assim como em 1824, os cidadãos brasileiros foram representados em diferentes níveis, mas não havia nenhuma premissa de rompimento com os privilégios e tampouco o cumprimento da promessa de igualdade. Carvalho (1998, p. 94)

anotou que no Brasil “a igualdade jacobina do cidadão foi aqui logo adaptada às hierarquias locais: havia o cidadão, o cidadão-doutor e até mesmo o cidadão-doutor-general”.

Ao mencionar os analfabetos e os mendigos, por exemplo, os parlamentares da Nova Constituinte demonstram o tratamento desigual para com qualquer cidadão. E, se aprofundarmos, àquela época de transição de regime, na qual os brancos detinham o poder absoluto e os negros eram tratados como escravos, quem seriam esses mendigos e analfabetos trazidos na Constituição?

Para Costa (2017), a República, mais do que o Império, visou dissimular seu viés estamental, fazer sem parecer que fez e, desse modo, manter a desigualdade. O referido autor traz ainda uma interpretação ao Hino da República, indicando que os legisladores, parlamentares, tratam a escravidão como algo pertencente a um passado longínquo daquele em que estavam quando da elaboração da Carta Magna Republicana.

Portanto, observamos que a Constituição de 1891 não acrescentou no que diz respeito às políticas segregacionistas nem houve nenhuma preocupação com pressupostos de uma política reparatória, pelo contrário.

1.3 Constituição de 1934

A Constituição de 1934, conhecida como um documento democrático, decorrente do rompimento da ordem jurídica ocasionada pela Revolução de 1930, pretendeu dar vida ao Estado de Bem-Estar Social no Brasil, pondo fim à era dos coronéis, da Primeira República. Essa Constituição costuma ser apontada pelos estudiosos como a primeira a preocupar-se em enumerar direitos fundamentais dos cidadãos.

Nesse período, além da Revolução de 1930, houve um crescimento do trabalhador visto como protagonista político. Resta-nos saber se a referida Constituição promoveu igualdade entre os cidadãos e se houve reparação por meio de uma política social e da promoção da justiça social para os negros.

Portanto, em 1934, apesar de ter vigorado por pouco tempo, foi promulgada a Constituição de 1934, a primeira de caráter social democrático da história do Brasil, que até os dias atuais reflete sua importância diante dos estudos dos direitos sociais. Pela primeira vez surge na história brasileira, em uma Carta Magna, um capítulo destinado à Ordem Econômica e Social, consagrando os direitos dos trabalhadores urbanos. Bonavides e Andrade (1991) traduzem brevemente a nova realidade brasileira:

[...] Proibiu a diferença de salário para um mesmo trabalho por motivos de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil, instituiu a Justiça do Trabalho para dirimir questões entre empregados e empregadores, estabeleceu o salário mínimo, o regime de oito horas diárias de trabalho, o repouso hebdomadário, as férias anuais remuneradas, a indenização ao trabalhador dispensado sem justa causa, a assistência médica e sanitária ao operário e à gestante, a regulamentação do exercício de todas as profissões e o reconhecimento das convenções coletivas de trabalho. Tocante à família a plataforma programática da primeira Constituição do Estado social brasileiro estabelecia generosamente o amparo à maternidade e à infância, bem como o socorro às famílias de prole numerosa (BONAVIDES e ANDRADE, 1991, p. 327).

Ao analisarmos o texto acima mencionado e o compararmos com os já trazidos das constituições anteriores, podemos observar que as características do estado liberal foram mantidas, demonstrando que houve apenas uma modificação do seu caráter, conforme o espírito da nova Constituição.

A Constituição de 1934 trouxe, pela primeira vez, o tema racial, afirmando e confirmando o dever de tratamento igual, em seu artigo 113, bem como o direito à propriedade. No entanto, o documento esclarece que o mesmo não poderia ser exercido contra o interesse social ou coletivo, conforme podemos observar:

Art 113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

1) Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou idéias políticas (...)(...)¹⁷ É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar. A desapropriação por necessidade ou utilidade pública far-se-á nos termos da lei, mediante prévia e justa indenização. Em caso de perigo iminente, como guerra ou comoção intestina, poderão as autoridades competentes usar da propriedade particular até onde o bem público o exija, ressalvado o direito à indenização ulterior [...] (BRASIL, 1934).

Além disso, o título da Ordem Econômica e Social continha o art. 115 que dizia que “A ordem econômica deve ser organizada conforme os princípios da justiça e as necessidades da vida nacional, de modo que possibilite a todos existência digna”. Ademais, enfatizava que a liberdade econômica seria assegurada dentro desses limites da existência digna dos cidadãos.

A Carta Magna de 1934 ainda incumbiu a União de assegurar o amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, porém ainda considerava inaptos a exercerem os direitos políticos os mendigos e analfabetos.

Diante dos parâmetros da igualdade, a Constituição de 1934 era referência legal, embora estivesse cheia de antíteses em relação à sociedade daquela época, ao contexto político e econômico vivido. O referido regramento legal foi apenas uma resposta à necessidade de adaptação à realidade capitalista e todas as concessões no que se refere aos direitos sociais nela concedidos. Foi uma forma de ganhar apoio popular, demonstrando, inclusive, que esses direitos não foram tratados de forma genérica, eles foram destinados a determinadas classes, passando por critérios de seleção.

A literatura sobre o tema evidencia que os debates políticos não iam ao encontro da consolidação ou garantia dos direitos. Carvalho (2009) expõe a forma unilateral com que o Estado atuava, em consonância com a estrutura sindical corporativa, tomando as decisões e decidindo quem teria ou não acesso a determinados direitos.

[^ p.11 v](#)

No que se refere à educação, a Constituição de 1934 foi transparente ao não enquadrar os negros. Diferentemente dos demais artigos tidos como generalistas, observamos que a intenção do Estado de embranquecimento social se fez presente ao dispor o seguinte em seu artigo 138: “Art. 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934).

Para Dávilla (2006), eugenia era a prática de aperfeiçoar física e mentalmente a raça humana pela manipulação dos traços genéticos. Acreditavam ser possível produzir uma brancura social por meio do comportamento dos cidadãos, pois entendiam ser necessário um Brasil branco.

Os Ministérios de Educação e Saúde foram criados com a finalidade de construir uma sociedade eurocêntrica e a eugenia foi o fundamento de várias políticas sociais da Era Vargas. Esse período foi marcado pela afirmação da democracia racial, sendo assim, o país estava mais interessado em conservar sua estrutura social do que em promover o desenvolvimento de toda a população.

Observamos que nesta época os negros foram excluídos da possibilidade de garantir os seus direitos sociais e, quando lhes eram concedidos, o Estado propositalmente tinha o intuito de lhes retirar as suas identidades.

1.4 Constituição de 1937

Conforme observamos, a Constituição que foi promulgada em 1934 foi a primeira Constituição Brasileira a positivar os direitos sociais. A referida Constituição durou pouco

tempo, uma vez que foi substituída em 1937. A Constituição de 1937 foi outorgada e deu início ao período ditatorial conhecido como Estado Novo. Embora esse documento contivesse um rol de direitos fundamentais, não contemplava o princípio da legalidade 4 .

As principais características da Constituição de 1937 foram: a admissão da pena de morte; a retirada do direito de greve do trabalhador; o estabelecimento do voto obrigatório para maiores de dezoito anos, direito há muito tempo reivindicado.

De acordo com Silva (2007),

A Carta de 1937 não teve, porém, aplicação regular. Muitos de seus dispositivos permaneceram letra morta. Houve ditadura pura e simples, com todo o Poder Executivo e Legislativo concentrado nas mãos do Presidente da República, que legislava por via de decretos-leis que ele próprio depois aplicava, como órgão Executivo (SILVA, 2007, p. 84).

Como se tratava de um regime autoritário, cujo presidente tinha ideias fascistas, nada mudou para a comunidade negra.

1.5 Constituição de 1946

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o declínio do Estado Novo, ocorreu a redemocratização brasileira. Isto porque houve a queda de Getúlio Vargas e, finalmente, a instalação de uma Assembleia Constituinte, em fevereiro de 1946.

A Constituição de 1946 foi promulgada e elaborada com base nas Constituições de 1891 e 1934. Apesar das referências, a Constituição de 1946 cumpriu a tarefa de redemocratização.

Os membros da Assembleia Constituinte da qual se originaria a Constituição de 1946 se fundamentaram nos princípios filosóficos kantianos; portanto, o Estado deveria concentrar seus esforços no homem, elevando-o física, moral, material e intelectualmente. Para tanto, era necessário melhorar a saúde, o princípio de bem-estar econômico e a educação, visando assim o desenvolvimento total da Nação.

Vale ressaltar que, naquele período, já existiam no país várias Organizações de protesto dos negros que lutavam em defesa da raça negra, inclusive com o intuito de interferir na Constituinte de 1946. Os militantes lançaram, à época, o Manifesto à Nação Brasileira reivindicando seus direitos enquanto cidadãos (NASCIMENTO, 1978). Contudo, não houve apoio parlamentar sob a famosa alegação de que “as reivindicações restringiam o sentido mais amplo da democracia constitucional e faltavam, no texto, exemplos concretos de discriminação racial no Brasil” (NASCIMENTO, 1981, p. 190). Nesse período, quando se falava

aos parlamentares, às organizações do governo e não governamentais sobre defesa dos afro-brasileiros, consideravam referido apoio 'racismo ao inverso'.

De acordo com o artigo 169 da Constituição de 1946, a recuperação do homem pela educação se operava por meio da reserva de parte dos impostos, 10% dos federais; 20% dos estaduais e municipais, exclusivamente para esse fim.

As principais características desse documento são: a liberdade de manifestação de pensamento, a inviolabilidade do sigilo de correspondência, a liberdade de consciência, de crença e de exercício de cultos religiosos, bem como a extinção da pena de morte.

Apesar de prever a liberdade de crença e de exercício de cultos religiosos, e de consciência, na prática, ainda se viam muitos abusos com relação às identidades do negro. Por isso, foi necessária a criação da Lei 1.390, de 03 de julho de 1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, que incluiu entre as contravenções penais a prática de preconceito de raça e cor.

Diante dos preconceitos frente à Constituição, Ribeiro (1999, p. 215) vislumbra que "Surgiu, pela primeira vez no País, uma Lei que tutelava, verdadeiramente, o direito de igualdade entre os homens no que se refere aos atos discriminatórios".

Durante sua vigência, a referida lei recebeu diversas críticas, tendo em vista considerar a discriminação apenas como contravenção penal 5, sendo, portanto, pouco abrangente e de difícil aplicação. Ela ficou em vigor até a Constituição Federal de 1988, não sendo recepcionada por esta nova Constituição, pois nessa época exigia-se a definição concreta de racismo enquanto crime, inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão.

1.6 Constituição de 1967 e 1969

Depois da vitória do golpe militar de 1964, foi outorgada, em 24 de janeiro de 1967, uma Nova Constituição, inspirada na Constituição de 1937, considerada então antidemocrática. Esta teve uma breve duração, tendo em vista que em 1969 fora editada a Emenda Constitucional 6 nº 1, que entrou em vigor no dia 30 de outubro de 1969.

Embora a Constituição de 1969 tenha mantido o regramento legal referente ao de um Estado Democrático de Direito, a postura do Estado, concentrando todos os poderes nas mãos do Presidente da República, bem como a suspensão de direitos individuais, tornou esse documento sem valor, sem eficácia, uma verdadeira letra morta.

Com relação às reivindicações da comunidade negra nesse período, quando se fala de Carta Magna, não tivemos avanços, sendo o único o retorno do vocábulo raça ao mencionar a punição contra o preconceito, vejamos:

Art. 153: A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: §1º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça (BRASIL, 1969).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1969 sofreu diversas emendas até a convocação da Assembleia Nacional Constituinte em 27/11/1985 que resultou, posteriormente, na Constituição de 1988.

^ p.13 v

1.7 Constituição de 1988

Diferente da Constituição de 1967 e 1969 que foi outorgada, a Constituição de 1988 foi discutida e escrita por membros eleitos pelo povo e, portanto, promulgada em 5 de outubro de 1988. Nesse período, o movimento negro estava mais organizado e forte, influenciando na elaboração da nova Constituição. De acordo com Silva Jr. (2002), esse documento apresentou avanços no que se refere ao assunto.

Um exame perfunctório da Constituição Federal permite captar a aparente sinonímia com que as expressões discriminação lato sensu (arts. 3º, IV, e 227), discriminação stricto sensu (arts. 5º, XLI, e 7º, XXXI), distinção entre pessoas (arts. 5º, caput, 7º, XXXII, e 12, § 2º), diferença de tratamento (art. 7º, XXX), tratamento desigual (art. 150, II) e prática do racismo (art. 5º, XLII), são utilizadas, resguardada a ênfase conferida pelo constituinte à prática do racismo comparativamente a outras possíveis modalidades de discriminação, senão porque a criminaliza, atribuindo-lhe os gravosos estatutos da inafiançabilidade e da imprescritibilidade, também porque sujeita o infrator à mais severa das penas privativas de liberdade – a reclusão. Assim, o Preâmbulo da Constituição Federal consigna o repúdio ao preconceito; o art. 3º, IV, proíbe o preconceito e qualquer outra forma de discriminação (de onde se poderia inferir que preconceito seria espécie do gênero discriminação); o art. 4º, VIII, assinala a repulsa ao racismo no âmbito das relações internacionais; o art. 5º, XLI, prescreve que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória aos direitos e garantias fundamentais; o mesmo art. 5º, XLII, criminaliza a prática do racismo; o art. 7º, XXX, proíbe a diferença de salários e de critério de admissão por motivo de cor, entre outras motivações, e finalmente o art. 227, que atribui ao Estado o dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação e repudia o preconceito contra portadores de deficiência (SILVA JR., 2002, p. 13).

Diante de toda narrativa até o presente momento, percebemos que as Constituições anteriores à de 1988, quando abordavam a questão da nacionalidade, não abarcavam de fato o negro, o afro-brasileiro. Estes, nos documentos anteriores, eram estigmatizados metaforicamente como libertos, ingênuos. Já a Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe em seu texto o reconhecimento de um Brasil plural e multirracial quando definiu o brasileiro e garantiu a todos o exercício dos direitos culturais.

Art. 12. São brasileiros: II – naturalizados: a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral. Art. 215. §1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (BRASIL, 1988).

^ p.14 v

A partir da análise dos artigos acima mencionados podemos perceber que o documento possibilita naturalizar-se brasileiras todas as pessoas originárias de países de língua portuguesa, incluindo, portanto, diversos países africanos. Observa-se, ainda, que essa Constituição se preocupou com os diferentes segmentos étnicos civilizatórios, incluindo não somente o negro, mas também indígenas e outros grupos.

A Constituição de 1988 apresenta em seu artigo 242 o entendimento de que no Ensino de História do Brasil deveria/deverá levar-se em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Porém, ainda que diante do tratamento exposto para os negros nesse documento, não se percebia uma especificidade, ou seja, ainda havia uma perspectiva genérica e, de forma mais implícita, ainda agressiva, afastando a possibilidade da comunidade negra realmente exercer a cidadania em igualdade com as pessoas brancas.

Diante disso, é importante salientar que os movimentos sociais não descansaram e aproveitaram deste tratamento legal genérico para que outras leis fossem aprovadas. Como exemplo da força dos movimentos negros apresentamos, no próximo tópico, quais foram as regulamentações infraconstitucionais ⁷ com relação à educação étnico-racial. E, nesse sentido, cumpre-se destacar de antemão que tendo como base o preceito constitucional inserido no artigo 242 da CF/88, fora sancionada a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que introduziu a necessidade de igualdade e tolerância quanto às principais matrizes étnicas que constituíram o povo brasileiro. “Art. 26. § 4º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a LDB foi alterada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o estudo sobre História e Cultura Afro Brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira. §1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003a).

Após a análise do regramento constitucional quanto à presença da figura do negro desde a primeira Constituição, da imperial à republicana, analisamos mais adiante a Lei 10.639/2003, observando seus desdobramentos históricos e a legislação educacional.

2 DIÁLOGOS ANTERIORES À LEI 10.639/2003

Após a análise das Cartas Magnas Brasileiras quanto ao assunto referente aos negros, esclarecemos sobre a trajetória legal instituída no país para que, enfim, fosse promulgada a Lei 10.639/2003.

^ p.15 v

Para tanto, apresentamos um retrospecto quanto ao movimento negro no Brasil, bem como sua contribuição para a implementação da Lei 10.639/2003. Destacamos os regramentos legais que antecederam a promulgação da lei em questão com a finalidade de demonstrar como estes foram fruto da articulação do Movimento Social Negro e de outros setores e analisamos, ainda, quem foram os políticos preocupados e mais sensíveis à questão étnico-racial brasileira.

O processo que gerou a sanção e promulgação desta norma federal – que tornou de cunho obrigatório a inserção no currículo escolar o ensino de história da cultura da África e dos negros brasileiros – envolveu, além dos Movimentos Negros do país, os parlamentos federal, estadual e municipal.

Em 1982, no Estado de Minas Gerais, ocorreu o encontro nacional do Movimento Negro Unificado (MNU). Nessa ocasião, pela primeira vez, foram feitas reivindicações com indicações para que os currículos inserissem o ensino de História da Cultura Africana e do negro brasileiro. Além desse encontro, ressaltamos as indicações realizadas pelos militantes no VIII Encontro de Negro do Norte/Nordeste, que ocorreu no ano de 1988.

Para alguns estudiosos, o VIII Encontro de Negro do Norte/Nordeste, que foi realizado em Recife/PE, alavancou a luta do Movimento Negro quanto às mudanças na educação étnico-racial, uma vez que, na ocasião, foram apresentadas propostas que tinham o intuito de romper com a estrutura educacional eurocêntrica e racista do Brasil.

Visava-se discutir o processo de colonização intelectual a que estudantes negros estavam submetidos às consequências danosas dos conteúdos racistas dos currículos escolares, livros didáticos, bem como as discriminações raciais sofridas pelos alunos negros no ambiente escolar, entre outras manifestações (SANTOS, 2005, p. 136).

Para Santos (2005), dentre as iniciativas em busca de isonomia, destaca-se a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 5 de outubro de 1989, que em seu artigo 275 diz que é dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira especialmente. O referido artigo ainda enfatiza que é necessário “promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus” (BAHIA, 1989).

Esse documento preocupou-se com a valorização da participação do negro na formação histórica brasileira, exigindo a inclusão de uma disciplina que tratasse tal tema na rede estadual de ensino, bem como nos cursos de formação de aperfeiçoamento do servidor público civil e militar.

Além do estado da Bahia, outros Estados, bem como alguns municípios, mostraram-se sensibilizados e promulgaram leis que intencionalmente promoviam a educação étnico-racial. A pesquisadora Vieira (2011) abordou o tema e trouxe algumas leis municipais que antecederam a Lei 10.639/2003. Para melhor visualizá-las organizamos o quadro abaixo:

Quadro 1: Leis Municipais que antecederam a Lei 10.639/2003

Lei/Município/Estado	Data da Promulgação	Teor disponível sobre o tema
Lei Orgânica da Cidade de Belo Horizonte/MG	21 de março de 1990	Art. 182 Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República. Parágrafo Único - O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas: VI - a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais.

Lei/Município/Estado	Data da Promulgação	Teor disponível sobre o tema
Lei nº 6.889/91, da cidade de Porto Alegre/RS	5 de setembro de 1991	Lei municipal n. 6.889/91, que dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino de 1º e 2º graus, na disciplina de história, de matéria relativa ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências.
Lei nº 8.243/99, da cidade de Porto Alegre/RS		Institui, na Rede Municipal de Ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo “educação antirracista e antidiscriminatória.
Lei 7.207/93, cidade de Goiânia/GO	Junho de 1993	<p>Dispõe sobre o combate ao racismo aduzindo em seu artigo 1º, que o Poder público municipal de Goiânia, assegura meios eficazes que visem coibir a prática do racismo, crime inafiançável.</p> <p>Ainda determina a criação e divulgação, nos meios de comunicação da administração pública, de programas que valorize a participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de combate às ideias e práticas racistas.</p> <p>Decide ainda por uma reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creches e de escolas municipais, de modo a habilitá-las para o combate às ideias e práticas racistas, bem como a inclusão de conteúdos programáticos sobre história da África e da afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais.</p> <p>Estabeleceu também no calendário escolar municipal o Dia da Consciência Negra, celebrado anualmente no dia 20 de novembro.</p>
Lei 2.221, da cidade de Aracaju/SE	30 de novembro de 1994	<p>Instituiu o curso preparatório para o corpo docentes e demais especialistas da rede municipal de ensino, a fim de prepara-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.</p> <p>Obrigou a rede municipal de ensino a adotar no seu currículo de disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.</p>

Lei/Município/Estado	Data da Promulgação	Teor disponível sobre o tema
Lei 2.251, da cidade de Aracaju/SE "A presente Lei adicionou após a promulgação da Lei 10.639/2003, o estudo da mesma, em seu artigo 1º."	31 de março de 1995	<p>Incluiu no currículo da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro, raça negra, na formação sociocultural e política.</p> <p>A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.</p> <p>A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria, a lei determinou a realização de cursos, seminários e debates com o corpo docente e sociedade civil.</p> <p>Obrigou a promoção da interdisciplinaridade com o conjunto da área humana, adequando o estudo da raça negra.</p>
Lei nº 11.973/96, da cidade de São Paulo/SP	4 de janeiro de 1996	<p>Obrigou as escolas municipais de 1º e 2º graus a incluírem em seus currículos "estudos contra a discriminação racial".</p>
Lei nº 2.639/98, na cidade de Teresina/PI	16 de março de 1998	<p>Inseriu no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina "Valores Teresinenses".</p> <p>São considerados Valores Teresinenses a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense; a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas as manifestações e produções artístico-culturais locais; aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos.</p>
Lei nº 1.187, de Brasília/DF	13 de setembro de 1996	<p>Instituiu que o estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do DF.</p> <p>No estudo da raça negra serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.</p> <p>Para alcançar o fim a que se refere o parágrafo anterior determinou a realização de cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil à defesa da cultura e contribuição afro-brasileira.</p>

Lei/Município/Estado	Data da Promulgação	Teor disponível sobre o tema
		Intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro.
		E ainda determinou a análise do material didático a fim de suprir as carências identificadas.

Fonte: Vieira (2011) - adaptado.

^ p.16 v

Para além dos movimentos realizados pela comunidade negra e por aqueles prefeitos e governadores mais sensíveis à questão, cabe indicar projetos federais que foram inspiração para a promulgação da lei em estudo.

O pesquisador Vitorino (2011), em sua dissertação, apresenta um histórico quanto aos projetos de leis e leis que antecederam a Lei 10.639/2003. Para compreender melhor, organizamos um quadro no qual sintetizamos esses projetos com o intuito de demonstrar o caminhar parlamentar quanto ao assunto em comento. Além da indicação do projeto de lei ou lei, apresentamos uma breve descrição de cada um deles.

Quadro 2: Projetos de lei (PL) que antecederam a Lei 10.639/2003

Data da apresentação	Autor do Projeto de Lei/Número do Registro	Proposta
20 de abril de 1988	Deputado Federal (PCB) Haroldo Lima/ PL 565/88	Instituição do “Dia Nacional da Consciência Negra”.
11 de maio de 1988	Deputado Federal Carlos Alberto Oliveira/ PL 668/88	Definia os crimes resultantes de preconceito de raça e cor. O presente projeto de lei se transformou em Lei Federal (7.716/89).
	Deputado Federal Paulo Paim/PL 607/88	Apontou preocupações com a questão da educação e inspirou o PL no 678/88, propondo a “inclusão dos direitos sociais do trabalhador como matérias integrantes das

Data da apresentação	Autor do Projeto de Lei/Número do Registro	Proposta
		disciplinas do currículo escolar obrigatório”, indicando que, nos desenhos dos currículos, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil seriam os responsáveis pelo desenvolvimento de tais conteúdos e temas.
	Deputado Federal Paulo Paim/PL 677/88	Propunha que o dia 13 de maio se tornasse o dia de denúncia contra a discriminação racial. O presente projeto ainda atribuía ao Ministério da educação (MEC) a incumbência de produção e distribuição de cartilhas educativas para todas as escolas, públicas e privadas, com o intuito de educar para o combate ao racismo.
11 de maio de 1988	Deputado Federal Paulo Paim/PL 678/88	O PL trata da introdução da história da África, dos povos africanos e do negro brasileiro no currículo escolar.
22 de fevereiro de 1995	Benedita da Silva / PLS 18/95	Propunha que a história e a cultura da África fossem incluídas como conteúdo obrigatório no currículo escolar de 1º a 2º grau, e no de Graduação em História, estando implícito que a história da cultura negra no Brasil era entendida como extensão natural da História da África. (O presente PL foi arquivado em janeiro de 1999 quando a senadora pediu exoneração do seu cargo para assumir a vice-governança do Estado do Rio de Janeiro).
24 de agosto de 1995	Humberto Costa PT / PL 859/95	Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino, da disciplina “História da Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências.
		O presente projeto sofreu alterações significativas ao passar pela casa de revisão, passando a utilizar o termo conteúdos curriculares ao invés de disciplinas, e ainda acrescentou o estudo de tais conteúdos na disciplina de Literatura Brasileira. A deputada revisora ainda propôs uma ampliação da abrangência de aplicação da lei para além da educação básica, incidindo também nos cursos de graduação e pós-graduação. (O PL foi arquivado tendo em vista o autor, posteriormente não ter tido êxito nas eleições).
11 de março de 1999	Deputado Federal Ben-Hur e Esther Grossi/ PL 259/99	O presente PL fundamentou-se no Projeto de Lei escrito e proposto anteriormente por Humberto Costa e revisado pela deputada Esther Grossi.
		O presente projeto propôs que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira seriam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.
		O PL em questão foi aprovado após a tramitação legal e

Data da apresentação	Autor do Projeto de Lei/Número do Registro	Proposta
		regimental no dia 17 de dezembro de 2002, com as alterações referentes à LDB.

Fonte: Vitorino, 2011 - adaptado.

^ p.17 v

Após as diversas tentativas de avançar na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, o PL 259/99, que foi aprovado após as tramitações legais e regimentais do Congresso Nacional, foi encaminhado ao Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva que, em 9 de janeiro de 2003, o sancionou e o transformou em Lei Federal no 10.639/2003.

3 Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos

Conforme exposto anteriormente, a Lei 10.639/2003 foi aprovada em 1999 e promulgada apenas em 2003, especificamente no dia 09 de janeiro, pelo presidente Lula, que em sua campanha eleitoral prometeu apoio às lutas da população negra. Esse documento alterou a LDB, que passou a vigorar com os artigos 26-A, 79-A e 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003). § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003). § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) (BRASIL, 2003a).

Conforme transcrito, o primeiro artigo aqui citado inseriu na lei a obrigatoriedade de se estudar a história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, tanto públicos quanto privados. E, posteriormente, acrescentou a cultura indígena pela Lei 11.645/08. Já o artigo 79-A foi revogado por ser considerado inconstitucional, pelas razões abaixo explicitadas:

Verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (BRASIL, 2003d, p. 01).

O artigo 79-B permaneceu sendo instituído e foi então incluído no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, conforme destacado: “Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)” (BRASIL, 2003a, p. 01).

De acordo com Hasenbalg *apud* Vieira (2011), ao celebrar o dia da morte de Zumbi dos Palmares como símbolo do protagonismo e da resistência afro-brasileira à escravidão, a intenção é promover a valorização da cultura negra como um dos principais fatores de construção de uma identidade racial positiva.

Ao observar a inclusão da referida data, notamos um componente político importante, pois trata-se de uma forma de reconhecimento, conforme exalta Jesus (2011) no trecho a seguir:

^ p.18 v

Sem dúvida, há fatores políticos por trás da definição desta data, dentre eles evidencia-se a recusa das imagens passivas atribuídas à população negra com a comemoração do dia 13 de Maio, e também, da imagem benevolente atribuída à Princesa Isabel, que tendo “libertado” os escravos, pôs fim a qualquer necessidade de ações reivindicatórias por parte dos ex-cativos. Notadamente, além de reivindicar protagonismo histórico, um dos objetivos (ou conseqüência) da associação do dia 20 de Novembro ao Dia da Consciência Negra foi a necessidade crescente de retirar da invisibilidade a história dos descendentes de africanos no Brasil e, adicionalmente, a história do próprio continente africano (JESUS, 2011 p. 92).

Essa lei trouxe novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do Brasil, além de contribuir para o processo de conhecimento, reconhecimento, bem como para o processo de valorização do multiculturalismo e da diversidade étnico-racial brasileira.

Após a Lei 10.639/2003, o país teve grandes avanços quanto às legislações que visam assegurar a isonomia e a equidade. Nesse sentido, destacam-se: o PROUNI – Programa Universidade Para Todos; o apoio às ações afirmativas nas universidades públicas; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em julho de 2004, no âmbito do Ministério da Educação, responsável pela execução de diversos programas; o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que inclui o quesito cor/raça na composição do índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros conseguirem o financiamento; Projeto Gênero e Diversidade na Escola (2004), que tem a

intenção de formar educadores com base nos temas gênero, relações raciais e orientação sexual; Introdução do Recorte Racial no Censo Escolar (2005), documento que alterou as fichas de matrícula de escolas de educação básica que passaram a conter a indicação cor do aluno, autodeclarada pelo aluno com mais de 16 anos e pelos pais ou responsáveis para os alunos com menos de 16 anos; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (MEC-SECAD/2005), criada para analisar e avaliar as políticas educacionais voltadas para o fiel cumprimento da Lei 10.639/2003; Ministério da Educação – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/2008), que institui programa de ações afirmativas para a população Negra nas Instituições Federais e Estaduais; Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010); a Lei de Cotas para ingresso nas universidades e instituições de ensino técnico federal (Lei nº 12.711/2012); Lei de Cotas para ingresso nos concursos públicos (Lei 12.990/2014); todas elas foram fruto das pressões políticas e sociais dos movimentos antirracistas.

Ressaltamos, ainda, que no ano de 2004 tivemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, Parecer CNE 003/04 e sua Resolução 01/04. Trata-se de uma política pública importante que apresenta subsídios para os docentes superarem o racismo presente em nossa sociedade, transportando e fazendo com que nossos olhares se direcionem para a diversidade cultural e para as diferenças étnico-raciais.

^ p.19 v

Portanto, observamos que o Estado, por meio de suas leis, influencia a sociedade e, ao mesmo tempo, é influenciado pelas ações dos sujeitos pertencentes a esta sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais também são expressão do Estado impulsionado pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro que, apesar de estar à frente de inúmeras denúncias, adotou a questão da exclusão social da população negra como uma das suas bandeiras de luta mais importantes.

Referências

Bahia. **Constituição do Estado da Bahia de 05 outubro de 1989**. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/constituicao-do-estado-da-bahia-de-05-de-outubro-de-1989>. Acesso em: 10/08/2020. BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Brasil. **Constituição Política Do Imperio Do Brazil** (de 25 de março de 1824). Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10/07/2020.

Brasil. **Lei das contravenções penais (1941)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 23 dez. 2019.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

Brasil. Lei Nº 7.716 De 05 De Janeiro De 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 22/09/2020.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais: história: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. **Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro Brasileira" e dá outras providências. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999, p. 10942. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1>. Acesso em: 20/07/2020.

Brasil. **Lei n.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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15/10/2020.

Brasil. **Mensagem n.7, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003d, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 15/08/2020.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 3**, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 19/05/2004, p. 1.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 22/06/2004, p. 1.

Brasil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". In: Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 11/03/2008, p. 1.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 22/09/2020.

Brasil. **Lei Nº 12.711, De 29 De Agosto De 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 24/09/2020.

Brasil. **Lei Nº 12.990, De 9 De Junho De 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 24/09/2020.

Cabral, Paulo Eduardo. Constituição, Brasil (1824) | Negros, Brasil. **Revista de informação legislativa**, v. 11, n. 41, p. 69-74, jan./mar. 1974. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/180818>. Acesso em: 12/12/2019.

Carvalho, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 12ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

Carvalho, José Murilo. Entre a liberdade dos antigos e a dos modernos: A República no Brasil. In: **Pontos e Bordados**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

Costa, Hildo. **A República dos Estados Unidos do Brasil**: a igualdade desigual e outras peculiaridades. 2017. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/8encontro/Textos8/hiltoncosta.pdf>. Acesso em 27/12/2019.

Gomes. Nilma Lino. Educação cidadã, cidadania e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

Jesus, Rodrigo Ednilson de. **Ações afirmativas, educação e relações raciais**: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil? Belo Horizonte: UFMG. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

Lenza, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2014. MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Curso de Direito Administrativo. 30. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

Nascimento, A. **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Nascimento, Elisa L. do. **Pan-africanismo na América do Sul**: emergência de uma rebelião negra. Petrópolis: Vozes, 1981.

Nucci, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal**. 7. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2011, p. 177.

Ribeiro, Adriano Cláudio Pires. Dos preconceitos frente a Constituição Federal de 1988. **Revista do Ministério Público do Estado da Bahia - Série Acadêmica**. Salvador, v.1, p.215, jan./dez. 1999.

Santos, Sales Augusto. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

Silva Jr., Hédio. **Direito de Igualdade Racial**. 1ª edição, Ed. Juarez de Oliveira, 2002.

^ p.21

Silva, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 7ª Edição, São Paulo, Editora Malheiros, 2007.

Silva, Petronilha B. G. E. **LEI Nº 10.639/2003 – 10 ANOS**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/EDGAR/Downloads/162-442-1-PB.pdf>. Acesso em: 15/08/2020.

Silva, Petronilha. B. Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais**. Educação. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506. Disponível em: http://www.ufrgs.edu/edu_realidade/. Acesso em: 15 JUN. 2020.

Vieira, Cecília Maria. **Educação e relações étnico-raciais**: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei nº 10.639 no município de Goiânia. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Dissertação, Mestrado, 2011.

Vitorino, Manoel da Conceição. Das **reivindicações à lei**: caminhos da Lei nº 10.639. Pontifícia universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em História social), 2011.

2. Educação Antirracista: encontros com escolas quilombas e a educação após a Lei 10.639

p.22 ▾

Autores

Lara Fogaça dos Santos

Cleidna Aparecida de Lima

*Ninguém me fará racista haste seca petrificada
Sem veias, sem sangue quente
Sem ritmo, de corpo, dura
Jamais fará que em mim exista
Câncer tão dilacerado.
Anti-Racismo - de Beatriz Nascimento*

Este capítulo apresenta discussões e reflexões sobre as possibilidades de uma educação antirracista a partir dos olhares de resistência e luta das comunidades quilombolas, mais especificamente das escolas quilombolas. As reflexões aqui apresentadas são fruto da pesquisa realizada durante o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Para este estudo e análise buscou-se, por meio de entrevistas com professores e gestores de escolas quilombolas de quilombos urbanos, construir uma aproximação das condutas teóricas e práticas das escolas estudadas, conhecer as propostas pedagógicas das escolas quilombolas e examinar se elas contribuem para a efetivação da Lei 10.639. 8

Uma professora engajada em se colocar no mundo como fonte de transformações efetivas na sociedade que considera necessitar de conserto. Um lugar ainda cheio de conflitos, dores e problemas que se estruturaram de forma violenta, assim é necessário a luta constante por mudanças.

As vivências e experiências como mulher e professora negra, marcadas pelas violências do racismo, a fizeram tomar consciência de que algo deveria ser reformulado, que outras mulheres, homens e crianças não deveriam passar por processos tão dolorosos. A dor de não se encontrar no mundo, de não se ver como uma beleza admirável, de gritar muito mais alto para ser ouvida, na maioria das vezes silenciada, de ver os seus semelhantes sendo mortos e

torturados pelo simples ato de existência e de precisar caminhar com os pés e olhos sangrando para alcançar o mínimo.

Mas há também as lembranças de experiências de um povo que se constitui na alegria, na arte, na cultura, na consciência e que resiste na vontade de viver. Isso é escrevivência, como define muito bem Conceição Evaristo, o que é vivido e experienciado como motor para algo maior, para se expor no mundo com vontade de mudanças. Retomar as nossas histórias a partir de uma memória ainda presente para recontá-las de forma que toque o outro numa ação consciente e transgressora. São histórias como a de Ana Davenga que chora feito criança pela morte de seu amor perdido; a de Duzu-Querença que anda pelas ruas com as lembranças de sonhos que se perderam; é sobre Luamanda que queria descobrir sobre o amor, às vezes, quase sempre, negado; é sobre Maria que chorou as dores da humilhação e se manteve de pé (EVARISTO, 2016). É sobre Lara também, que aqui escreve, e muitas vezes se viu em um não pertencimento...

Esse lugar não é pra mim

Os risos latejavam na minha cabeça
São só trancinhas
Bem tortinhas pra cima
E eu só queria pegar meu caderno e ler meu poema
Bem simples
Mas o professor me gritava
Eu não podia nem brigar
Me defender
Eu estava errada
Ele fala “ei neguinha, fica quieta”
Meu coração doía
Tinha um livro

‘Menina bonita do laço de fita’
(Encontrei na biblioteca suja e bagunçada)
Parecia comigo, o único que conhecia
Quando falava dele ninguém me ouvia
Não dava pra entender
Abaixei as trancinhas
Vai que assim param de rir

Lara Fogaça

Mas agora é diferente....

estão rindo porque eu leio esquisito não consigo acompanhar
Talvez eu estude ou deixe pra lá
Preciso trabalhar
Ajudar minha mãe, ela tosse o dia inteiro (tá cansada de apanhar)
Uma professora me diz “estuda, você consegue. Vai passar!”
Agora têm cotas, tenho que tentar

Eu consegui
Passei no vestibular!
Mas ainda tinha que melhorar
Os outros conseguiam
Eu tinha que me esforçar mais
Quando tinha nota boa
A professora diz “não pensei que alguém como você fosse conseguir, me surpreendeu!”
Alguém como eu? negra, pobre e mulher
É... esse lugar não é pra mim

Transgredir as barreiras desses lugares negados historicamente, dessas dores que nos foram impostas e criar experiências libertadoras, liberdade de pensamento, de consciência e de criticidade, entender o que é esse “lugar não é pra mim” permitem criar novas oportunidades de aprendizado e sair das velhas formas de ensinar. Antes os sujeitos que sempre foram colocados como objetos de estudo devem se tornar construtores de sua própria história (HOOKS, 2017).

A educação como formação de sujeitos autônomos e como espaço de construção de conhecimentos é onde se afirma a necessidade de estratégias de lutas contra o racismo imposto. Pois racismo também se aprende, por meio de práticas sociais, representações, discursos e imagens. É uma estrutura e por isso se faz presente em todas as instâncias, para além das relações interpessoais, em todas as esferas institucionais, familiares, religiosas, políticas, psicológicas, subjetivas e, principalmente, escolares (ALMEIDA, 2018). De uma sutileza o racismo se concretiza, às vezes, quase imperceptível, por isso um olhar aguçado torna-se crucial.

A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento. O propósito desse olhar mais complexo é afastar análises superficiais ou reducionistas sobre a questão racial que, além de não contribuírem para o entendimento do problema, dificultam em muito o combate ao racismo (ALMEIDA, 2018, p. 41).

O olhar atento e sensível para as práticas e vivências no processo de ensino e aprendizagem se faz necessário ao compreender que a escola transversaliza com diversos aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos que a retiram de um lugar neutro. A fala de um aluno, as brincadeiras normalizadas, a postura dos professores, os cartazes na parede, as relações entre os alunos, são aspectos que podem transparecer implicações que estão para além de uma visão superficial, mas sim de um olhar microscópico sobre o que algumas ações podem significar, construir ou reproduzir.

O observar microscópico possibilita enxergar o que está oculto ou invisibilizado, pois faz parte de estruturas enraizadas que não estão no aparente, mas que movimentam as diversas formas da existência do ser, naquilo que está objetivo e no subjetivo, no vestir, no olhar, no falar, no relacionar e no compreender. São fortes raízes fincadas por consequências históricas e sociais que necessitam de um olhar crítico. Assim se faz uma professora negra que ao ouvir de seu aluno de cinco anos que sua pele negra e seus cabelos crespos fazem dela uma mulher feia, buscou entender que esta fala e tantas outras são movimentadas por um sistema racista estrutural.

A professora ainda isenta desse olhar se limita ao fatalismo e ao conflito na perspectiva individual da situação. O que seria construtivo nessa visão? Quais transformações seriam possíveis numa visão que não enxerga a profundidade deste momento? A criança continuaria reproduzindo o discurso e a professora somente no lugar de dor e incompreensão, alimentando uma estrutura que fere e mutila a existência de diversas mulheres, homens e crianças que se encontram nesse mesmo lugar. O olhar atento leva à ação transformadora, a uma verdadeira práxis, como define Paulo Freire (2002), em um movimento constante de relação entre reflexão e ação. Há ainda uma grande dificuldade de compreender esse movimento intrínseco que deve ser estabelecido no processo de ensino/aprendizagem, pois ainda paira no imaginário a ideia de que uma deve confirmar a outra, a prática como confirmação do que acontece na teoria e vice-versa.

^ p.24 v

Porém, a discussão está para além e contrária a esse discurso, pois a relação é de interação. A consciência tomada a partir da teoria pode possibilitar que novas práticas sejam estabelecidas, ou a partir das práticas vivenciadas construir novas teorias. E esse movimento está em constante interação, definindo novas formas de construir o pensar e a ação. Conceber que existe uma realidade que invisibiliza a existência de uma população, fazendo-a perder os direitos básicos e necessários para uma vida saudável, é essencial para se incumbir de uma ação transformadora. Não se trata de simplesmente cair no negativismo da situação e tomá-la como pronta e acabada, mas entender que essa realidade deve mudar e ser reconstruída. Assim já dizia Paulo Freire: “a minha posição era a de otimismo crítico, isto é, a da esperança que inexiste fora do embate” (p. 38). Neste embate, a conscientização se configura como instrumento de luta. De volta às palavras freirianas:

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo. A pessoa conscientizada sabe que é possível mudar o mundo, mas sabe também que sem a unidade dos dominados não é possível fazê-lo. Sabe muito bem que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em favor da profunda transformação das estruturas da sociedade (FREIRE, 2013, p. 284).

Diante do exposto, bell hooks (2013) defende que a educação deve mudar e criar novas formas de trabalhar o diferente, a partir de sua realidade, de suas vivências e desejos. Não há como pensar em diversas formas do pensamento se não olharmos para os diversos sujeitos pensantes existentes. A sala de aula pode ser, e ainda afirmo que deve ser, um local onde todos possam ser ouvidos, confrontados e estabelecer diálogos. Ao criar um ambiente de “caos e confusão”, já que ideias e posicionamentos serão postos e às vezes divergentes, o professor deve ter coragem e consciência política para assumir seu papel sem que perca um momento de “experiência de aprendizagem democrática”.

O aprendizado é lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a

oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permeia encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade! (HOOKS, 2013, p. 273).

A construção de um debate sobre uma educação que assume o compromisso de desmonte da estrutura racista deve ser feita de encontro, também, ao papel do processo histórico e político que as comunidades quilombolas representam de libertação e resistência negra. As comunidades quilombolas, não só devido ao seu espaço territorial, mas por seu lugar histórico, simbólico e político, tornam-se caras e importantes para a luta dos movimentos negros. Pautada nisso, a discussão de políticas de inclusão das comunidades quilombolas na educação pede que a compreensão do debate do ensino da história da África e dos africanos seja fundamental para compreendermos nossa realidade, pois os conhecimentos diaspóricos tornam-se cruciais para o entendimento da realidade brasileira atual, histórica, cultural e política.

^ p.25 v

Entretanto, como ocorre o aprendizado sobre as comunidades quilombolas na escola? Em qual lugar estão pautadas as discussões históricas dessas comunidades? Somente para cumprir o currículo ou para comemorar o Dia da Consciência Negra? Os discursos na escola estão carregados de estereótipos ou realmente têm a compreensão do que essas comunidades representam?

Ainda, a mesma professora preta engajada na luta por educação antirracista, ambientada em escola elitizada, privilegiada e majoritariamente branca, se vê em uma turma de 5º ano em que os alunos estavam estudando sobre comunidades quilombolas. Os alunos foram convidados a realizar uma roda de conversa com uma pesquisadora do SanRural (Saneamento e Saúde Ambiental Rural), projeto da Universidade Federal de Goiás (UFG) em andamento e que pesquisa sobre as condições de saúde e saneamento de comunidades rurais e tradicionais do Estado de Goiás, como assentamentos, quilombolas e ribeirinhas.

Ao pedir que os alunos fizessem perguntas sobre as comunidades quilombolas, a maioria delas pairavam em questões como “o que eles comem?”, “onde vivem?” “são pessoas pobres?” Raras perguntas destoavam dessas questões. Os olhares ainda superficiais dessas crianças colocaram as comunidades como lugares distantes, embotados de pobreza e escassez e as pessoas dessas comunidades como ‘extraterrestres’.

Isso faz questionar como se apresenta na escola o debate sobre as comunidades quilombolas, o que elas representam e significam para nossa realidade, e mais ainda, como estão presentes na nossa cultura e construção social. Assim chega a discussão sobre como a educação ainda se debruça no problema da invisibilidade quando se trata de discussões

racializadas. O debate sobre a história em educação tem sido marcado pelo desmonte da estrutura racista e pelo problema da invisibilidade. Desse modo, se faz necessário questionar essa invisibilidade que se acentua pela forma como o ensino apresenta a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil e o que isso representa para a constituição de um projeto político negro no pensamento educacional. Já que essa invisibilidade, para além do racismo, se configura numa visão colonial que engendra as formas de existência do ser numa perspectiva eurocêntrica, colocando os ensinamentos fora desse padrão colonial, inexistente, desnecessário ou 'vazio'. Nesse caminho que Kabengele Munanga (2000) defende, de forma incessante, que precisamos renovar as construções de pensamentos e possibilitar mudanças de paradigmas para nos desvincular de uma dependência intelectual ocidental e produzir outras narrativas.

As visões que as crianças em destaque apresentam sobre as comunidades quilombolas não representam a totalidade do que os quilombos realmente são. Quilombo é potência, é história e resistência, inspira luta e construções de narrativas que destoam do pensamento colonizado. Beatriz Nascimento, mulher preta, quilombola, professora, antropóloga, poetisa e ativista, com suas escritas sempre fortificando os significados de libertação negra que os quilombos constroem, diz:

^ p.25 v

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho a direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou (NASCIMENTO, 1985 apud RATTIS, 2006, p. 59).

Uma pesquisa simples e breve nos espaços virtuais, como em sites de pesquisa escolares, de história ou de curiosidades, facilmente encontrará definições sobre quilombos. As definições centralizam em esconderijos no mato para escravizados fugitivos, lugares construídos por negros escravos⁹ ou comunidades formadas por revoltosos durante a escravidão. Concepções sobre os quilombos ainda são marcadas por visões e compreensões coloniais sem um mínimo de interesse em entender a historicidade rica e importante dos quilombos, concepções que ainda são ensinadas nas escolas.

Numerosas foram as formas de resistência que o negro manteve ou incorporou na luta árdua pela manutenção de sua identidade pessoal e histórica no Brasil, poderemos citar uma lista destes movimentos que no âmbito "doméstico" ou social tornam-se mais fascinantes quanto mais se apresenta a variedade de manifestações: de caráter linguístico, religioso, artístico, social, político, e de hábitos, gestos, etc. Não nos cabe aqui, porém, discorrer sobre estes movimentos.

[...] Trata-se do Quilombo (Kilombo), que representou na história do nosso povo um marco na sua capacidade de resistência e organização. Todas essas formas de resistência podem ser compreendidas como a história do negro no Brasil (NASCIMENTO, 1985, p. 41).

Diferentemente do que vem sendo ensinado na maioria das escolas, os quilombos (palavra aportuguesada) ou Kilombos são de origem de territórios africanos, entre as regiões do Zaire e Angola. Sua história de tradição oral conta que os quilombos vieram dos povos bantu, em que os kilombos eram (são) instituições africanas formadas por guerrilheiros, conhecidos como Imbangala, que se preparavam para as guerras entre os séculos XVI e XVII, período de diversos conflitos políticos e territoriais entre imperadores e reis da época. Como procuravam lugares fortificados e cercados para se organizarem, os acampamentos apresentavam-se de difícil acesso (MUNANGA, 2008).

Os portugueses, com as intenções de colonizar Angola pelos mesmos motivos que o fizeram no Brasil, para encontrar riquezas como minério precioso, frustraram-se e viram vantagem em enriquecer com o mercado de *escravos*. Ao adentrar em terras africanas eles encontraram diversas sociedades e organizações, e conflitos foram gerados. Os imbangalas tiveram papel extremamente importante de resistência contra as forças colonizadoras portuguesas.

^ p.26 v

[...] Característica nômade dos Imbangalas, acrescida da especificidade de sua formação social, pode ser considerada na instituição Kilombo. A sociedade guerreira Imbangala era aberta a todos os estrangeiros desde que iniciados. Tal iniciação substituiu o rito de passagem das demais formações de linhagem. Por não conviverem com os filhos e adotarem os daquelas formações com as quais entrava em contato, os Imbangalas tiveram papel relevante neste período da história angolana, a maior parte das vezes na resistência aos portugueses, outras nos domínios de vastas regiões de fornecimento de escravos (NASCIMENTO, 1985, p. 42-43).

Ainda há uma grande dificuldade dos estudos históricos e antropológicos sobre as ligações diretas das formações quilombolas no Brasil e em Angola quanto às descendências e as atuações de combate dos quilombos. Porém, as relações são explícitas e não há como negar que “frente ao tráfico negreiro, não é difícil estabelecer conexão entre a instituição na África (Angola) e aqui” (Brasil) (NASCIMENTO, 1985, p. 43). As primeiras instituições quilombolas são formadas no Brasil colonial e apresentam fortes semelhanças com as formas de organização e luta dos Imbangala. Eles definem estratégias, lutas e locais de combate como assim faziam em Angola. Beatriz Nascimento (1985) coloca que o Quilombo Palmares, que marca de forma singular a História do Brasil, tem em seu histórico de combate uma grande correlação com as formações de quilombos africanos.

No século XVIII, os quilombos tomaram grande proporção no Brasil colonial e foram se multiplicando, criando diferentes formas de organização de acordo com as regiões e etnias

diversas (NASCIMENTO, 1985). Esse marco histórico se estende até os dias atuais, ainda lutando pela manutenção de suas terras e direitos básicos conquistados com a Constituição de 1988, a partir das resistências de movimentos negros inconformados com as injustiças sociais e pela luta a favor da reparação histórica.

Há no Brasil, hoje, cerca de 3.475 comunidades quilombolas certificadas, entre comunidades de área rural e urbana, de acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares (FCP) que é responsável pela emissão das certidões para certificação e inscrição geral. São comunidades espalhadas por todo território nacional. Somente em Goiás são quase 60 comunidades certificadas. A dimensão territorial e histórica que as comunidades quilombolas apresentam é de tamanha relevância para que se assegure como “instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (NASCIMENTO, 1985, p. 46).

Entretanto, o racismo, com suas diversas contradições e imposições calcadas numa estrutura dolorosa, como já mencionado, faz com que as comunidades quilombolas ainda precisem resistir como espaço, quanto a sua afirmação, para garantir direitos plenos e básicos como saúde, saneamento, regularização de suas terras e educação. Esses direitos, aos poucos, vêm sendo conquistados pelas lutas e ações de movimentos sociais e políticas públicas.

A escola quilombola não é só mais uma escola e sim um espaço específico para o resgate histórico e identitário do povo negro, onde a leitura da história se faz por outros olhares. Ainda há uma visão do mundo ocidental que tem sido dominante em toda sociedade escolar, mas a luta contra essa visão está em fazer sentido aos olhos dos alunos essa outra história, em fazê-los refletir a respeito de tudo que até então lhes foi colocado como negativo. O resgate deve acontecer mediante a diversidade dos encontros, da promoção de condições capazes de transformar a educação escolar em construção e aprendizado do mundo a partir das práticas sociais, do corpo e da subjetividade.

A inferência das novas atuações na educação a partir da Lei 10.639/03, que decreta a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afrodescendente no Brasil, modificou as perspectivas sobre o ensino da cultura negra e africana. Porém, a dificuldade de sua efetividade ainda se faz presente, como poderá ser percebido mais à frente com os encontros nas escolas quilombolas da pesquisa citada neste trabalho.

O processo de direito à acesso e à propriedade das terras quilombolas ocasionou em outras conquistas, como o direito à Educação. Consolidou-se assim uma pedagogia própria, afirmando os conhecimentos advindos da cultura afrodescendente e quilombola (CRISTIANE; MARIANA, 2016). Anteriormente, não havia programa de expansão de escolas

quilombolas. A partir da luta dos movimentos negros e das comunidades quilombolas postulou-se a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, que rege:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2003).

São importantes conquistas para as comunidades quilombolas, já que elas ainda se caracterizam como áreas de maior vulnerabilidade, porque o acesso à escola ainda é difícil, causando defasagens no desenvolvimento de aprendizagem, principalmente de crianças, que sofrem com as consequências estruturais do racismo. Essas consequências estruturais, como já mencionado, são encontradas nas desigualdades de acesso às terras e a serviços, nos sistemas judiciários desiguais, bem como nas políticas de saúde e educação. Todas essas desigualdades fazem com que as crianças e os jovens possam ter dificuldade de se perceberem no mundo em que vivem e de agir nele de forma consciente. Essas condições tornam necessárias lutas por mais políticas públicas como essas que desenvolvam a possibilidade de resistência das comunidades quilombolas.

A educação como motor de transformação dessa realidade, que não se restrinja a uma educação para o consumo, como mercadoria ou bancária, como define Paulo Freire, e que, pela forma como é pensada e adotada pelos educadores, tenha impactos no mundo real, se faz necessária. É um alinhamento de forças necessárias e precisas para mudar a história de exclusão e de discriminação vivenciadas nas comunidades.

Atualmente, as comunidades quilombolas lutam ativamente por políticas que possibilitem consolidar a educação antirracista. A luta das comunidades quilombolas para transformar o ensino em um instrumento de liberdade e igualdade. Na vanguarda dessa luta estão suas lideranças que buscam uma educação que possua o objetivo de formar jovens e crianças conscientes e construam estratégias de luta contra o racismo. Uma educação antirracista nos coloca à frente e nos determina a transformação da realidade. Só assim nossas alunas e alunos poderão criar condições e ações para uma libertação negra.

O primeiro local de encontro, da pesquisa mencionada, foi realizado na **Escola Municipal Serra das Areias**, localizada em Aparecida de Goiânia - GO, na rua Arquimedes, esquina com a rua Péricles, no bairro Vila Del Fiore. Essa escola, depois de muito confronto e apoio, foi considerada oficialmente pelo Censo da Educação Básica como uma escola quilombola, já que está localizada em um quilombo urbano, a Vila Quilombola Del Fiori. A escola foi fundada no mês de fevereiro de 2000. A escolha do nome da escola acontece pela proximidade com a principal reserva ambiental de Aparecida de Goiânia, que é a Serra das Areias. A escola atende, atualmente, 414 alunos nas turmas de Educação Infantil, com o agrupamento V, uma no turno matutino e outra no turno vespertino; e turmas da primeira fase do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano; além de uma sala de AEE - Atendimento Educacional Especializado 10. A escola possui 15 professores, a maioria é formada em pedagogia e com pós-graduação (PPP, 2019).

A maioria dos alunos que frequentam a instituição são da comunidade e constam ser provenientes de famílias de baixa renda, conforme relata 11 a coordenadora pedagógica da escola e a análise do PPP - Projeto Político Pedagógico (2018). Por conseguinte, após a escola ser oficialmente considerada uma escola quilombola, a instituição tem recebido uma verba maior para a alimentação, em comparação com as escolas convencionais, com objetivo de sanar com a carência alimentar das crianças e, assim, possibilitar uma melhora na aprendizagem. A secretária geral também mencionou que a alimentação da escola advém da agricultura familiar.

A chegada à escola foi acolhida pela secretária geral que, com paciência e humildade nos olhares e gestos, apresentou a escola, enquanto era aguardada a coordenadora, que no dia estava em sala de aula substituindo um professor que se ausentou.

No que se refere à estrutura da escola, esta é um local extenso e arborizado, apresentando uma área livre com horta e outra de recreação. Assim que a coordenadora pedagógica chegou, foi feita uma entrevista com ela a partir de questões sobre o referido tema; foi também colhido um depoimento de uma das professoras da instituição e foi feita, ainda, a análise documental e dos materiais utilizados na escola.

Em primeiro lugar, coloco a necessidade de destacar o depoimento de uma professora que, com os olhos marejados e vontade de apresentar sua experiência e vivências, expôs uma linda fala:

Já estou na escola faz 5 anos e assim que cheguei, eu lembro que no mesmo ano estava acontecendo o Projeto da Consciência Negra e pra mim foi novidade participar de uma escola quilombola e na época ainda estava introduzindo a identidade quilombola na escola, pois foi quando ela tornou-se oficialmente. E a gente enquanto professor que vai trabalhar identidade

das crianças em relação. a se assumirem quanto sua cultura, origem, negritude, cabelo, pele; eu enquanto referência identitária estava vivendo um pouco incoerente porque eu já pensava em assumir os meus cabelos afro, mas ainda não tinha tido atitude. Então quando começamos a trabalhar esse projeto da consciência negra, isso me estimulou e me encorajou. Pois eu me perguntava “Como eu posso ser referência para os meus alunos em assumir a identidade negra, se eu mesma estou vivendo de modo incoerente?!” O professor é referência para o aluno, e se eu enquanto negra digo para os meus alunos, para um público, que eles devem se assumir quanto identidade e cultura negra e eles olham pra mim com o cabelo alisado, não tem força, não tem validade. Então eu senti essa necessidade de me posicionar. Então no dia da culminância do projeto, acredito que foi em 2015, não me recordo muito bem da data, tomei uma atitude radical e cortei o cabelo no zero. Foi um susto para a maioria, mas teve um impacto bom, foi como se eu tivesse resgatado algo de muito tempo. Retomar essa questão do cabelo, de me assumir e me sentir feliz comigo mesma, como se tivesse tirado uma máscara de uma exigência social para ter os cabelos padronizados. Eu me senti verdadeiramente livre e com o sentimento de coerência quanto aos meus alunos. Eu era uma pessoa negra vivendo outra identidade, agora eu me sinto real. Inclusive agora nesse projeto que a gente vai fazer do Sarau, a professora do vespertino me convidou para fazer a declamação do poema da Victória Santa Cruz “Gritaram-me Negra”. Achei lindo! Estamos ensaiando e discutindo muito esse impacto que a pessoa tem quando ela é confrontada diante da sua identidade. Ela, às vezes, retrocede e deixa de seguir, mas temos que enfrentar, sou negra sim, essa é minha origem. Eu tenho história, tenho minhas origens africanas. Então esse trabalho que a escola faz em relação a isso é muito importante. Na coordenação temos uma pessoa que corre atrás, que procura e nos afirma como escola quilombola. Não é uma escola quilombola entre aspas, mas a gente procura estar trabalhando isso sempre aqui, buscando parcerias, conhecimento, relação com a comunidade, pois a comunidade também está inserida nos projetos da escola. E trabalhamos a arte, cultura, história da cultura negra. E enquanto professora acho muito importante não só falar mas também viver na prática! (Professora da E.M Serra das Areias, 2019).

O depoimento da professora possibilita um olhar esperançoso quanto aos rumos de uma educação antirracista. Orientados por este afetuoso exemplo, podemos afirmar que a educação antirracista é possível. É um processo político que pode ser estendido a todos os espaços educativos, no cotidiano da escola. Esse processo pode ser construído por meio de uma cultura política e pedagógica.

A educação para as relações étnico-raciais possibilita que os indivíduos construam conscientização sobre o eu e o mundo, além das interações advindas do eu inserido no mundo. O entendimento desse processo possibilita a vontade de destruição de estruturas antidemocráticas e a reconstrução de estruturas que democratizam a experiência do ser. Nos quesitos institucionais, a educação antirracista busca, por exemplo, a inclusão social especialmente daqueles que foram excluídos e invisibilizados. Este caminho pretende pensar em construir uma sociedade mais justa e participativa. A educação antirracista não é uma modalidade curricular como outra qualquer, estende-se quanto ao compromisso de

todos os envolvidos com a educação, pois está na hora de “revolucionar os valores” e democratizar o conhecimento para superar e erradicar o racismo.

Ainda sobre o cotidiano da escola ser permeado por uma atitude antirracista, coloca-se a necessidade de trazer aspectos sobre os muros desta escola, permeados de trabalhos e imagens construídas pela comunidade escolar durante o ano letivo. Como professora que já foi aluna, que não se reconhecia nos espaços escolares, foi gratificante chegar a esta escola com muros recheados de imagens de mulheres negras, algumas construídas por alunos com necessidades especiais, com trabalhos sobre a cultura negra, com mapas de territórios africanos e suas relações com o Brasil. As ações desenvolvidas pelos alunos e professores não são apenas um “mero” ato artístico. Mas como o ato artístico se estende para algo maior, as falas e representações se subvertem a partir delas próprias para alunas e alunos negras/os. A escola também é um espaço de encontro e reencontros e o sentimento de conforto e acolhida deve se fazer presente.

Um outro ponto importante a destacar na escola diz respeito aos livros didáticos utilizados neste espaço escolar, tendo em vista que os livros didáticos, muito utilizados na atuação do professor, se configuram como cartilhas para o cumprimento regulador e de controle que o currículo exerce nas salas de aulas, como criticam Sacristán (2013) e Saviani (2016). Esta forma de utilização dos livros conota uma dimensão dependente em que os professores se submetem a eles e por eles mesmos reproduzem uma ideologia e que, unidos ao material didático, reproduzem uma visão deturpada e depreciativa do ser negro, contribuindo para a manutenção de um sistema racista.

Assim, os livros didáticos e a literatura em geral ainda estão marcados por concepções racistas que fazem surgir uma visão negativa da presença dos negros e negras no processo histórico, social e político da nação brasileira. Narrativas racistas dos livros didáticos utilizados nas escolas do Brasil também contribuem para o molde do pensamento das crianças, pois estes livros notadamente são utilizados por vários professores para ensinar os alunos. O que faz com que as crianças e adolescentes venham a adquirir um sentimento de desvalorização e negação de sua representação no mundo. Logo, não se deve negar que há mudanças nessa questão, o que possibilitou construções diferentes nas produções e usos das literaturas na escola, principalmente depois da Lei 10.639. Essas tentativas de olhares diferentes para os livros didáticos e literários se mostrou presente na escola, como observa a coordenadora pedagógica:

Assim continuamos tendo acesso a vários materiais. As pessoas que vêm oferecer livros ou sempre pedimos materiais nessa área. No ano passado teve o PNLD Literário em que as escolhas dos nossos livros foram todas ligadas à cultura africana. Os livros didáticos também tentamos ao máximo que tenha representação da cultura quilombola como prioridade. A gente pesquisa cursos fora, mas não encontramos e quase não tem acesso. O acesso que temos

é com a coordenadoria. Quando eles oferecem cursos, nós participamos; ficamos de realizar projeto nas escolas e estamos aguardando. Tem também o SINTEGO, sindicato dos professores, que promove o Abraço Negro e somos uma escola parceira (Coordenadora - E. M. SERRA DAS AREIAS, 2019).

A escola explicita que a escolha dos livros didáticos e literários deve ser prioridade para desmitificar visões depreciativas do negro, sobretudo por conta do alcance que os textos e imagens escolares têm para com os alunos. Nas escolas, a diversidade étnica e cultural nas literaturas pode ser uma ferramenta que compõe estratégias para alavancar discussões que vão ao encontro da produção de conhecimento numa perspectiva decolonial na educação.

Nesse caminhar, torna-se importante lembrar, também, que uma característica fundamental do quilombo como um espaço de resistência passa por desmistificar os valores de uma sociedade colonial e pelo conhecimento produzido neste contexto, capaz de colocar em cena outras possibilidades. Assim como as representações das letras das palavras são uma parte importante do processo de alfabetização, quando construídas com os alunos numa perspectiva social possibilitam uma dimensão de sentido e relação com a realidade desses alunos. O acesso à literatura negra é um recurso que pode contribuir para a construção das novas representações. A escola, ao fazer o reconhecimento das letras do alfabeto com os alunos, diverge de relações convencionais como “A de amor” ou “B de bola” utilizando referências que estão no cotidiano e na cultura dos estudantes quilombolas com A de África, B de Berimbau, Z de Zumbi.

A despedida deste primeiro encontro me deixou extremamente esperançosa e com vontade de fazer mais, de construir novas possibilidades e praticá-las na escola. Uma educação antirracista efetiva e concreta em sua totalidade ainda tem caminhos longos a percorrer, mas é possível, necessitando de professores corajosos e engajados para que isso aconteça. Precisa de professores que possam enfrentar e desconstruir medos, suposições e ideias impostas. Precisa de professores que estejam abertos a mudar de posição e que queiram “revolucionar seus valores”, que consigam ouvir seus alunos, suas realidades e possam explicitar o seu lugar no contexto da escola. Precisa de professores que estejam contrários a uma disposição de se tornar meros executores de ações isoladas e que sejam capazes de compreender os processos que nos formam e como tudo está presente no cotidiano da escola. Precisa de professores que já assumam a sua responsabilidade, com sabedoria, e que reconheçam a necessidade de seriedade com o compromisso antirracista na escola.

O segundo encontro aconteceu no **Colégio Estadual Jardim Cascata**, localizado também em Aparecida de Goiânia - GO, na Av. C esquina com a Av. C 10, bairro Jardim Cascata. A escola foi construída em uma comunidade quilombola e também em um quilombo urbano - “Quilombo Urbano Jardim Cascata”. A origem do colégio se deu no âmbito de Lei municipal do ano de 1992, mas ele foi doado à Secretaria do Estado em 1995. O colégio

atende alunos da comunidade quilombola Jardim Cascata com as modalidades da segunda fase do ensino fundamental, turmas do 5º ao 9º ano, ensino médio e EJA - Educação para Jovens e Adultos Ensino Fundamental, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A visita ao colégio ocorreu com a recepção da coordenadora pedagógica do matutino, que apresentou a escola e possibilitou um momento para a entrevista.

Ao retomar as discussões sobre a importância de que o espaço represente a visão da escola sobre o mundo, é importante salientar que o Jardim Cascata apresenta algumas limitações em relação a este aspecto, mais especificamente quanto à estrutura, recursos e materiais. Como menciona a coordenadora, há um certo descaso das instituições governamentais em relação a possibilitar auxílios para manutenção do colégio. Além disso, pelos muros das escolas estavam dispostos alguns cartazes produzidos por alunos com frases afirmando a identidade quilombola e outros com frases como "Não ao Bullying". Falas necessárias e importantes para a construção social dos alunos, representando a percepção de que há um entendimento quanto ao fato de que há mudanças necessárias a serem feitas na realidade presente. Por outro lado, faz-se necessário apontar aqui que o discurso de "todos somos iguais" e "não ao bullying" são falas que ainda se apresentam como forma de mascarar construções racistas que perpassam na formação social. Como já discutido, o racismo se constitui como estrutura e com grupos específicos que sofrem com consequências dolorosas e em diversas instâncias. Sendo assim, as ações e discursos que lutam contra o bullying na escola não sustentam o que o racismo representa e por isso não possibilitam amenizar as barreiras raciais.

No nosso caso não temos essa questão com o preconceito na escola, nem esse ano e nem anos anteriores, em relação a cor e essas coisas. A maioria dos alunos são descendentes de quilombolas, nem todos têm a pele negra; muitos deles não gostam de ser chamados de quilombolas por não conhecerem o significado, mas trabalhamos com eles essa questão. E nosso compromisso com a educação quilombola é passar para os alunos sobre reconhecer como comunidade quilombola. Mas não tivemos muitos problemas, eles se aceitam muito bem (Coord. Pedagógica - C.E JARDIM CASCATA, 2019).

Ainda é muito comum que profissionais da educação que estão na tentativa de fazer o debate racial nas escolas caiam nos discursos sobre igualdade. Mas deve-se compreender que não é sobre o olhar da igualdade que construímos um debate efetivo no que diz respeito às complexas relações raciais, mas sim sobre as diversidades e como essas diferenças estão postas na sociedade. Não basta não ser racista, a partir de um discurso de que "todos somos iguais", pois não há essa igualdade e muito menos há igualdades nas relações construídas socialmente. Há diferenças com necessidades diversas que se tornam complexas pelas estruturas postas. Por isso Angela Davis, Silvio Almeida e outros autores da luta racial colocam como extremamente necessária, e urgente, que tenhamos uma atitude antirracista, "numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista" (DAVIS, 2019). Concorde-se que o racismo está permeado na sociedade, mas não ser racista, simplesmente, não permite que as complexas relações raciais sejam revistas, é necessária,

portanto, uma atitude que se oponha ao racismo sistêmico e às diversas formas pelas quais ele se apresenta, como ideologia, nas instituições e tradições culturais.

Isso significa dizer que a formação de professores torna-se crucial para esse processo. Apesar da enorme quantidade de livros e outros materiais produzidos sobre a discussão, muito do que fica impresso ainda não chega a esses professores. Inclusive há necessidade de se pontuar que esta foi uma das questões também apresentadas pela escola Serra das Areias, a falta de acesso a essas discussões. Na ingenuidade, ao mesmo tempo com ânsia acadêmica, coloquei para as professoras que na universidade existem vários grupos de estudos, de discussões, vários trabalhos realizados por especialistas no debate racial. Mas uma delas me respondeu em um suspiro doloroso que “é verdade, mas é muito longe para nós e temos muito trabalho aqui”. Neste momento fiquei refletindo sobre como a universidade deve se mobilizar cada vez mais para ocupar as escolas de forma a construir junto novas práticas com as realidades do chão da escola. Elas assim se manifestaram:

“Não, nunca tive contato antes de trabalhar aqui” (Coord. - E. M. SERRA DAS AREIAS, 2019).

“A gente ainda está engatinhando porque falta formação continuada em relação a isso. Enquanto escola a gente tem tentado trazer a temática, tem as formações quase que mensalmente. O grupo gestor, coordenação e professores buscam trazer as temáticas.” (Coord. - E. M. SERRA DAS AREIAS, 2019).

“Falta formação pra gente enquanto professor, nunca estudei sobre na formação inicial” (Professora - E. M. Serra das Areias, 2019).

“Na faculdade não vi, mas fiz só um curso, não me lembro o nome, sobre comunidade quilombolas e indígenas no CETEB 12.” (Professora - C. E. JARDIM CASCATA, 2019).

“Difícil encontrar formação sobre relações raciais na educação.” (Coord. - C.E JARDIM CASCATA, 2019).

“Na formação inicial tive conhecimento e antes era conhecido mais como temas transversais; agora tem mais engajamento.” (Coord. - C.E JARDIM CASCATA, 2019).

Ainda há essa falha para a efetividade da Lei 10.639; a formação de professores nesta temática acontece a passos lentos. É fundamental um movimento de formação de professores ativos e agentes de transformações sociais. Para isso, é necessário que os professores, professoras e gestores de ensino sejam formados para enfrentar esta situação e se conscientizem das implicações nocivas da educação. É urgente que os professores estejam conscientes de uma voz e ação ativa no educar antirracista, pois isso permite uma abordagem mais profunda e menos linear em relação ao conceito de racismo. É necessário

que todos sejam formados no conhecimento, compreensão e aplicação de princípios de formação antirracista nos campos educativos, sociais, políticos e culturais.

Assim, no C. E. Jardim Cascata, houve uma dificuldade em conversar com os professores, pelo tempo que precisaria ser disponibilizado, mas uma professora se colocou disponível, mas teve receio de responder algumas perguntas e solicitou que a entrevista não fosse gravada. Ao ser entrevistada, ela afirmou que era sempre trabalhado o “respeito, o aceitar o outro” e que “não acontecem questões discriminatórias na escola”. Por fim, ele argumentou que preocupa-se em discutir sobre questões quilombolas com os alunos, mas que dificilmente eles não se aceitam. Além disso, as falas sempre muito enfáticas na preocupação com o cumprimento da Lei 10.639 que fornece a possibilidade de trabalho mais efetivo com as discussões raciais.

^ p.34 v

Conhecemos a Lei e fazemos estudos sobre a lei nas formações e quais ações devemos tomar a partir da Lei, mas não é fácil. Nós temos tentado cumprir com a lei, mas pelo conhecimento que temos de outras realidades e de outras escolas, temos muito caminho para percorrer (Coord. pedagógica - E. M. SERRA DAS AREIAS, 2019).

A lei é conhecida por nós e estudamos pois tem a ver com a educação quilombola, mas cumprir é trabalhoso. E concordo que precisa da lei, pois só com luta conquistamos e é preciso que essas discussões sejam protegidas por lei, que regimentam, que deixam claro essa questão (Coord. pedagógica - C.E JARDIM CASCATA, 2019).

Há a necessidade de uma preocupação maior quanto ao suporte às instituições de ensino, já que elas encontram dificuldades de implementação da Lei 10.639 em suas atuações. Esse conjunto de suportes inclui aspectos ligados a materiais, formação, cursos, vivências e políticas públicas que permitam um trabalho efetivo na escola, e não somente a lembrança de um dia comemorativo sem uma construção significativa para as alunas e alunos como acontece no dia 20 de novembro. Um dos focos principais deve estar na formação docente. Os professores precisam se engajar no projeto de uma educação antirracista, pois ter uma sociedade livre de desigualdades e discriminações raciais demanda mudanças estruturais importantes. É preciso lembrar que cada escola é um ponto central para se discutir e traçar uma nova estratégia para a educação no país.

O incômodo é o que fica na finalização desta escrita. Mas o incômodo que adverte para o movimentar-se. Ainda que seja um processo doloroso compreender como a estrutura racista está engendrada nas vidas cotidianas, é necessário o olhar esperançoso em relação a novas possibilidades. Tanto se falou aqui de uma educação que liberta, e essa educação como prática de liberdade necessita ser congruente com o processo decolonial do pensar, do agir e principalmente do ensinar. Ela é importante para avançar em uma maior conscientização da questão racial e, assim, possibilitar a concretização das políticas públicas

voltadas às populações negras. Essa concretização também passa pela construção de uma nova sociedade, uma sociedade que renuncie ao racismo. Esse é o nosso desafio. É igualmente necessário ter um olhar crítico para as atuações e práticas que institucionalizam essa estrutura.

Como já delineado que aqui as discussões não se encerram, mas possibilitam o incômodo para que novas ações estejam motivadas e vivas para diferentes olhares, coloco aqui algumas perguntas feitas por Nilma Lino Gomes (2000). Questões que sempre ajudam a refletir sobre nossa atuação como professores, como sujeitos compromissados com uma educação que transforma. Ela questiona:

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?" (GOMES, 2000, p. 148).

^ p.35 v

Não há como negar que diversos fatores influenciam na atuação dos professores na efetividade de uma educação comprometida com o antirracismo, pois depara-se com o racismo institucional, com os desafios nas relações escolares, as imensas demandas e obrigações dos professores, as estruturas ainda precárias das escolas. Eu poderia citar ainda diversos outros fatores que influenciam e dificultam o processo para o trabalho da escola. Mas, como diz Paulo Freire, não haverá mudanças nas realidades que tanto nos incomodam se não houver mobilização, ação e consciência coletiva. As possibilidades de estratégias para fugir do que é imposto todos os dias são enormes, e os encontros apresentados neste trabalho nos oportunizam enxergar que uma educação antirracista é possível.

Assim como nos incomoda a realidade colocada, devemos agir para que o incômodo se estenda àqueles que, com seus privilégios e poder, se articulam para a manutenção de estruturas que evocam as desigualdades e discriminação de formas tão dolorosas. É passada a hora de incomodar com a nossa voz, com a nossa escrita, com o nosso trabalho e com a nossa indignação. Conceição Evaristo (2007) e sua brilhante escrita nos alerta que "A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar aos da casa grande, e sim para incomodá-los de seus sonhos injustos".

Referências

Almeida, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

Davis, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

Evaristo, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

Evaristo, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Editora Pallas: Fundação Biblioteca Nacional. 1 ed. 2016.

Freire, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2002.

Gomes, Nilma Lino.. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000, p.143-154. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: nov. de 2019.

Hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Kilomba, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. 1ª edição, Rio de Janeiro: Cabogó, 2019.

Nascimento, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: NASCIMENTO, Abdias (org.). Curso "**Conscientização da cultura afro-brasileira**". Afrodáspora 5 e 6 - Revista do mundo negro. Ipeafro, PUC - SP, Ano 3, n. 6 e 7, 1985.

Ratts, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

Sacristán, José Gimeno. O que significa currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Penso Editora. 2013, p. 16-35.

Sant'Ana. Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da

Educação.Secretaria de Ensino Fundamental. 2000, p. 39-65. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: nov. de 2019.

Saviani, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base nacional comum curricular. Movimento - Revista de Educação, n. 4, 9 ago. 2016.

3. Ensino para as relações étnico-raciais: proposta para uma educação antirracista

p.37 ✓

Autores

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça

Danilo Rabelo

Em uma escola pública de Itauçu, além da observação participante das aulas, foi aplicado em duas turmas do 5º ano do ensino fundamental um questionário objetivando identificar a percepção dos(as) estudantes sobre o racismo, situações de racismo vivenciadas na escola e fora dela etc. Nesta etapa da pesquisa constatou-se que a maioria dos(as) estudantes confundiam racismo com bullying, gordofobia e outras formas de discriminação ou segregação social. Desse modo, com a intenção de intervir na realidade pesquisada, foi elaborada uma sequência didática para auxiliar no esclarecimento do conceito de racismo, bem como para aprofundar no ensino para as relações étnicas e raciais, de acordo com a Lei nº 10.639/03, no fortalecimento de uma educação antirracista e na valorização da cultura e da história negra do país.

Toda a sequência didática foi elaborada para um período de aproximadamente quatro semanas ou oito aulas. Ao final de cada atividade, foi feita uma avaliação pelas professoras regentes em relação a como essa sequência didática pode ter contribuído para a aprendizagem e a formação dos(as) estudantes participantes. As professoras participantes são aqui chamadas de professora PA e professora PB.

A princípio, elaborar uma sequência de atividades em uma perspectiva antirracista sem, ao mesmo tempo, correr o risco de serem inócuas ou de ampliar ainda mais as práticas de racismo, foi um grande desafio. Principalmente quando se trabalha com crianças com idade entre 10 e 12 anos que ainda estão em processo de maturação cognitiva.

Nesse sentido, a presente proposta de atividade pauta-se na seguinte perspectiva: promover espaços de análise e reflexões sobre a temática, desenvolver ações e estratégias pedagógicas que contemplem uma educação antirracista e valorizem de forma positiva o corpo e o cabelo do(a) negro(a), sem reforçar um padrão estético de beleza. No questionário, o cabelo foi um item que mais apareceu em situações de baixa autoestima de alunos(as)

pardos(as) ou negros(as) e como motivo de zombaria em situações de discriminação racial que apareciam naturalizadas como “brincadeiras”.

A sequência das atividades realizada nas turmas ficou centrada na temática do racismo, no corpo e cabelo do(a) negro(a), organizada em vários momentos: exibição e debate de curta-metragem; leitura e debate de conceitos científicos sobre o racismo; audição, leitura das letras e debate de canções e videocliques; confecção de cartazes antirracistas; rodas de conversa sobre cabelo, corpo e estética negros na diáspora; oficina de confecção de bonecas abayomi. O produto educacional encontra-se registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585748>.

Aplicação e avaliação do produto educacional

Após realizar a elaboração da sequência das atividades, partiu-se para a aplicação do produto educacional. Definiu-se que, ao fim de cada atividade, haveria uma avaliação sobre os pontos positivos, impressões dos alunos e dificuldades em lidar com o produto.

A ideia era que o material pudesse ser utilizado por qualquer docente. É importante ressaltar que os(as) estudantes que participaram da aplicação do produto educacional foram os(as) mesmos(as) que responderam ao questionário.

^ p.38 v

A primeira atividade era a exibição e o debate do filme de curta metragem *O Xadrez das Cores* (Brasil 2004, 21 min.), de Márcio Schiavono. Durante a exibição do curta, percebeu-se a indignação dos(as) estudantes diante da discriminação racial da patroa branca contra sua empregada negra. Após a exibição do filme, foi entregue aos(as) estudantes uma folha impressa para verificar as reações e compreensões que tiveram sobre o vídeo. Participaram dessa atividade 51 alunos(as), uma vez que nesse dia três estudantes não compareceram à aula.

As respostas dos(as) alunos(as) foram recolhidas como atividade pedagógica das turmas, como avaliação docente sobre a eficiência da atividade, e como dados e avaliação discente da respectiva pesquisa. Na avaliação docente a professora PA relatou que “a maioria dos alunos identificou o tema do filme como se tratando de racismo” (RELATÓRIO DA PROFESSORA PA), enquanto que a professora PB observou que “todos os alunos perceberam que o filme retrata uma situação de racismo”. (RELATÓRIO DA PROFESSORA PB), isto é, o vídeo serviu para que os(as) estudantes identificassem o tema estudado.

A avaliação docente de todas as atividades do produto educacional foi realizada ao final de cada encontro, por meio de um relatório individual contendo aspectos positivos e negativos das atividades propostas. Sobre a primeira atividade desenvolvida, a professora PA fez a seguinte avaliação: “Não percebi nenhuma dificuldade durante a aplicação dessa atividade [...] Em relação aos aspectos negativos nenhum” (PROFESSORA PA, 4/11/2019). Na avaliação da professora PA sobre a primeira atividade, pode-se perceber uma dificuldade em trabalhar com temáticas relacionadas ao racismo, justificada por ela como falta de maturidade dos(as) alunos(as).

A instituição escolar desempenha papel fundamental na construção de uma educação antirracista. Portanto, é necessário que os docentes realizem estratégias pedagógicas que valorizem as diferenças de cada povo. Para Roos (2010), o espaço escolar está repleto de alunos(as) de diversas etnias e, nesse sentido, é essencial que o(a) professor(a) estabeleça estratégias pedagógicas antirracistas que favoreçam a conscientização da valorização da ancestralidade, da resistência etc. E, ainda, que enfatize a importância dos sujeitos negros para o desenvolvimento político, social e cultural do Brasil construindo, assim, a autoestima e o respeito dos(as) alunos(as) em relação às diferentes etnias presentes na sociedade.

Sobre o primeiro encontro, a professora PB o avaliou da seguinte forma: “O curta traz uma temática séria e profunda da discriminação racial, a história envolve o aluno a dar sua opinião e entender como o racismo é praticado nos dias atuais. Não foram apresentadas dificuldades durante a realização dessa atividade” (PROFESSORA PB, 5/11/2019).

Em uma conversa informal, a professora PB afirmou que já utilizou o curta-metragem - *O Xadrez das Cores* - para trabalhar o racismo. Em sua avaliação, ela sugeriu que a atividade seria ainda mais bem aproveitada se, após a discussão sobre a temática do filme, fosse montado um teatro em que os(as) próprios(as) alunos(as) apresentassem experiências racistas que eles(as) tenham vivenciado ou presenciado, e que houvesse participação de toda a comunidade escolar. A professora acredita que é preciso levar em consideração a necessidade de falar e refletir sobre a temática do racismo por meio das experiências dos(as) próprios(as) alunos(as).

Souza e Costa (2013) recomendam utilizar o teatro como estratégia pedagógica para estimular a reflexão e o debate sobre o racismo pelo caráter provocativo e criativo no seu processo de elaboração e apresentação. Essa é a perspectiva do Teatro do Oprimido (BOAL, 2005) na qual todos são atores e espectadores e juntos no teatro podem representar e modificar a realidade (CARTAXO, 2001).

As professoras PA e PB foram bem sucintas e objetivas na avaliação dessa atividade, considerando bom o rendimento dos(as) alunos(as). No entanto, era imprescindível também

saber que compreensões os(as) alunos(as) tiveram sobre o assunto da atividade, isto é, se eles(as) conseguiram identificar as representações racistas exibidas pelo curta-metragem.

A primeira questão faz uma referência à temática e àquilo que mais impactou durante a exibição do curta-metragem. Por conseguinte, um total de 43 (85%) informantes afirmou que a temática se tratava de racismo; 3 (5,9%) disseram tratar sobre brancos e negros; 2 (4%) sobre jogo de xadrez; 2 (4%) não responderam e 1 (2%) relatou que o assunto era consciência negra. Diante dos dados obtidos, percebe-se que a maioria dos(as) alunos(as) conseguiu fazer uma análise e identificar a existência do racismo na relação entre patroa (branca) e empregada (negra).

Essa questão teve como premissa verificar e compreender que as situações de racismo interferem na condição econômica e na forma como os(as) negros(as) são tratados(as) na sociedade, pois, após alcançar essa compreensão, é possível lutar por mudanças sociais (LOPES, 2005).

Por meio das respostas obtidas nessa questão percebe-se que as situações exibidas no curta-metragem provocaram diversas reações nos(as) estudantes. A “estudante O” observou que a patroa associa o negro à criminalidade. Essa associação tem consonância com as concepções incorporadas pelo pensamento social do Brasil. O positivismo, o social evolucionismo e o social-darwinismo, associados à criminologia, consolidaram modelos explicativos da sociedade e do Estado brasileiros com base no discurso racista. Desta forma, construíram-se teoricamente as chamadas “classes perigosas” ou a naturalização da periculosidade e da criminalidade, resultando na discriminação do negro e do mestiço (TERRA, 2010).

A “estudante B” achou interessante quando houve a inversão no jogo do xadrez, pois com isso a personagem Cida mostrou que o(a) negro(a) pode ocupar outros espaços que até então apenas as pessoas brancas ocupavam. Já a “estudante E” estranhou que a personagem Cida voltasse a trabalhar para a patroa racista, apesar de todas as situações humilhantes a que ela foi exposta. Essa situação é decorrente do mercado de trabalho ser excludente, principalmente para as mulheres negras, que possuem baixos níveis de escolaridade e, ainda, são as mais vulneráveis ao assédio moral no ambiente de trabalho.

A segunda questão propõe uma análise a respeito do modo como a patroa tratava a empregada. O intuito dessa questão era que os(as) alunos(as) identificassem a existência do racismo da patroa em relação à empregada por ela ser negra. Desse modo, 44 (86%) dos(as) estudantes concluíram que a patroa maltratava a empregada por ela ser negra e 7 (14%) por preconceito. Diante das respostas obtidas percebe-se que os(as) informantes da pesquisa compreenderam que o racismo é caracterizado pelas marcas de negritude que o sujeito traz no corpo. “Quanto mais próximas forem as características pessoais de um indivíduo em

relação a um tipo negroide, maior será a probabilidade de que essa pessoa venha a ser discriminada ao longo de seu ciclo de vida” (PAIXÃO, 2006, p. 24).

A terceira questão apresenta a frase racista de uma personagem do vídeo, “Negro só serve para jogar futebol”, com o intuito de que os(as) estudantes compreendessem de forma crítica a relação do racismo com essa citação. Assim, 36 alunos (70,5%) compreenderam que a personagem da patroa branca acredita que negro só tem sucesso profissional com o futebol; 7 (13,7%) afirmaram que devido à personagem da empregada ser negra não sabe jogar xadrez; 4 (8%) acreditam que a personagem branca imagina que para jogar futebol não precisa de inteligência e raciocínio; 4 (8%) entenderam que a personagem da patroa branca é racista.

As respostas demonstram que os(as) alunos(as) conseguiram perceber que a fala racista da personagem da patroa está relacionada com a questão da ascensão social dos(as) afrodescendentes ocorrer apenas por meio do esporte e da música. Para Flávio de Campos (2018), o olhar social sobre o negro o influencia a ver o esporte como um caminho para superar as adversidades sociais. O corpo do(a) negro(a) está associado à inferiorização do ponto de vista social e é criminalizado. O outro olhar, que parte do princípio do estereótipo, relaciona-se à possibilidade de atuação no esporte, pois esse corpo é visto como forte e conseqüentemente está apto para a prática esportiva, assim como por um determinado período estava apto ao trabalho braçal.

Christofolletti e Watzko (2009) mostram que esse discurso dos estereótipos de que negros(as) “se dão melhor” com música e futebol do que com assuntos considerados sérios, como política e economia, são muito comuns na sociedade brasileira. Conforme os autores, o discurso propagado é de que eles(as) são melhores em atividades que não exijam esforço intelectual ou instrução formal e que dependam apenas de talento e outros atributos. Essa identificação ocorre devido ao processo de desigualdade social. Para uma pessoa negra com baixa escolaridade e poucas oportunidades de trabalho, o esporte apresenta-se como uma possibilidade de profissionalização e ascensão social.

Na quarta questão foi proposto aos(as) estudantes que interpretassem a fala da personagem da empregada que, apesar de ter nascido negra, pobre e com pouca escolaridade, percebe que o conhecimento pode ser um mecanismo para as mudanças sociais. Os dados obtidos foram os seguintes: 36 (70,5%) compreenderam que a fala da personagem empregada negra está relacionada a uma mudança de emprego; 7 (13,7%) perceberam que a fala está relacionada à questão de respeito para com as pessoas negras; 5 (9,8%) entenderam que se tratava de racismo e 3 (5,8%) não responderam a essa questão. Essa pergunta tinha como objetivo refletir sobre a negação do conformismo e a busca pelo conhecimento para a transformação dos fatos.

Grande parte dos(as) estudantes conseguiu perceber que é necessário buscar mecanismos para lutar contra o racismo, compreendendo que as condições excludentes em que estão os(as) negros(as) são uma herança histórica que os(as) discrimina e os(a) exclui da sociedade.

Para a mulher negra essa realidade é ainda mais perversa. Conforme Christofolletti e Watzko (2009), as mulheres negras são a fatia mais marginalizada da sociedade brasileira. Elas recebem os salários mais baixos, possuem maior taxa de desemprego, maior morte materna, além de baixos níveis de escolaridade em comparação com mulheres brancas. Diante dessa realidade, o “estudante K” tomou consciência de que todos(as) merecem respeito e igualdade de condições, independentemente das diferenças e especificidades de cada pessoa.

^ p.41 v

A última questão propunha que os(as) estudantes demonstrassem a sua opinião sobre qual era o objetivo do autor do filme ao expor uma relação conflituosa entre a personagem da patroa (branca) e da empregada (negra). Os resultados são os seguintes: 33 (64,7%) opinaram que o autor do vídeo quis demonstrar que todos(as) têm direitos iguais, independentemente da cor da pele; 15 (29,5%) relataram que ele queria tratar da questão do racismo e 3 (5,8%) declararam que é para que haja uma convivência harmoniosa entre negros(as) e brancos(as).

Conforme as respostas obtidas, percebem-se algumas características importantes. Esses(as) alunos(as) tiveram a percepção de que a proposta do curta-metragem era abordar a questão do racismo. Os alunos enfatizaram ainda a busca pelo respeito e igualdade, independentemente da cor da pele.

Para a segunda atividade, entregamos aos(as) estudantes duas folhas fotocopiadas, uma com três trechos que trazem o conceito de racismo e outra com a letra da canção - *Racismo é burrice* -, composta e interpretada por Gabriel, o pensador. Para essa proposta de atividade foram necessárias três aulas consecutivas.

O primeiro trecho apresenta os conceitos de racismo de Sant’ana (2005), de Munanga (2005), e Gomes (2012). Para apresentar essas concepções foi realizada uma leitura compartilhada do texto e a explicação do que cada autor conceituava sobre o racismo. Durante o processo de leitura compartilhada e dialogada, foram feitas diversas conexões com o curta-metragem assistido na atividade anterior. Essa relação foi importante, pois tanto o filme quanto os conceitos apresentados pelos autores abordavam a questão do racismo por meio das relações conflituosas entre brancos e negros. Esse exercício proporcionou uma reflexão ampla para a desconstrução do racismo.

Após o esclarecimento e o diálogo sobre as questões teóricas, exibimos a canção *Racismo é burrice*. Os(as) estudantes ficaram animados ao ouvir a canção, pois a letra utiliza uma linguagem mais compreensível, além de ser um gênero musical (rap) com o qual a maioria dos(as) estudantes têm afinidade. Depois da execução, as professoras leram a letra da canção e, em seguida, houve uma breve reflexão sobre a origem do racismo e a sua perpetuação na sociedade brasileira. Durante a análise, os(as) estudantes utilizaram trechos da canção para demonstrar a importância de superar o racismo. E, alguns trechos foram utilizados na confecção de cartazes.

Em seguida ao debate sobre a letra da canção, as professoras PA e PB instruíram suas respectivas turmas a se organizarem em grupos de cinco pessoas para que confeccionassem cartazes com mensagens de combate ao racismo. Durante essa atividade foi perceptível o entusiasmo dos(as) estudantes ao criarem os cartazes. O intuito dessa atividade era que, além das frases, eles(as) criassem desenhos que reforçassem ações para combater o racismo, colocando frases conscientizadoras nas folhas de cartolina. Após os cartazes serem confeccionados, eles foram colados no mural da escola para que pudessem ser vistos por toda a comunidade escolar.

Depois da aplicação dessa atividade notou-se a influência dos conceitos de racismo apresentados e discutidos em sala aula. Os(as) alunos(as) recorreram ao material textual da sequência didática para a confecção dos cartazes. Desta forma, houve uma mudança significativa nas concepções obtidas antes e depois da aplicação dessa atividade.

^ p.42 v

Sobre a segunda atividade, a professora PA avalia que “a atividade contribuiu na prática do combate ao racismo, pois além de teoria, puderam expressar o que aprenderam na confecção dos cartazes, na pesquisa e representação dos desenhos [...]. Não tenho nenhuma sugestão para melhorar essa atividade” (PROFESSORA PA, 11/11/2019).

É importante ressaltar que a sequência didática não foi pensada para ser aplicada somente em novembro, pois ela pode ser trabalhada em qualquer época do ano. Embora seja possível que a maioria dos profissionais vá aplicá-la somente neste mês em função do Dia da Consciência Negra.

No que se refere ao segundo encontro, a professora PB avalia a atividade da seguinte forma “Os alunos se expressaram de forma empolgante através dos desenhos durante a realização da atividade. Não foram encontradas dificuldades. [...]. Não foram encontrados aspectos negativos nessa atividade” (PROFESSORA PB, 12/11/2019).

Em ambas as análises das professoras foi enfatizada a empolgação por parte dos(as) alunos(as) ao confeccionar os cartazes. Nesse sentido, é importante propor uma abordagem

mais lúdica sobre o racismo, que estimule atitudes de respeito às diferenças e o reconhecimento de situações discriminatórias. A ação de educadores e educadoras é fundamental para a construção cotidiana de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação (GOMES, 2005).

Ao relacionar os conceitos acadêmicos de racismo e a canção trabalhada na sequência didática o objetivo era que os(as) estudantes ampliassem a compreensão do racismo e percebessem como ele ainda está engendrado na sociedade brasileira.

Na escola, e principalmente na sala de aula, o uso do cartaz tem como objetivo motivar e trazer informações para os(as) alunos(as). Um cartaz confeccionado pelos(as) próprios(as) estudantes para apresentar essa temática do racismo foi uma forma de envolvê-los(as), de estimular a criatividade e, ao mesmo tempo, identificar quais as percepções que já tinham diante dos materiais apresentados.

Para o terceiro momento da sequência didática, entregamos a letra da canção *Cabelo* (de Arnaldo Antunes e Jorge Ben Jor) para cada aluno(a) acompanhar o videoclipe da canção. A princípio, o videoclipe causou certa estranheza, pois vários(as) estudantes desconheciam a intérprete da canção, Gal Costa. Somente após a leitura em separado da letra da canção que as turmas começaram a compreender que se estabelecia uma relação das imagens com a manipulação do cabelo. Posteriormente, fez-se a leitura do poema – *Crespo*, de Cleyton Vidal, que reafirma a importância do cabelo na construção da identidade da raça negra. Há que se ressaltar que no questionário aplicado os(as) estudantes (33,3%) relataram que o cabelo era a parte do corpo de que menos gostavam e que era motivo de zombaria por parte dos(as) colegas (MENDONÇA, 2021).

Para essa atividade, as professoras PA e PB realizaram uma roda de conversa com o objetivo principal de debater a questão do cabelo do(a) negro(a) como signo da representatividade da identidade negra. Além da identidade, as reflexões levaram em consideração os padrões de beleza midiáticos e os diferentes tipos de beleza.

^ p.43 v

A roda de conversa organizada não foi gravada a pedido dos(as) participantes que se sentiram constrangidos(as), por isso a transcrição dos dados da roda de conversa foi realizada por meio das anotações do diário de campo e foi realizada da maneira mais fiel possível, isto é, mais próxima da linguagem espontânea na oralidade dos(as) estudantes.

A roda de conversa é um recurso pedagógico essencial para o ensino da oralidade devido às suas características próprias e estratégias didáticas, pois possibilita aos(as) estudantes trocarem experiências, produzirem conhecimentos sobre diferentes temáticas, compartilhar experiências de vida, aprender regras, valores, demonstrar respeito mútuo, atitudes de

solidariedade, como também aprender a lidar com alguns conflitos e situações-problema (CRUZ, 2018).

Essa roda de conversa ocorreu na quadra de esportes da escola campo nos dias e horários agendados previamente com as professoras. Visando proporcionar um clima acolhedor e de descontração, os(as) estudantes sentaram-se no piso da quadra, organizados(as) em um pequeno círculo.

Na aplicação dessa atividade houve uma maior participação das meninas na discussão sobre o cabelo, pois o cabelo da mulher pode representar vários significados. De acordo com o estilo do cabelo de uma mulher, há grandes possibilidades de saber as características que a definem como, por exemplo, se ela é moderna ou tradicional, se é modesta, vaidosa, ou ainda se defende alguma ideologia (PIRES, 2015). Por outro lado, houve o desinteresse dos meninos em participar da roda de conversa. Alguns meninos citaram o corte de cabelo de jogadores de futebol como padrão de beleza, porém de forma muito superficial, sem questionamentos e posicionamentos em relação à temática discutida.

A manipulação do próprio cabelo e a percepção do outro sobre o cabelo do(a) negro(a) assumem contornos diferentes de acordo com o gênero. Isso ocorre porque as mulheres negras, assim como outras mulheres, têm sua identidade marcadamente ligada ao cabelo, pois ele é entendido como a representação da feminilidade. Para a negra, viver na ditadura da estética branca significa viver sem a liberdade de poder ser negra em sua plenitude física, cultural e identitária (GOMES, 2002).

Durante a roda de conversa, algumas estudantes relataram que já sofreram com apelidos discriminatórios por causa do cabelo volumoso e que a relação do cabelo crespo pode estar associada ao “ruim”, pois é muito “difícil” para pentear. Outras afirmaram que o cabelo de negro é considerado feio por causa da escravidão. Sobre essa questão de pentear o cabelo, Chevannes (1998) relata que os pentes eram fabricados ou importados para pentear os cabelos lisos. Os pentes femininos eram maiores e possuíam espaços maiores entre seus dentes e serviam para o processo doloroso de desembaraçar os fios, entretanto os(as) afrodescendentes tinham dificuldades com o costume de pentear o cabelo.

Os estigmas negativos que recaem sobre o cabelo crespo são fruto do processo de europeização no período colonial brasileiro, que justificava o modelo ideal de beleza como sendo o da mulher branca. Isso acabava por colocar a mulher negra e seu corpo à margem de um sistema de dominação que oprimia este modelo estético tido como feio, fora dos moldes (SANTOS, 2009).

Sobre as transformações capilares, as estudantes afirmaram que isso faz parte da autoestima das mulheres, em mudar constantemente, e não tem relação com racismo. Nesse momento, uma aluna disse “que tem dias que gosta do cabelo cacheado, mas tem outras vezes, utiliza a chapinha, para alisar”. Carvalho (2015) afirma que independentemente de o cabelo ser natural ou alisado, o importante são as representações políticas e as conquistas sociais que a população negra possa alcançar.

Ao iniciar a discussão sobre os padrões estéticos veiculados pelos meios de comunicação, as estudantes identificaram como características de beleza ser magra, alta, branca e cabelos lisos. Isso porque a mídia ainda apresenta como referência de beleza penteados e cortes de cabelos que remetem a uma estética branca. Apesar de todo o referencial positivo que vem se construindo ao longo das últimas décadas em relação à estética do cabelo do negro(a), essa representatividade ainda é pequena se comparada aos padrões de cabelos lisos. “Mesmo com todo o arsenal de luta do Movimento Social Negro e as políticas públicas de promoção da igualdade racial, o mercado midiático apresenta os(as) negros(as), em número bem inferior à realidade populacional do Brasil” (CARVALHO, 2015, p. 23).

Em relação à construção de identidade por meio do cabelo, os(as) estudantes pesquisados(as) acreditam que este realmente faz parte da construção da identidade, pois reflete o estilo de cada pessoa. Desse modo, constata-se que o cabelo é um dos elementos mais perceptíveis do corpo. Em qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, entretanto, a sua simbologia diferencia de cultura para cultura. Essa característica peculiar do cabelo confirma a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003).

Sobre a avaliação dessa terceira atividade, a professora PA, de forma bastante sucinta, acredita que “Ser interessante ressaltar a questão da aceitação, autoestima do cabelo [...] Todos os aspectos foram positivos” (PROFESSORA PA, 18/11/2019). Enquanto isso, a professora PB ressalta que “a questão dos padrões de beleza que a mídia traz mostra o lado do racismo e preconceito imposto de forma natural. Portanto, trabalhar o tema com os alunos é uma forma de mostrar como tais atitudes se mostram racistas e devem ser combatidas” (PROFESSORA PB, 19/11/2019). No final da roda de conversa, a professora PB enfatizou a ideia de que cada um(a) tem seu estilo, o qual deve ser respeitado e que a decisão de assumir a estrutura original do seu cabelo crespo deve atender a uma vontade sua, nunca a pressões alheias. Essa narrativa contribui para reforçar o respeito mútuo à diversidade.

Para a última atividade foi planejada uma oficina de bonecas abayomi com o intuito valorizar aspectos da cultura afro-brasileira. A proposta metodológica é trabalhar com a temática de uma maneira lúdica por meio da construção de objetos pedagógicos. A atividade com as bonecas possibilitou intercalar o ensino de História da África e a educação antirracista de modo a estimular nos(as) alunos(as) afetividades e sensibilidades para um novo olhar acerca das relações étnico-raciais (RODRIGUES e SABINO, 2016).

Para esta atividade foi entregue aos(às) alunos(as) o material impresso para explicar a história das bonecas *bayomi*. Em seguida, foram entregues aos(às) estudantes os materiais para a confecção das bonecas e esclareceu-se como essas bonecas seriam confeccionadas.

Os receios para essa oficina, a princípio, eram que houvesse uma rejeição dos pais ou responsáveis pela possibilidade de eles(as) pensarem que as bonecas estariam relacionadas ao “vodu”¹³, e também uma resistência dos meninos por se tratar da construção de uma boneca. Esse último receio se deve a preconceitos incutidos na sociedade pela cultura sexista, a boneca é considerada “coisa de menina” (OLIVEIRA, 2016).

As reações dos(as) estudantes com a história das bonecas e a confecção desse material foi de entusiasmo para com a atividade e muitos deles(as) acabaram criando um vínculo de afetividade com suas bonecas. No final da oficina já estava previsto que os(as) alunos(as) dariam de presente as bonecas para alguém que considerassem precioso.

Sobre essa atividade a professora PA avalia que “é muito importante, pois esse trabalho sobre história do nosso país, conhecer um pouco sobre a vida dos escravos foi bem interessante” (PROFESSORA PA, 25/11/2019). A professora PB avaliou a atividade da seguinte forma: “esta oficina trouxe inovação para os alunos, que se dedicaram para realizar a atividade. Algumas crianças tiveram algumas dificuldades para montar a boneca, mas com as instruções logo sanaram suas dúvidas. Não houve aspectos negativos” (PROFESSORA PB, 26/11/2019).

A inclusão de atividades pedagógicas criativas e lúdicas na escola é importante porque “o lúdico está relacionado a tudo o que possa nos dar alegria e prazer, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a curiosidade, desafiando a criança a buscar solução para problemas com renovada motivação” (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez, ressalta-se aqui que a sequência didática foi aplicada no mês de novembro. Nesse período a escola campo já vinha desenvolvendo atividades para o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Desta forma, os(as) estudantes já estavam familiarizados com a temática, o que contribuiu para o bom resultado da aplicação do produto educacional e maior motivação dos(as) alunos(as) e das professoras em participar.

A avaliação das professoras aplicadoras do produto educacional foi de extrema relevância, visto que, por mais que haja uma preocupação na elaboração das atividades propostas, só se

pode ter uma percepção real do produto após a sua aplicação.

Encontrar uma estabilidade em relação ao campo da pesquisa e a sua concretização no que tange ao produto educacional é desafiador e complexo ao mesmo tempo. Porém, notou-se, durante a realização das atividades e por meio das narrativas das professoras, que esse material pode contribuir para a prática de uma educação antirracista.

Apesar das limitações deste produto educacional, espera-se que ele ainda continue a desenvolver nos(as) estudantes um pensamento crítico-reflexivo quanto à existência do racismo, contribuindo assim para a educação das relações étnicas e raciais. Sem dúvida, o produto educacional aqui discutido, embora tenha sido pensado para a realidade específica de uma escola pública interiorana, possui alcance nacional, podendo ser aplicado em qualquer escola pela forma geral com que trata as relações étnicas e raciais no Brasil.

^ p.46

Referências

Boal, Augusto. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Campos, Flávio. *O futebol é um meio de ascensão social para jovens negros?* 2018.

Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/o-futebol-e-um-meio-de-ascensao-social-para-jovens-negros>. Acesso em: 21 de out. 2020.

Cartaxo, Carlos. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: Carlos Cartaxo, 2001.

Carvalho, Eliane Paula de. **A identidade da mulher negra através do cabelo**. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais). Universidade Federal do Paraná. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Curitiba. 2015.

Chevannes, BARRY (ed). **Rastafari and other African-Caribbean worldviews**. London: MacMillan Press Ltd, 1998.

Chirstofoletti, Rogério. WATZKO, Roberta Cunha. Mulheres negras nos jornais: exclusão, gênero e etnia. **Revista Famecos**. Porto Alegre. nº 39. Agosto de 2009. Quadrimestral.

Cruz, Leocardia Cristina Reginaldo. **Análise de experiência de rodas de conversa sobre educação das relações étnico-raciais por meio da percepção de alunos do ensino**

fundamental I. Araraquara-Sp: Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara, (Dissertação de mestrado) – UNIARA, 2018.

Gomes, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n. 21, p. 40-51.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. UFMG. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECADI, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos).

_____. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <http://www.acaeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolo-s-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 16/01/2020.

Lopes, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Oliveira, Fernanda Soares de. Amarrando tecidos e desatando preconceitos: bonecas Abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana. In: **VIII Encontro Estadual de História**. Feira de Santana: ANPUH, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1475263944_ARQUIVO_Artigobonecas.pdf. Acesso em: 23 de set. 2020.

Oliveira, Gleize Ramos de. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem**. Goiânia: (Monografia – Lato Sensu) – CEPAE-UFG, 2008. PAIXÃO, Marcelo. **Desigualdade nas questões raciais e sociais**. Projeto A cor da Cultura, 2006.

Pires, Karen Tolentino de. **Crespa ou alisada: os diferentes significados da manipulação do cabelo afro entre mulheres negras da cidade de Santa Maria - RS**. Santa Maria - RS: (Dissertação - Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

Rodrigues, Ruber P. A.; SABINO Romes. **História e sensibilidade nas bonecas abayomi: possibilidades para uma educação antirracista.** Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, 2016. Monografia - Licenciatura em História).

Roos, Roseli R. **O preconceito racial no contexto escolar.** (Monografia – Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/71890>. Acesso em: 10/11/2017.

Sant'Anna, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Santos, Maricélia dos. **A contemporaneidade da mulher na Serra do Cajueiro.** Florânia RN: Cotidiano e história. (Monografia) – Caicó, RN: Centro de ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

Souza, Roberlei Batista de; COSTA, Armando João Dalla. O teatro como estratégia de ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino médio. In: **Cadernos PDE: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** 2013. Volume 1.

Terra, Maria Lívia. **Negro suspeito, negro bandido: um estudo sobre o discurso policial.** (Dissertação de mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara-SP, 2010.

4. Percepções de estudantes e professores da EJA sobre o racismo: questões sobre o racismo individual e o racismo estrutural

p.47 ✓

Autores

Thâmara Nayara A.P. Borges

Anna Maria Dias Vreeswijk

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Racismo e Educação de Jovens e Adultos: análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA”, de autoria de Thâmara Nayara Alves Pereira, sob a orientação de Anna Maria Dias Vreeswijk, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível mestrado profissional, da Universidade Federal de Goiás.

Ao longo da dissertação, buscou-se identificar, compreender e problematizar a concepção teórica e a ação prática dos professores quanto à temática racismo no ambiente escolar, em uma escola Educação de Jovens e Adultos (EJA), e analisar o ensino para as relações étnico-raciais na escola. Por fim, buscou-se elaborar e aplicar, como produto educacional, uma sequência didática alinhada com as necessidades de professores e alunos, buscando uma maior adequação da temática racial ao público da EJA.

O presente artigo apresenta um recorte desta pesquisa de mestrado, que é a investigação e análise das percepções sobre o racismo entre alunos e professores da escola campo EJA, assim como também apresenta uma intervenção didática elaborada a partir da análise dessas concepções prévias dos alunos. Para realizar esse levantamento foram analisadas as respostas coletadas em questionários destinados a alunos e professores referentes à prática de racismo, ao entendimento do conceito de racismo e às atividades educacionais voltadas para as relações étnico-raciais.

É necessário afirmar que este trabalho se apropria do termo raça ressignificado pelas ciências humanas, não considerando aqui o seu caráter puramente biológico. Raça é uma

construção social e histórica, como afirmam Gomes e Munanga.

Cabe esclarecer que o termo raça foi e ainda é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características fenotípicas, como cor de pele, tipo de cabelo, influenciam, interferem e até mesmo determinam o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Portanto, o conceito de raça é uma construção social e histórica, produzida no interior das relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 14-15).

Hall contribui com esse esclarecimento sobre o conceito de raça ao afirmar que,

Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis à "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo (2003, p. 69).

Atualmente, o Movimento Negro trouxe um novo significado aos termos negro e raça, atribuindo a eles um sentido também político.

Contudo, a categoria raça foi ressignificada pelo Movimento Negro brasileiro que, em várias situações, utiliza-a com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos, bem como o conceito de negro, ao não se limitar às características físicas, mas uma escolha política, por isso o é quem assim se define (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 20).

^ p.48 v

A partir desse referencial teórico, em que se entende raça em seu caráter histórico, social e político, é possível compreender a particularidade racial do público da EJA. Dados nacionais informam que dos 14,4 milhões de analfabetos existentes em 2006 no Brasil 69,4% eram negros. Assim sendo, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem se constituído em uma alternativa para a população negra: 75% dos estudantes jovens e adultos que participam do Programa Brasil Alfabetizado são negros e 54% dos estudantes que frequentavam a EJA em cursos presenciais, em 2008, eram negros.

Dados do Censo do IBGE/2017 indicam que a taxa de analfabetismo é de 4,2% entre as pessoas autodeclaradas brancas, enquanto a taxa de analfabetismo entre as que se declararam pretas ou pardas chega a 9,9%. Em um recorte que considera as pessoas com 60 anos ou mais, o percentual entre os dois grupos é de, respectivamente, 11,7% e 30,75%. A partir de dados sobre o analfabetismo entre jovens e adultos, Arroyo afirma que os alunos da EJA são, em sua maioria, afrodescendentes.

Percebe-se com esse dado que muitas vezes os negros são excluídos no ensino regular e redirecionados à EJA, modalidade que tem seu valor por ser uma tentativa de inclusão e oportunidades a aqueles que, por diversos motivos, não conseguiram realizar seus estudos na idade considerada adequada. Mas, infelizmente, o que não podemos perder de vista é o descaso governamental com essa modalidade de ensino. As menores verbas educacionais são repassadas à EJA, que tem a menor carga horária e, em diversas situações, assume um caráter meramente certificativo. A Educação de Jovens e Adultos – EJA tem sua História muito mais tensa do que a História da Educação Básica. Nela se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares (ARROYO, 2005, p. 221).

O estudo da relação entre a EJA e o ensino para as relações étnico-raciais está, portanto, diretamente relacionado com os seus sujeitos. Contudo, mesmo diante dessa problemática, a discussão sobre esse tema não tem sido privilegiada no ambiente escolar. De acordo com Gomes,

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas da EJA carrega em si uma complexidade, ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na Educação de Jovens e Adultos por meio dos sujeitos, que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo o país (2005, p. 93).

São indispensáveis mais estudos e pesquisas sobre como os temas raça e racismo estão sendo trabalhados na EJA para que se possa contribuir com a Educação para as relações raciais no Brasil e com o processo de combate ao racismo.

Localizada na região norte da cidade de Goiânia (Goiás), a escola campo foi inaugurada em novembro de 2004, com o ensino fundamental para crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, em 2017 foram matriculados 107 alunos na modalidade Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Desse total, 22 alunos foram matriculados no primeiro segmento, destinado a alunos ainda não alfabetizados. Os outros 85 alunos foram matriculados no segundo segmento, destinado a alunos já alfabetizados. Cada segmento tem a duração de dois anos e meio, considerando que pode haver avanço em qualquer momento de acordo com o desempenho do aluno. Também existe a possibilidade de ampliação do tempo de

permanência do educando, caso seja necessária para a conclusão significativa de sua escolarização, sem que isso seja caracterizado como repetência.

A primeira etapa da pesquisa, com a aplicação de questionários, envolveu 24 alunos do segundo segmento, maiores de 18 anos, que aceitaram participar de forma voluntária. A maior parte desses alunos é composta de mulheres, somando 15 alunas. Em relação à idade, 41,6% têm entre 18 e 20 anos, 8,3% têm idade entre 21 e 30 anos, 25% têm entre 31 e 40 anos e 25% têm entre 41 e 50 anos. Trata-se, assim, de uma turma heterogênea, com a presença de pessoas de diversas faixas etárias. Quanto à cor ou raça, a maioria se declarou preta (14 participantes) e parda (6 participantes). Apenas 4 alunos se reconhecem como brancos. Nesta pesquisa, na análise dos questionários, os participantes foram identificados por ordem numérica de 1 a 24.

Aceitaram participar da pesquisa 4 professores. Percebemos resistência por parte dos professores em se envolver com a pesquisa, resultando num baixo índice de participação, considerando que foram convidados os 10 professores que trabalham na modalidade EAJA. Os professores foram identificados pelas letras K, X, Y e Z.

Foram elaborados dois questionários, um para professores e outro para estudantes. No questionário aplicado aos alunos, as perguntas tinham o objetivo de identificar se os estudantes conseguiam conceitualizar o que é racismo e se conseguiam identificar o racismo no meio familiar, na escola, no trabalho e neles mesmos. Nos questionários destinados aos professores, as perguntas indagavam sobre sua compreensão acerca do conceito de racismo e também sobre sua prática pedagógica a respeito dessa temática.

1. Coleta e análise das concepções dos participantes referentes ao racismo: o racismo como uma espécie de bullying

Primeiramente, analisamos as respostas dos estudantes. É bastante perceptível a dificuldade de escrita da maioria dos alunos, mas como isso não compromete o entendimento do que eles escreveram, as respostas foram transcritas integralmente da forma como foram dadas, sem correção ortográfica. Optou-se, assim, por respeitar as falas coletadas, reforçando que os alunos pesquisados estão cursando os anos correspondentes ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano).

Ao responderem à questão “O que você entende por racismo?”, a maioria dos estudantes relacionou racismo a xingamentos referentes à cor da pele. Um aluno citou que o racismo era crime, enquanto outros o assemelharam com o *bullying* 14 e alguns com o desrespeito. Cinco alunos deixaram essa questão em branco.

E quando chama uma pessoa de preta. (Estudante 1, mulher branca, com idade entre 21 e 30 anos).

Racismo para mim é quando chamar outro de Preto (Estudante 2, homem pardo, com idade entre 14 e 20 anos).

E por causa do chingamento (Estudante 9, homem pardo, com idade entre 41 e 50 anos).

Preconceito com pessoas de cor ou diferentes (Estudante 19, mulher parda com idade entre 14-20 anos).

A partir dessas respostas, podemos perceber que o entendimento dos alunos sobre o racismo está relacionado a atos racistas, principalmente na forma de xingamentos e ofensas. É relevante ressaltar que os alunos reconhecem que as pessoas negras são tratadas de forma diferente na sociedade, identificam o desrespeito e percebem que muitos negros são chacoteados, isolados ou excluídos em ambientes sociais.

Alguns alunos, como já dito, relacionaram o preconceito com o *bullying*, o que vamos evidenciar nas próximas respostas. Isso demonstra que o tema está sendo discutido dentro da escola, mas é um indício de que o racismo não é historicizado em toda sua complexidade e, para o entendimento desses alunos, se reduz a um preconceito, desrespeito por uma característica física.

E tipo Bulem essas coisas estupidas que nem deveria existir (Estudante 5, mulher branca, com idade entre 31 e 40 anos).

Racismo e as pessoas fazer bule da cor da pele negra (Estudante 6, mulher parda, com idade entre 41 e 50 anos).

Que devemos respeitar uns aos outros, pois somos igual e não devemos maltratar alguém por um modo dela ser (Estudante 15, mulher branca, com idade entre 41 e 50 anos).

A falta de respeito com o ser humano (Estudante 16, homem negro, com idade entre 21 e 30 anos).

Três alunos trouxeram respostas diferentes que demonstraram uma compreensão um pouco mais abrangente: a estudante 13, mulher que se autodeclara negra, com idade entre 21 e 30 anos, respondeu: “eu intendo que é crime e contra a lei desprezar alguém da cor negra, com palavras de ofensa contra os negros”. Relacionar o racismo com a legislação já representa um aprofundamento na compreensão dessa estudante, que consegue perceber a seriedade do problema a ponto de se ter uma lei que criminaliza o racismo.

Já a estudante 17 expressou a seguinte percepção: “Eu acho que tratar os negros com diferença principalmente no mercado de trabalho” (estudante 17, mulher negra, com idade entre 41 e 50 anos). Essa participante percebe que o problema segrega e que atinge o mercado de trabalho, podendo ser um componente de classificação e de discriminação. A estudante 24, que se autodeclara parda, tem idade entre 31 e 40 anos, escreveu: “intender que racismo e muito comum no Brasil e muitas pessoas racistas”. Nas respostas, identificamos que os alunos não acreditam viver em uma democracia racial, reconhecem que muitas pessoas são racistas e que, para eles, o racismo é um fato recorrente no Brasil.

As próximas três questões foram elaboradas visando averiguar se os alunos conseguiam identificar o racismo no seu meio de convivência (família, escola e trabalho). Na questão “Você já identificou práticas ou falas racistas na sua família? Se sim, relate algumas.”, apenas um aluno não respondeu a essa pergunta, mas a surpresa foi que 18 alunos responderam “não” e quatro conseguiram identificar racismo em suas famílias.

^ p.51 v

A questão seguinte indagava a respeito da identificação por parte do estudante de práticas ou falas racistas no seu ambiente de trabalho e qual foi sua reação. Considerando uma relação um pouco mais distante, os estudantes conseguem perceber o racismo: apenas dois não responderam, 11 responderam que não e 10 responderam que sim. Abaixo vamos destacar as respostas mais relevantes:

Sim já ouvi uma colega falando de uma pessoa negra fiquei muito triste (Estudante 10, mulher negra com idade entre 41 e 50 anos).

Sim dentro do ônibus eu já ouvi pessoas comentando dos negros (Estudante 13).

Sim uma pessoa falou que não gosta de pessoas negras e fiquei horrorizada (Estudante 14, mulher parda, com idade entre 14 e 20 anos).

Sim, um vez quando levei minha filha para consultar uma enfermeira me perguntou você é mãe dela eu respondo sou, mas ela insistiu dizendo que eu era babá pois só porque minha filha era branca (Estudante 17).

Aonde eu trabalho sim, palavrões racistas como preto fedido, nego, etc... Minha reação foi que eu fiquei indignada achei ruim (Estudante 22, mulher parda, com idade entre 41e 50 anos).

A última questão era referente à identificação de práticas racistas no ambiente escolar. Três alunos não responderam, 19 responderam que não identificaram e apenas dois alunos conseguiram identificar o racismo na escola. Dessas duas respostas uma é do estudante 3 (homem pardo, com idade entre 21 e 30 anos), que disse “Sim, mala”. Nessa afirmação, o estudante alerta para a relação do estudante, pois essa expressão faz referência a bandido,

marginal, relação muito frequente em falas racistas e que é reforçada pela mídia, ao exibir constantemente essa imagem do negro. A outra resposta é mais ampla, pois o estudante fala que percebe discriminação no geral ao dizer que “Nossa ela e gorda de mais, ela e feia e outras coisas” (estudante 23, homem pardo, com idade entre 14-20 anos).

A última questão buscava investigar se os participantes se identificavam como racistas: “Você já teve alguma atitude ou julgamento que depois você percebeu como racista? Conte como foi.”. Quatro estudantes não responderam a essa pergunta, 12 responderam que “não” e seis reconheceram que sim, mas apenas dois relataram como foi. O estudante 15 (mulher, branca, com idade entre 41 e 50 anos) respondeu: “acho que sim, já olhei muito uma pessoa negra e a rejeitei, mas não sabia que era um racismo”. A partir disso, podemos perceber que a consciência de tal ato já foi alcançada pelo aluno. Já o estudante 24 disse: “já sim pessoas chamando as outras de preta”.

Analisando as respostas obtidas com essas cinco questões, podemos perceber algumas características importantes. A primeira é a grande percepção do racismo no Brasil, isto é, os alunos reconhecem que existe racismo na sociedade e relatam situações racistas. Porém, a maioria não reconhece em si mesmo o racismo nem em suas famílias e, quando reconhece que existe, prefere não comentar sobre isso. Este dado pode ser relacionado à afirmação de que o preconceito existe, mas está sempre no “outro”. Sobre esse “preconceito do outro”, Schwarcz analisa:

^ p.52 v

[...] uma pesquisa realizada em 1988, em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados disseram conhecer outras pessoas que tinham sim, preconceito. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que consideravam racistas, os entrevistados apontavam com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercada de racistas por todos os lados. Em 1995, o jornal Folha de São Paulo divulgou uma pesquisa sobre o mesmo tema cujos resultados são semelhantes. Apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitem tê-lo. No entanto, de maneira indireta, 87% revelam algum preconceito ao concordar com frases e ditos de conteúdos racistas, ou mesmo enunciá-los. Tal pesquisa foi repetida em 2011, e os resultados foram basicamente idênticos, mostrando como não se trata de supor que os brasileiros desconheçam a existência do preconceito: jogam-no, porém, para outras esferas, outros contextos ou pessoas afastadas. Trata-se, pois, de um “um preconceito do outro” (SCHWARCZ, 2012, p. 30-31).

A segunda conclusão importante é que, mesmo percebendo a existência do racismo, grande parte das percepções dos estudantes se refere ao que se pode denominar como racismo individual. De acordo com as análises de Almeida (2019, p. 28),

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema.

Esta concepção aproxima o racismo a uma espécie de *bullying* (termo que chegou a ser empregados em respostas dos alunos), o que acaba equiparando racismo a outras formas de preconceito. Nessas respostas, o racismo é destacado como uma ação individual, de ofensa direta de alguém contra outra pessoa. Esta concepção encontrada nas respostas é legítima e está diretamente ligada à experiência dos sujeitos, como pode ser observado nos relatos em que os estudantes reportam casos de ofensas e xingamentos que eles presenciaram, cometeram ou que sofreram. Contudo, essa concepção revela limites no entendimento do racismo como um fenômeno histórico e social, como explica Almeida (2019, p. 28):

O racismo é uma imoralidade e também um crime, que exige que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizados, disso estamos convictos. Porém, não podemos deixar de apontar o fato de que a concepção individualista, por ser frágil e limitada, tem sido a base de análises sobre o racismo absolutamente carentes de história e de reflexão sobre seus efeitos concretos. É uma concepção que insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade. No fim das contas, quando se limita o olhar sobre o racismo a aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem”.

^ p.53 v

Analizamos agora as respostas dos professores às questões referentes ao racismo. A primeira pergunta se assemelhou bastante à feita aos alunos: “O que você compreende por racismo?” Podemos perceber semelhanças em principalmente duas respostas:

Absurdo, herança maldita e inacreditável que tenhamos que falar sobre isso ainda hoje. Mas, não podemos esquecer nem por “panos quentes” (Professora K).

Racismo – cultura fortemente enraizada na sociedade brasileira e goiana. Muitos praticam o racismo “velado”, sem expressão verbal de preconceito ao negro ou práticas culturais vindas dos afrodescendentes (Professora Y).

As professoras enfatizaram a discriminação referente à cultura e a uma “herança maldita”. A professora Y ainda acrescenta falando sobre o racismo “velado”, que muitas vezes passa despercebido pela maioria da população, por não ser uma expressão clara através de uma expressão verbal ou uma atitude, mas muitas vezes está presente nas instituições, nas escolhas em relacionamentos, nos padrões de beleza, dentre tantos outros. Nessa perspectiva, o racismo está relacionado à hierarquia presente em relações sociais supostamente igualitárias (SCHWARCZ, 2001).

Já a professora X compreende racismo como “qualquer forma de preconceito racial, ou desigualdade de tratamento por causa da cor da pele”. Assim como parcela dos alunos, essa professora relaciona o racismo apenas a um preconceito contra a cor. O professor Z trouxe uma resposta bem distinta ao escrever: “Bom!!! Muitas vezes o racismo é empregado ideologicamente voltado para o sensacionalismo”. Esse professor não tem uma visão crítica sobre o espaço que tem surgido para o debate sobre as relações raciais, um dos motivos para isso talvez seja por não perceber a seriedade desse problema e acreditar que vivemos em um país onde haja democracia racial.

Outra questão referente a esse tema foi: “Há alguma ação didático-pedagógica que trate especificamente sobre o racismo? Se sim, quais?” Todos os professores disseram sim a essa pergunta e especificaram as ações, como podemos observar a seguir:

Sim, pois no PPP da escola, adequamos com a legislação vigente, e trabalhamos com a temática do “racismo” (Professora X).

Todas as escolas da SME, em todos os ensinos, realizam atividades sobre a Conscientização Negra no mês de novembro, especificamente. O professor tem autonomia de trabalhar o tema racismo em qualquer outra data também. Leitura de texto, análise de filmes são exemplos de ações realizadas nas escolas (Professora Y).

Sempre trabalho preconceitos de forma geral. Trabalho história, literatura, textos antigos imagens sobre negritude e respeito aos direitos humanos e anti raciais o 2º semestre inteiro (Professora K).

Sim. Palestras, seminários e teatros abordando e contextualizando diversos assuntos empiricamente/cientificamente e interdisciplinarmente (Professor Z).

A partir das respostas dos professores, identificamos que, na escola campo, o tema é explorado, mas observamos uma contradição quando relacionamos essas respostas dos professores com as respostas dos alunos a respeito das aulas sobre o tema. Ao perguntar se “Algum professor trabalha ou já trabalhou com a questão do racismo em sala de aula? Se sim, comente” e se “Alguma aula na EJA já fez você refletir sobre a questão racial no Brasil ou sobre sua experiência pessoal nessa questão? Se sim, como foi?”, a maioria dos alunos respondeu “não” ou deixou as questões em branco. Quatro alunos responderam sim para as duas questões, mas não comentaram nada a respeito, e outros quatro alunos responderam sim para a primeira, mas não para a segunda pergunta. Dessa forma, a maioria dos alunos não se recorda de aulas ou eventos escolares que abordassem tal temática nem consegue expressar o resultado das ações pedagógicas realizadas na escola. Assim, se faz necessário e importante diversificar e intensificar as ações a esse respeito. Para tentar modificar essa realidade e promover uma educação antirracista, a escola e os professores desempenham um papel fundamental.

Dessa forma, os profissionais da educação têm um papel importante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, indispensáveis para consolidação de espaços democráticos e igualitários. Para que isso ocorra, as instituições de ensino no seu papel de educar devem-se constituir em um espaço democrático de produção e de divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa, e que reconheça que todos são portadores de singularidades no desenvolvimento das personalidades (GOMES; MUNANGA, 2004, p. 20-21).

Partindo disso, foi elaborada uma intervenção didática buscando contribuir com a construção do conceito de racismo, visto que foi identificada uma limitação conceitual na compreensão dos alunos, que percebem o racismo principalmente como uma atitude individual. Buscou-se construir uma sequência didática que enfatizasse o racismo como um processo histórico, que forma uma estrutura social racista: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.” (ALMEIDA, 2019, p. 38) Isso significa que “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2019, p. 39).

2. Resignificando as percepções dos participantes: aplicação de atividade sobre racismo estrutural

Diante dos dados e percepções coletadas, foi elaborada uma intervenção didática 15 que buscava trabalhar o conceito de racismo como um processo histórico e estrutural, buscando ampliar a concepção que compreendia o racismo apenas como uma ação individual. A sequência didática não pôde ser aplicada na mesma turma que respondeu os questionários devido ao andamento do ano letivo, com o início e o término das turmas e a entrada e saída de alunos ao longo dos semestres.

A primeira aula foi dedicada a trabalhar o conceito de racismo com os alunos partindo do senso comum. Foi dada a oportunidade dos alunos se expressarem oralmente sobre o que era racismo para eles (repetindo, assim, a primeira pergunta dos questionários, só que agora trabalhada de forma oral no contexto de aula). As respostas se assemelharam às percepções coletadas nos questionários, pois reforçavam a falta de respeito com os negros expressa, principalmente, em forma de xingamentos. Após esse momento inicial, os alunos receberam uma folha com três trechos que apresentam o conceito de racismo para diferentes autores.

O primeiro foi o conceito partindo de Hall (2003), com o objetivo de demonstrar que raça é uma construção política e social, organizada em torno do sistema de poder que exclui e explora. Foi debatido com os alunos a herança eurocêntrica do racismo no Brasil e os discursos de superioridade e eugenia. O segundo trecho era de Gomes e Munanga (2004), que reforça também que o racismo surgiu com as relações capitalistas e mercantis e alerta que na escola esse racismo tem sido, em muitos casos, naturalizado e até institucionalizado. Reforça ainda o papel da escola no combate ao racismo. Essa citação gerou vários debates. Foi falado sobre o silenciamento do tema nas escolas e nas aulas. Os alunos afirmaram que, por a escola ser um ambiente de muita socialização, atitudes racistas acontecem constantemente. Foi debatido também sobre a importância de se falar sobre racismo no ambiente escolar e combatê-lo. O terceiro trecho trabalhado foi a música “A cor do homem”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, que traz reflexões sobre a humanização e igualdade entre os seres humanos, reforçando que não podemos categorizar em melhor ou pior, superior ou inferior.

Na segunda aula, foi trabalhado o mito da democracia racial no Brasil com o apoio de *slides*. Primeiro, foi discutido com os alunos a situação dos ex-escravos pós-abolição, ressaltando que a abolição não significou liberdade, pois a população negra ficou desvalida na nova configuração da sociedade. Isso foi trabalhado com o apoio de citações de Fernandes (2007) e Schwarcz (2012). Discutimos sobre a imigração e o mito do branqueamento analisando a pintura “A Marca de Cam” de Modesto Broccos (1911). Esse quadro exemplifica o mito de que o cruzamento das raças poderia clarear o país. Foi demonstrado para os alunos que ainda na atualidade há existência de racismo, isso foi feito com dados que explicitam que os negros ainda são a maioria dos desempregados, os que têm menos curso superior, o maior índice de homicídio, principalmente entre os jovens. Analisamos a relação desses dados com o racismo estrutural. Os alunos foram levados a perceber que não se trata de casualidade ou coincidência, mas que esses fatos são intencionais e fazem parte de uma estrutura racista.

Na terceira aula, foram exibidos slides trazendo a imagem de personalidades negras, foram elas: Zumbi dos Palmares, Dandara, André Rebouças, Antonieta Barros, Martin Luther King, Nelson Mandela, Joaquim Barbosa, Nilma Lino Gomes e Marielle Franco. Essas personalidades foram trazidas a fim de superar a representação negativa que os alunos negros podem ter de si, reforçada muitas vezes pela mídia hegemônica, pelos meios de comunicação de massa, mas também pela historiografia tradicional, na história pública, no imaginário coletivo e até pela escola ao projetarem o negro como escravo, sujeito passivo da história. Essas imagens trazem histórias de pessoas que contribuíram para uma mudança na sociedade, seja brasileira ou não.

Longe de enfatizar que a solução para o racismo estrutural é a ação individual, a aula enfatiza a luta dessas pessoas contra a estrutura desigual e sua inserção em movimentos sociais e coletivos. O projeto político liberal defende apenas a ação individual baseada na valorização da meritocracia, por isso esse projeto é contra cotas e qualquer outra política pública de promoção de minorias. O objetivo pedagógico aqui, ao valorizar essas personalidades, é dar visibilidade às lutas negras e sua importância para as conquistas e denúncias na sociedade brasileira e estimular a ação transformadora por parte dos alunos. Não se trata apenas de negros que venceram em sua trajetória individual de vida, mas de indivíduos que lutaram coletivamente em prol dos outros.

Depois de aplicada a sequência didática, ou seja, no final da terceira aula, após o conteúdo trabalhado, os alunos responderam questões individualmente em uma atividade escrita. A primeira pergunta da atividade era: “A partir das leituras e discussões em sala de aula, o que é racismo?” Essa questão já havia sido feita ao primeiro grupo de alunos pesquisados, mas a intenção de repeti-la nesse estágio da pesquisa era perceber em que medida as aulas e os debates contribuíram para a compreensão do significado de racismo, lembrando que, no primeiro grupo, a maioria das respostas relacionou racismo a uma atitude individual de discriminação contra a cor de pele negra ou a uma forma de *bullying*.

Essa questão procura ampliar o conceito dos alunos e não classificá-lo como certo ou errado, em consonância com as considerações de Barca:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (BARCA, 2001, p. 132).

Foi nesse sentido que foi proposta a atividade trazendo o conceito de racismo e a repetição da pergunta, para construir junto com os alunos uma maior compreensão sobre o que é

racismo e de que forma ele pode atuar em nossa sociedade, pois os conceitos históricos são compreendidos de forma gradual, e para isso é necessário que o aluno também traga seu entendimento com base no senso comum e em suas experiências sociais enquanto sujeito (BARCA, 2001).

Ou seja, a pergunta “O que é racismo?” foi feita a dois grupos de estudantes em três momentos ao longo da pesquisa: inicialmente, para a primeira turma de participantes que preencheu o formulário destinado aos alunos. Essas respostas foram importantes para identificarmos os limites do senso comum e nos orientar na elaboração da sequência didática. Posteriormente, foi feita numa segunda turma de alunos em que iríamos aplicar a sequência didática. Respondida apenas oralmente no início da primeira aula, as falas desses alunos se aproximaram em vários aspectos das respostas obtidas por escrito, nos questionários aplicados na primeira turma. E, na terceira e última vez, essa pergunta foi feita na atividade, respondida por escrito pelos alunos da segunda turma de participantes após a aplicação da sequência didática.

Para diferenciar esse grupo do primeiro pesquisado, os alunos serão identificados por letras do alfabeto de A a V. Depois dos debates em sala, é perceptível a influência dessa atividade na reformulação do conceito de racismo na percepção dos alunos, visto que os próprios alunos recorreram ao material da sequência em suas respostas e houve uma mudança significativa nas respostas obtidas antes e depois da aplicação da sequência. Algumas respostas da atividade avaliativa ajudam a identificar isso:

Racismo é diferença de cor, classe social. Racismo é achar que alguém é superior ao outro porque é branco e outro negro, ou porque um é rico e outro pobre (Estudante B).

Racismo é a falta de igualdade, da raça humana, muitas pessoas a maioria das vezes de cor de pele mais clara, acham que é melhor que um negro, pardo e outros, a desigualdade social é uma triste realidade, onde a maioria das pessoas sofridas do nosso país são negros (Estudante J).

Racismo é quando você chama uma pessoa negra quando você branco ser acha melho do que aquela pessoa de pele escura muitos negros andam na rua e a polícia bate por a pessoa é negra (Estudante S).

Esses alunos conseguiram perceber que o racismo está ligado a um discurso de superioridade e que o racismo interfere na condição econômica e na forma como os negros são tratados na sociedade. O estudante J consegue identificar que há uma diferença entre brancos e negros e que, em nosso país, os negros sofrem vulnerabilidade social. O estudante S denuncia a ação policial que julga as pessoas pela cor da pele. Essas respostas vão além da

percepção do racismo como uma atitude apenas individual ou como uma forma de bullying.

Outros alunos reconhecem que existe racismo no Brasil e em diversos lugares da sociedade. Vejamos:

É quando queremos ser melhor de que outro só porque é de outra cor e ainda hoje existe o racismo em casa na escola no trabalho em todos lugares não mudou quase nada (Estudante D).

O racismo até hoje são encontrado sem diversas partes do país, por que os negros são descrinina mais ainda. EU SOU NEGRO COM ORGULHO (Estudante H).

Racismo e discriminação é desigualdade entre pessoas, preconceito contra sexo e religiões, em nosso mundo o preconceito não para. Só com uma boa Educação (Estudante O).

Racismo começou na época da escravatura principalmente no Brasil, o ser humano trata negros com indiferença, discriminação, excluem, exploram, etc. Em todos os lugares tem racismo (Estudante R).

O estudante H ressalta até seu orgulho de ser negro, o que é um ponto extremamente positivo: pensar que as aulas podem contribuir positivamente para autoimagem dos alunos negros. O estudante O reconhece que a educação é uma forma de acabar com o racismo, o que fortalece a importância de tratar e trabalhar esse tema em sala de aula. O estudante R identifica que no Brasil o racismo começou com a escravatura e até a atualidade existe em todos os lugares do nosso país. Esses alunos conseguiram perceber que a democracia racial no Brasil é uma falácia.

Outros alunos fizeram a relação com a discriminação por cor:

O Racismo no Brasil é considerado um problema por causa de cor que eu acho um absurdo porque todos nós somos iguais. Ninguém é melhor do que ninguém (Estudante M).

Racismo são pessoas que descriminão a raça negra (Estudante N).

Racismo pra mim é quando outra pessoa não aceita a cor que a outra pessoa tem e sente melhor que essa pessoa, então pra mim é um preconceito (Estudante P).

Alguns alunos, no entanto, apenas copiaram partes da atividade que traziam os conceitos de racismo. A segunda questão da tarefa, transcrita abaixo, era referente ao racismo estrutural e exigia dos alunos uma análise dos dados da questão.

Qual a relação entre os dados abaixo e o Racismo Estrutural?

- Com uma taxa de 38% de desemprego no Brasil, 28,5% dos desempregados são negros ou pardos (PNAD, IBGE 2016).
- 71% dos homicídios sofridos no Brasil são contra negros e pardos (Atlas Violência, dado: 2015).
- Entre os jovens de 25 a 29 anos que tem nível superior, apenas 7,2% são negros (IPEA,2012).

A maioria dos alunos conseguiu fazer uma boa análise dos dados e identificar a existência do racismo estrutural no Brasil. Abaixo, foram elencadas algumas respostas que possibilitam essa identificação:

^ p.59 v

Esses dados nos diz que mesmo a política sócio-econômica dizendo que os negros tem aprovação na sociedade não é verdade. Pois o negro enfrenta dificuldades (Estudante A).

Eles revelam que ainda no Brasil existe muito racismo em muitas coisas. Como no desemprego, estudos, homicídios, religiões (Estudante B).

71% dos homicídios causados no Brasil são contra negros? por que os Governantes ainda tem racismo entre eles, pois a população negra é mais atingida de uma forma desproporcional (Estudante H).

O racismo estrutural é o negro sem empregos, sem universidades e salários mínimos (Estudante K).

No brasil, os negros são os mais mortos, são mais dezipregados e ganha menos (Estudante P).

De acordo como os dados a cima, podemos afirmar que os negros ainda são discriminados no Brasil, mesmo tento tendo o mesmo direito que os brancos, eles ainda são tratados com indiferença e na maioria das vezes não aceitos e rejeitados (Estudante R).

Conseguiram perceber, portanto, que o “fracasso” e as condições desfavoráveis em que a maioria dos negros brasileiros vive não são fruto do seu pouco esforço ou merecimento, mas fazem parte de um sistema social que os discrimina e os exclui.

Considerações finais

Nas últimas décadas, coexistem duas formas de se pensar a Educação de Jovens e Adultos: uma que pensa a educação como formadora de consciência crítica, defendida por Paulo

Freire, que em seu método de alfabetização privilegiava a formação de um cidadão emancipado, capaz de ler não somente as letras, mas o mundo, a sociedade e o sistema em que está inserido. Outra forma é a que concebe a EJA como preparadora de recursos humanos para o mercado e para as tarefas da industrialização. Resquícios dessa concepção podem ser identificados ainda hoje na visão de parte dos professores da EJA e de instituições nas quais a maior preocupação é em fornecer uma educação instrumental, em que os alunos, em muitos casos, são vistos com poucas potencialidades ou com muita dificuldade a ponto de não conseguirem desenvolver um aprendizado integral, com desenvolvimento crítico-emancipatório.

Neste artigo, queremos reforçar a necessidade de se desenvolver uma educação crítica e emancipatória aos alunos da EJA, especialmente para a construção de uma educação antirracista. O papel do professor nesse processo é fundamental, pois, além de ensinar, precisa acreditar em seus alunos e auxiliar no fortalecimento da autoestima, pois estes alunos já sofrem com os julgamentos da sociedade e precisam encontrar na escola um espaço de apoio, que seja encorajador e desafiador.

Com base nos questionários respondidos pelo primeiro grupo de alunos participantes, foi possível traçar o perfil dos discentes da escola pesquisada. A maioria dos alunos se reconhece como pretos ou pardos (somando 38 alunos), reforçando e nos fazendo concordar com Gomes (2005) quando afirma que a questão racial já está presente na EJA por meio de seus sujeitos. Portanto, desenvolver um trabalho na EJA sobre educação das relações étnico-raciais se cruza com as histórias dos alunos que ali estão e isso foi constatado nesta pesquisa por meio de relatos dos próprios alunos. A partir disso, foi acentuada ainda mais a necessidade e importância de relacionar o racismo com a Educação de Jovens e Adultos e de se tratar esse tema em sala de aula.

^ p.60

Acreditamos que a atividade aplicada teve impacto positivo no aprendizado dos alunos, no sentido de ampliar suas percepções sobre racismo, compreendendo não apenas o racismo individual, mas também o racismo estrutural, como um processo histórico e social que resulta numa sociedade em que negros são sistematicamente discriminados. Não queremos supervalorizar a dimensão da intervenção didática, pois reconhecemos que uma atividade pontual possui grande limitação na formação dos alunos. Contudo, apresentamos aqui uma contribuição, mesmo que pequena, para o ensino para as relações étnico-raciais. Fortalecendo a percepção do racismo como fenômeno histórico e social, buscamos um ensino antirracista que promova o entendimento da necessidade não só de mudança de comportamento de indivíduos, mas de mudança na estrutura social.

Referências

Almeida, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Arroyo, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *In*: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva**: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. contribuições à educação de jovens e adultos. 2005. Brasília, 2005. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

Barbosa, Wilson do Nascimento. **Cultura negra e dominação**. Rio de Janeiro: Editora Unisinos, 2002.

Barca, Isabel. **Educação Histórica**: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras, v. 2, p. 13-21, 2001.

Fernandes, Florestan. A persistência do passado. *In*: _____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007, p. 104-130.

_____; Munanga, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2004.

_____. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 87-104.

Hall, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resede et al. Belo Horizonte: UFMG. 2003.

Neto, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.

Swarcz, Lilia Moritz: Raça e silêncio. *In*: _____. **Nem preto nem branco muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1ªed. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 30-36.

_____. **Racismo no Brasil.** São Paulo: Publifolha, 2001.

5. Reflexões sobre a cultura dos ciganos calon em Trindade-GO

16

p.61 ▼

Autores

Maria Lúcia Rodrigues Mota

Elson Rodrigues Olanda

Introdução: Metodologia e o encontro com o sujeito, seus costumes e suas tradições

Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre a etnia cigana *Calon*, residente nos setores Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, em Trindade-GO, identificando seus costumes culturais por meio da etnografia e da pesquisa participante. Organizamos o texto em três seções além desta introdução, a saber: o cigano em Trindade e a religiosidade; o casamento calon: um ritual que expressa sua simbologia em momentos “fechados”; e considerações finais.

Podemos caracterizar a pesquisa participante pela integração e investigação, aliadas à educação popular e à participação social, oportunizando aos sujeitos envolvidos, pesquisadora e pesquisados, compreender e interpretar as lógicas do funcionamento dos sistemas de dominação social, bem como adquirir conhecimentos apropriados e animar a mobilização social.

A estratégia metodológica de pesquisa participante possui outras nomenclaturas, como observação participante, investigação alternativa, investigação participativa, autossenso, pesquisa popular, pesquisa dos trabalhadores e pesquisa-confronto. Cada uma delas refere-se a um conjunto de práticas que possui origens e preocupações muito próximas.

A pesquisa participante examina, em um contexto determinado, o ambiente, o comportamento, a interação do grupo ou do indivíduo (posturas, normas de condutas explícitas e implícitas, linguagem verbal e não verbal, vocabulário, sequência de eventos e diferentes momentos do sujeito investigado).

As origens da pesquisa participante, segundo Brandão (1999), situam-se, em primeiro lugar, na observação participante, na qual a percepção de ser diferente nas relações sociais acontece no momento em que se está com o outro. O pesquisador é um participante do projeto político de transformação de uma sociedade ou do próprio mundo.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa participante é um tipo de pesquisa social na qual pesquisadores e participantes resolvem problemas reais de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa participante é uma das modalidades de pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (1995, p. 79), “parte do fundamento de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito”. Os participantes da pesquisa produzem um saber popular que representa o saber do grupo. Esse saber orienta a reflexão da ação, reorganizando os pensamentos desse grupo.

Privilegiamos a abordagem qualitativa, com o contato direto do pesquisador com o ambiente investigado e o registro do trabalho de campo, realizados por meio de entrevistas e diário de campo, técnicas indicadas como procedimentos da etnografia.

O trabalho com a metodologia qualitativa compreende um conjunto de atividades anteriores e posteriores. Exige-se, antes da pesquisa, o levantamento de dados, a preparação dos roteiros das entrevistas e os contatos com o informante-chave, que é também um coautor, de maneira a buscar um entendimento quanto à necessidade do grupo.

A pesquisa com a técnica de informantes-chave é utilizada em pesquisa de campo na perspectiva da etnografia, pois os informantes podem colaborar para a compreensão das diferenças culturais. De acordo com Bisol (2012, p. 4), “o informante-chave frequentemente se torna uma via de acesso do pesquisador ao grupo pesquisado”. Conforme observa o autor, eles podem tornar-se colaboradores especiais da pesquisa, ajudando a formular, a expandir ou a clarificar as interpretações do pesquisador.

^ p.62 v

Por se tratar de uma pesquisa com etnias distintas, a do pesquisado e a do pesquisador, faz-se necessário o uso de estratégias simples de comunicação. A primeira estratégia a ser utilizada é a comunicação informal, nesse caso, uma conversa com um dos anciões da comunidade, o cigano eleito pelo grupo envolvido como informante-chave, para evidenciar as características e os objetivos da pesquisa.

Utilizamos a etnografia em uma perspectiva instrumental, pois suas técnicas nos possibilitam enriquecer nosso conhecimento sobre os ciganos, se os pensarmos considerando a nossa própria natureza, fazendo uma descrição do cotidiano e de seus costumes.

Segundo Malinowski (1978, p. 19),

[n]a etnografia, o autor é, simultaneamente, o eu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos. Na etnografia, a distância entre o material informativo bruto – tal como se apresenta ao investigador nas suas observações, nas declarações dos nativos, no caleidoscópio da vida tribal – e a apresentação final confirmada dos resultados é, frequentemente, enorme (MALINOWSKI, 1978, p. 19).

A etnografia, como técnica, pode nos aproximar da realidade, descrevê-la e interpretá-la, nos levando a compreender ou a buscar as subjetividades impressas na cultura do outro, como esse vive o real e como pensa sua própria cultura.

Registramos os costumes da etnia cigana por meio de uma descrição detalhada, ampla e abstrata, a partir do conhecimento sobre o assunto, o que Geertz (1989, p. 20) chama de “descrição densa”. A isso denominamos de dados, que nada mais são do que a nossa própria elaboração das construções de outras pessoas nesse processo de interagir com o conhecimento do outro.

Nossas visitas buscaram observar todas as formas de comunicação possíveis, e não somente a oralidade, procurando perceber outros elementos no ambiente pesquisado, como atitudes, gestos e olhares. Deixamos os sujeitos falarem de si, em uma tentativa de compreendê-los como integrantes das dimensões social, cultural e histórica, das quais todos nós fazemos parte.

Para a realização deste estudo, estabelecemos uma organização sistemática dos encontros combinados, em comum acordo com os sujeitos e com a presença do informante-chave. A pauta desses encontros foi elaborada priorizando o respeito ao entrevistado, ou seja, houve um cuidado para que a pesquisa não fosse vista como uma invasão do espaço do outro. Procuramos respeitar as suas especificidades e disponibilidades, assim como as rotinas diárias dos sujeitos pesquisados que, aqui, também são participantes.

Intentamos criar um vínculo de confiança, estabelecendo uma relação de compromisso ético e reforçando, assim, os laços entre pesquisadora e pesquisado. Essa parceria resultou na colaboração dos pesquisados, os quais nos receberam em suas casas, conforme agendamento prévio das visitas pelo informante-chave.

Para nós, foi um desafio identificar e pesquisar costumes, saberes e memórias de um povo dinâmico e festeiro, por meio de entrevistas e observações em trabalho de campo. Para isso, ouvimos os seus diálogos, sem interferência de entrevistas, utilizando apenas a observação e as anotações (novenas, reuniões de pais na escola, casamentos).

Foram escolhidas, na comunidade, famílias que vivem há mais tempo na cidade (os mais velhos), anciões com mais tempo de residência no setor, totalizando aproximadamente quinze famílias residentes em Trindade. O informante-chave nos direcionou até essas famílias para que obtivéssemos os registros de campo. Dessa forma, tivemos como campo de pesquisa quinze famílias dos setores Samarah, Vila Pai Eterno e Serra Dourada, sendo cinco famílias de cada setor.

Os ciganos *calon* da cidade de Trindade, ao que nos parece, mesmo vivendo em sociedade com os não ciganos, continuam seguindo um padrão de significados. Repassam suas experiências por meio da oralidade e acumulam, assim, seus costumes, tendo como meio a vida em comunidade, ressignificando suas concepções simbólicas herdadas. Ainda, é possível identificá-los pela oitiva dos relatos e entrevistas.

A comunidade cigana existente em Trindade, assim como a maioria dos ciganos residentes no estado de Goiás, se apropria e se reconhece como um grupo étnico descendente de ciganos do dialeto *calo*.

Fomos informados, pelas famílias ciganas de Trindade, que seus parentes, residentes em outros lugares do estado de Goiás, passam por inúmeras necessidades e desconfortos gerados pela discriminação e pela exclusão social. Isso é demonstrado na investigação de Vaz (2010), realizada em Ipameri-GO, município onde existem vários ciganos e cujas relações de conflito com os não ciganos são uma constante, exigindo deles uma postura de duplicidade. Nas palavras de Vaz (2010, p. 86)

Os ipamerinos, através da rejeição, da estigmatização e da discriminação frente aos ciganos, é que muitas vezes, levam os ciganos a adotarem uma postura dupla. Os ciganos só aceitam parcialmente alguns traços culturais da sociedade não cigana, e procuram sempre manter a coesão do grupo, baseada na sua específica organização social, econômica e cultural, através de suas relações sociais internas. Portanto, o processo de interação social entre o cigano e o ipamerino passa pela barreira da imagem que têm os ciganos generalizados.

A história do cigano é marcada por características vinculadas a conceitos pejorativos sempre ligados à negação de seus costumes. Nesse contexto, apresentar suas qualidades enquanto etnia cultural que encadeia e assimila tanto preconceito se torna uma tarefa complexa.

A cultura é um processo acumulativo, resultado de ações e de reflexões realizadas por homens e mulheres, expressas em experiências históricas transmitidas de geração a geração por nossos antepassados. Dessa forma, as culturas são vistas como sistemas e possuem padrões que são socialmente transmitidos, servem para a nossa adaptação enquanto seres que vivem em comunidade e comungam das mesmas tradições, costumes e linguagens

adquiridas ao longo das histórias dos indivíduos e herdadas de antepassados. Laraia (2001, p. 38) observa que o “[...] homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento a experiências adquiridas”.

Em busca de ver a cultura como sistema socialmente transmitido, ela pode ser entendida como

[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 103).

^ p.64 v

Neste estudo, estivemos sempre atentos aos significados verbalizados e, inclusive, ao que não foi dito e ao que foi dito de outra forma (em outras linguagens). Estivemos sempre atentos aos modos de agir, vestir, alimentar e ao ambiente socializado, vivenciado pelos sujeitos, pois esses elementos revelam características como valores, crenças e identidade.

Constatamos, em nossa pesquisa de campo, que a maioria das pessoas com idade acima de quarenta anos não está alfabetizada. Esse dado foi conseguido durante as entrevistas, quando os mais velhos nos disseram que nunca foram a uma escola para estudar. “Quando era pequeno nosso pai não se importava com escola e vivia como tropeiro, não ficava muito tempo em um lugar só” (citação verbal). 17

A escola, segundo eles, não era importante, pois precisavam seguir os pais nas viagens, nas quais comercializavam cavalos e éguas. Nelas, os ciganos acampavam em barracas de lona ou de folhas de buriti durante semanas, em fazendas cujos proprietários os deixavam arrancar. Quando não conseguiam lugar nas fazendas, ficavam às margens de rios próximos das estradas por onde passavam. “Recordam com alegria desse tempo, quando podiam brincar dançar e dormir ouvindo o barulho da chuva caindo no teto da barraca de lona” 18 . Afirmam que era muito bom e que gostariam de viver novamente essa epopeia, dizendo que hoje é tudo muito diferente.

Os ciganos de Trindade se autodenominam como “ciganos moradores” por terem moradia fixa, seja com casa própria, seja quando moram de aluguel. Essa autodenominação serve para diferenciá-los de alguns familiares e amigos nômades, que ainda vivem em itinerância por outros lugares do estado de Goiás e do Brasil, acampando em barracas, ou seja, nunca ficando em um lugar por muito tempo.

Durante a nossa pesquisa, tivemos a oportunidade de entrevistar ciganos que moram em barracas no setor Samarah, os quais nos informaram que vivem em barracas de lona e madeira por não terem condições de ter uma casa de alvenaria.

Entre os ciganos *calon* há uma relação de confiança recíproca, um sentimento de pertencimento a um grupo coeso, enraizado e fortalecido pelos laços afetivos familiares, fortemente comunitário, atitudes que fazem deles uma etnia unida culturalmente.

Essa proximidade afetiva faz com que estejam sempre perto um do outro, inclusive morando juntos – há vários casos de noras que moram com as sogras, às vezes na mesma casa ou em casas separadas, mas no mesmo lote. Isso ocorre pelo fato de que, quando se casam, geralmente aos doze anos, as pequenas esposas aprendem os ofícios da casa com a sogra, que lhes ensina como lavar, passar, cozinhar e arrumar a casa de forma geral.

A casa dos ciganos *calon* é sempre limpa e asseada; as vasilhas, de alumínio, são bem cuidadas e brilhosas. Em muitas casas encontramos, ao fundo ou em frente a elas, uma barraca que serve como continuidade da casa de alvenaria. Em algumas habitações, as barracas ao fundo servem como dormitório ou como cozinha. Nos quintais de algumas residências encontramos fogão à lenha (Figura 1).

Figura 1 – Fogão à lenha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2014).

Os costumes herdados dos antepassados pelos ciganos são uma marca muito forte, simbólica e expressiva, podendo ser percebidos em seus valores culturais. O uso do fogão à lenha é uma dessas evidências, caracterizando uma aproximação com os saberes do passado, assim como ter altares dedicados a santos diversos no quarto ou na sala de suas casas, além da presença de animais domésticos como cachorro, galinha, pato e cavalos.

Segundo Ramanush (2012, p. 80), a importância do cavalo na vida do cigano *calon* está contida na expressão “que meu cavalo viva muito tempo”, que nos mostra a necessidade do cavalo na vida do *calon*, relacionada à sua subsistência, pois ele depende do animal para se locomover e ganhar dinheiro.

O cavalo é muito importante entre os ciganos *calon* por ser um meio de transporte e de subsistência em algumas famílias, usado com frequência tanto no passado como no presente para realizar tarefas do dia a dia, principalmente atrelado a uma carroça. Ambos, carroça e cavalo, são locados dos ciganos durante os festejos de santos ou para que as pessoas possam participar de cavalgadas.

Em pesquisa bibliográfica, percebemos a riqueza das festas religiosas, que acontecem durante todo o ano; a maioria delas se inicia com uma cavalgada no primeiro dia do festejo. Ciganos de muitos municípios (Nazário, Santa Bárbara, Palmeiras, Campestre, Abadia de Goiás, entre outros) e povoados (Cedro, Bugre, Santa Maria etc.) vizinhos a Trindade participam dessas cavalgadas.

A cavalgada tem como ponto de partida uma das localidades (município ou povoado) escolhidas pelos festeiros do ano, indo até as igrejas das cidades e povoados próximos a Trindade, nos quais há uma missa ou novena em louvor ao santo padroeiro do local. Após a missa e durante nove dias existe o costume de se reunirem em quermesses (manifestações com o intuito de leiloar comidas e bebidas e fazer bingos em prol da igreja e da comunidade).

No mês de julho, a maioria dos cavaleiros se reúne para finalizar o ciclo das cavalgadas, tendo como ponto de referência a cidade de Trindade, local onde são finalizados os festejos da romaria ao Divino Pai Eterno 19, que ocorre sempre no primeiro domingo do mês de julho. Durante esses festejos, a cidade recebe milhares de peregrinos vindos de vários lugares do Brasil.

1 O Cigano em trindade e a religiosidade

A formação da cidade de Trindade tem sua história marcada pelo signo religioso 20. Um pequeno arraial, habitado por poucas famílias que se ocupavam do cultivo da terra, tornou-

se um grande centro religioso que atrai milhares de devotos de várias regiões do País.

Trindade, nesse sentido, torna-se palco para as representações da devoção religiosa e os efeitos do sobrenatural estão presentes no dia a dia do devoto, traduzindo-se em milagres. Apresenta-se, então, como o lócus privilegiado para abrigar uma comunidade cigana, pois, dos 104.488 habitantes, segundo o censo demográfico de 2010, aproximadamente 1.800 são ciganos com moradia fixa em áreas periféricas da cidade (IBGE, 2013).

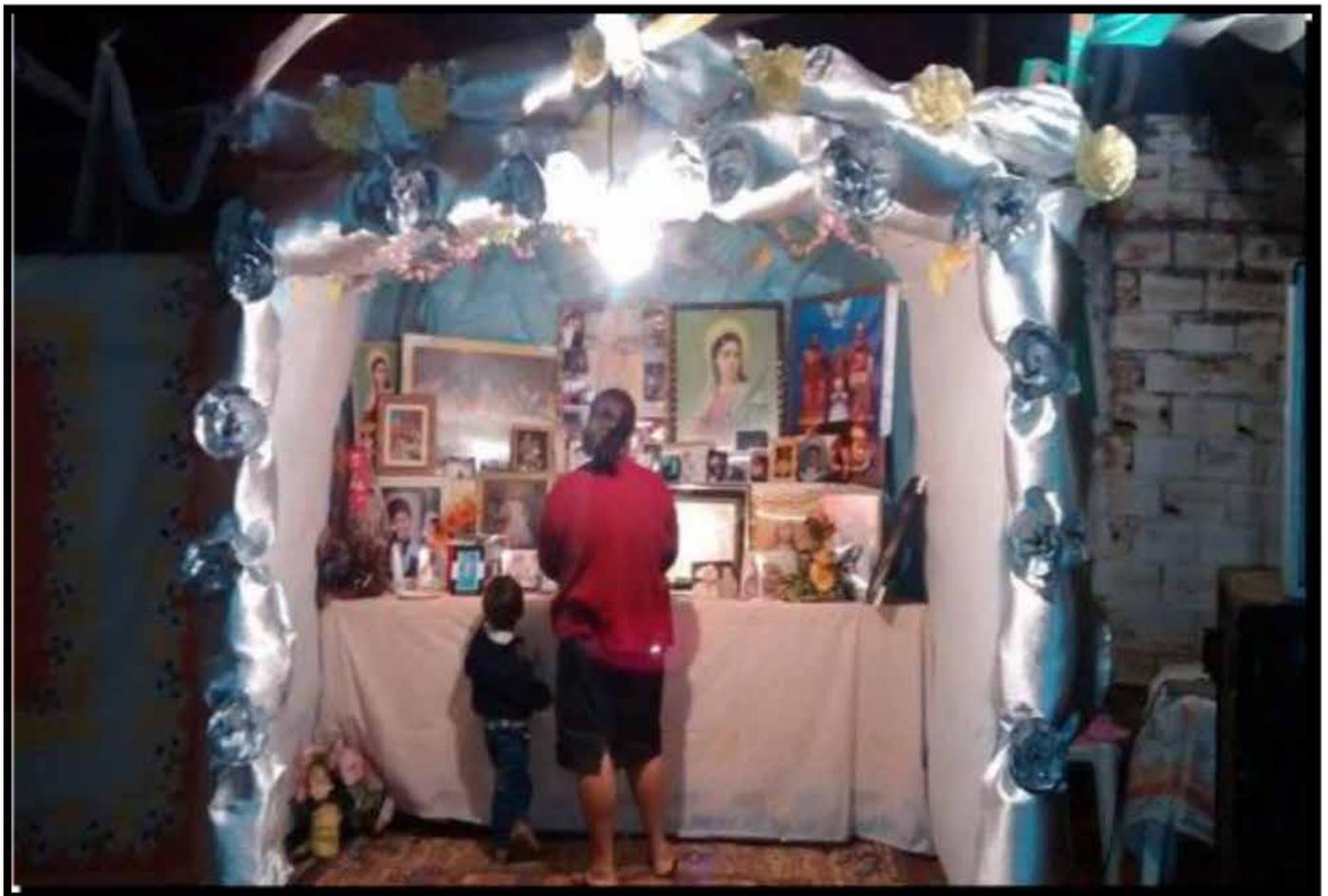
^ p.66 v

A relação dos ciganos com a vizinhança é, de certa forma, restrita, pois os não ciganos procuram manter distância e os consideram muito barulhentos. Eles acham que os ciganos não respeitam as regras de convivência social, reafirmando o estereótipo de violentos e agressivos, principalmente quando sentem a necessidade de defender os seus pares ou mesmo de exigir alguns direitos básicos, como saúde.

Em Trindade, pudemos observar as manifestações da etnia cigana, como as ocorridas na novena a Bom Jesus da Lapa, que acontece entre os dias 29 de julho e 6 de agosto, com novenas todos os dias na casa do festeiro. Para esse evento, os ciganos montam um belo altar, que tem, ao centro, a figura do Bom Jesus da Lapa, cercado por santos de devoção que se misturam a fotografias de ciganos (Figura 2). A celebração é iniciada com orações e finalizada com muito foguete, comida e refrigerante.

Nos eventos festivos, há ainda espaço para as questões políticas, que não se misturam com o momento das orações, por ser desrespeitoso para com a cerimônia. Contudo, passado o momento das orações, mesmo quando as opiniões são contrárias, como, por exemplo, sobre as preferências por este ou aquele candidato, todos têm o direito a se posicionar.

Figura 2 – Altar em louvor à novena do Bom Jesus da Lapa



Fonte: Arquivo da pesquisadora, ago. 2014.

O altar erguido aos santos católicos no período dos festejos a Bom Jesus da Lapa representa, simbolicamente, a continuidade das tradições e o fervor de cultuarem santos em suas casas, bem como de conduzirem cerimônias religiosas ²¹, utilizando-se da representação de imagens sagradas de diversos santos para suas adorações e orações.

Há, entre os calon de Trindade, três formas de batizar as crianças: na igreja católica, em casa (purificação) e na “fogueira”. Segundo uma cigana, quando a criança nasce os pais a batizam com três madrinhas e três padrinhos, pois, de acordo com os mais velhos, “se não batizar nas três partes a criança não está protegida” (citação verbal). ²²

O batizado na igreja católica obedece aos rituais da igreja, isto é, com a presença do padre, pais e padrinhos. É uma celebração formal, igual à do *gadjo* ²³. O batizado em casa segue a tradição, que conta com um ritual de purificação e acontece após alguns dias de vida do bebê. Os mais velhos fazem as seguintes orações, respectivamente: um credo, uma salve rainha, três Ave-Marias e três Pais-nossos. Utilizam um prato virgem com uma vela, um pouco de sal (elementos para a purificação, vela-luz e sal-vida) e três folhas verdes de alecrim ou laranjeira. Durante as orações, a criança é segurada pela madrinha e “benzida” com as folhas.

O batismo na fogueira, também conhecido como batizado de São João, acontece no mês de junho, época em que são feitas fogueiras para homenagear os santos juninos. As orações são

as mesmas do batizado em casa, porém, a forma de conduzir a cerimônia é diferente. Todos os anos, a maioria dos ciganos *calon* hasteiam bandeiras de São João Batista na frente de suas casas.

Depois de terem queimado as lenhas da fogueira, os pais retiram dois tições 24, os colocam em forma de cruz e se posicionam com os pés bem próximos aos tições, dando início às orações. A madrinha fica, com a criança no colo, de um lado dos pais e o padrinho do outro. “O costume é de batizar toda pessoa que nunca foi batizada e em qualquer idade”. 25

Outro costume que evidencia as características étnicas do cigano é o casamento, diferente das cerimônias dos *gadjo*. É o evento mais festejado entre eles e segue um ritual tradicionalmente *calon*, que pode durar uma semana.

2 O Casamento *Calon*: um ritual que expressa sua simbologia em momentos “fechados”

O casamento (Figura 3) é o evento mais festejado entre eles, sendo a noiva prometida ao noivo quando criança (embora, atualmente, isso já não seja um costume aceito por todos).

As festas, que duram de três dias a sete dias, causam desconforto aos não ciganos, obrigados a conviver com o barulho de músicas e foguetes durante o dia e a noite, além das bebedeiras e carreatas com atitudes e comportamentos que acabam intensificando esse barulho.

O casamento é organizado e segue um ritual tradicional. A mãe prepara sua filha durante o período de namoro. Os noivos não podem ter relação sexual antes do casamento. Essa preparação consiste em cuidar para que a filha não fique a sós com o noivo durante o namoro, pois há o risco de perder o futuro marido. Os pais do futuro noivo poderão devolver a noiva aos seus pais se ela não for virgem. A noiva, por sua vez, se guarda até o dia do casamento, quando acontece a festa típica de sua cultura, sempre com muitos enfeites na igreja e no lugar onde ocorre a festa.

O vestido da noiva é branco e com muitas pedras brilhantes. O homem se veste com terno de cor cinza ou tons claros, demonstrando o hibridismo entre os ritos dos *calon*.

Nos dois primeiros dias – quando ocorre o chá de panela – são servidos diversos pratos salgados, em meio a muita dança.

Figura 3 – Casamento cigano



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2009).

Nos dias atuais, o casamento arranjado entre os ciganos *calon* já não acontece com tanta frequência, mas o ritual da “saia” ainda é bem vivo entre eles. Esse ritual consiste em, após a noite de núpcias, mostrar a saia (anágua) aos pais do noivo para comprovar que a moça era virgem.

Após o casamento, recebem os cumprimentos na festa organizada pelos pais dos noivos, que oferecem uma mesa de doces de frutas, uma mesa de pães e roscas. Ainda, pode ser oferecido um jantar.

^ p.68 v

Durante a festa, os noivos dançam a valsa com os anciões, seguindo uma ordem predeterminada: primeiro com os avós, depois com os pais e, por último, os padrinhos. O restante da família participa da dança após o ritual. Há um grande respeito pela hierarquia no grupo.

Nos festejos, os ciganos se vestem como gostam, se divertem, usam roupas coloridas, chapéus e botas com muitos acessórios (colares, brincos, lenços, pulseiras e anéis). Ocorre tanto com o homem quanto com a mulher, os quais se entregam, nesses momentos “fechados” (espaço privado), ao ritual consagrado de sua cultura e costumes.

Há uma diferença radical em relação ao comportamento que um cidadão pode apresentar de acordo com o ambiente social em que se encontra. A rua constitui o espaço público, ou seja, pertence a todos e, por isso, não é de ninguém; tem-se ali um espaço hostil, no qual leis e princípios éticos nem sempre são respeitados, exceto sob o olhar podador da lei e da autoridade constituída. A vida na rua só existe em função de negociações sociais apreendidas pela convivência. Já a casa, por sua vez, é o lugar da intimidade, da autenticidade do ser, onde o homem pode mostrar quem é de fato e expressar seus costumes culturais. Segundo Damatta (1997, p. 57),

Em todo caso, se a casa distingue esse espaço de calma, repouso, recuperação e hospitalidade, enfim, de tudo aquilo que define a nossa idéia de “amor”, “carinho” e “calor humano”, a rua é um espaço definido precisamente ao inverso. Terra que pertence ao “governo” ou ao “povo” e que está sempre repleta de fluidez e movimento.

Há um constante jogo de alternância de identidades, uma vez que o ser humano possui comportamentos, hábitos, ética e moral distintos, dependendo de onde ele se encontra. Essa mudança de perfil do ser humano também é reflexo, entre outras coisas, de um longo processo de vivências culturais que compõem sua história.

É preciso analisar a diversidade que compõe a cultura dos ciganos, seus costumes como um todo, com o intuito de compreender os modos simbólicos atribuídos a cada manifestação, sem ocultar o não dito nos momentos “fechados” de festas e ritos religiosos e distinguindo as várias formas de se ver um mesmo acontecimento, analisando as possíveis variáveis.

De acordo com Thompson (1998, p. 22), a “cultura é como um feixe” e precisamos examinar cada composto com cuidado. Nela estão envolvidos ritos, modos simbólicos e atributos culturais da hegemonia que, por meio da transmissão de costumes, são então repassados de geração a geração nos momentos de demonstrações culturais, tendo como maior forma de conexão a oralidade.

Os momentos “fechados” ocorrem, entre os ciganos, em casamentos, pois nessa ocasião todos se vestem a caráter. Como já explicado, a festa dura três dias ou mais e é realizada em uma barraca com folhas de buriti verde, enfeitada de flores naturais e de papel. Há, também, grande quantidade de comida e muita música sertaneja e dança (forró).

Entre os ciganos de Trindade observa-se a união das famílias, prezando a valorização ao próximo. Eles constroem suas casas perto dos parentes, instituindo, assim, um vínculo familiar muito estreito.

As famílias são extensas 26, chegando a ter doze pessoas morando em uma única casa. Entre elas, é possível ter avós, pai, mãe, filhos, netos, tios e sobrinhos, genros e noras morando juntos por uma vida inteira ou apenas por temporadas (quando os jovens ciganos se casam ficam morando junto aos pais do noivo por um período indeterminado).

As avós têm uma presença muito forte junto aos netos e estão sempre por perto, cuidando deles quando os pais não estão e, inclusive, quando estão levando-os à escola, acompanhando as atividades escolares (reuniões, festas, entrega de documentos etc.).

Os mais velhos cuidam bem de suas crianças, pois acreditam nelas para a continuidade de seus costumes e tradições. Os anciões passam muito tempo com as crianças e as ensinam como um *calon* deve se comportar, seguindo sempre as normas da família de respeito aos mais velhos, cigano ou *gadjo*, aos pais, aos professores e aos demais funcionários da escola.

Compreendemos ser preciso que os não ciganos conheçam a cultura do outro para entender seu jeito de agir, embora isso não vá mudar de um dia para o outro. Deve haver tolerância de ambas as partes para que haja uma convivência mútua de respeito e cordialidade.

3. A escola e o trabalho

Os ciganos *calon* se apresentam como seminômades, pois empreendem longas viagens de trabalho durante o ano, além de, normalmente, se casarem ainda adolescentes, entre os doze e catorze anos. Esses dois fatores – culturais e socioeconômicos – comprometem a vida escolar dos jovens ciganos.

Alguns chegam a cursar o 9º ano do ensino fundamental, e isso geralmente coincide com o período do casamento, que marca o início da vida profissional dos homens, identificada pela prática da “*gambira*” (dito popular que se refere à venda e à troca de objetos), realizada em conjunto com os pais.

As moças acompanham as mães na venda de produtos diversos (enxovais, artesanatos e outros), mas algumas também atuam em outras profissões, como domésticas, professoras, balconistas etc.

A escola é importante, principalmente nos anos iniciais, mas tem de se adequar à realidade deles. Todos os anos, em meados de novembro, os ciganos viajam, principalmente para o litoral sul do Brasil, bem como para as regiões nordeste e sudeste – estados como Bahia e Minas Gerais, principalmente –, com o objetivo de comprar e vender seus produtos. O retorno para a cidade de Trindade ocorre em março e eles viajam novamente no mês de agosto. Há famílias que viajam durante o ano todo, ficando em suas casas por períodos pequenos. Esse fator contribui muito para o atraso escolar, tendo em vista que saem antes de finalizar o ano letivo e retornam dois meses após o início do ano seguinte. As mulheres são as que procuram, dentro de suas possibilidades, acompanhar os filhos na escola. Nesse ponto, percebe-se que elas usam de todos os meios possíveis para garantir aos filhos o direito de permanecer nessa instituição.

Identificamos, de acordo com as observações de campo, que até certo ponto esses povos procuram manter suas tradições. Mesmo indo à escola, são diferentes, principalmente entre os adolescentes, sendo sua diferença visível. Alguns são tímidos demais e outros mais audaciosos, chegando a afrontar as normas da escola e a estabelecer as suas, configurando, dessa forma, suas identidades móveis: a de adolescente e a de cigano.

^ p.70 v

Quando querem, os ciganos utilizam uma linguagem própria, de modo a não permitir ao outro inteirar-se de seus assuntos. Mostram-se sempre de acordo com seus costumes tradicionais até mesmo na escola e, principalmente, nas festas, momentos em que a forma de se vestir denota a perpetuação das hierarquias sociais tradicionais.

Na entrevista com o informante-chave, um dos anciões da comunidade cigana em Trindade, constatamos que ele cursou até o 1º semestre da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2ª Etapa, equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Identificamos que seu retorno à escola se deu pela necessidade que eles sentem de serem reconhecidos e respeitados pela sociedade e pelo poder público.

Acreditando que a escola é o *lócus* do conhecimento formal e talvez o único caminho para uma aprendizagem que lhe servirá para a atuação política, o senhor Marcondes reconhece a dificuldade de ter de trabalhar e estudar. No entanto, ao ser questionado, durante a entrevista, sobre sua desistência, respondeu: “É por causa dos compromissos que tenho com a família, e as viagens, ficou muito difícil continuar estudando. Mas tenho um desejo de voltar a estudar, atuar na política e ajudar meu povo” (Marcondes, entrevista concedida em 26/05/2014).

Em um dos trechos da entrevista, o senhor Marcondes afirma que os ciganos mudaram o tipo de roupa que usam para não serem discriminados, mas, no trecho anteriormente mencionado, fica evidente a necessidade que ele sente de lutar pela manutenção e

valorização de sua cultura. Acredita que o único meio de ajudar seu povo é reconhecer seus direitos enquanto cidadão por meio dos estudos formais. Percebe-se, ainda, que um dos caminhos que se configura é o da atuação política.

Alguns dos mecanismos que levam as pessoas a se sentirem cidadãos são o estudo, o ingresso em uma profissão e a atuação na área política. No entanto, para muitos ciganos o estudo formal é breve, servindo apenas para garantir o que eles fazem bem: comercializar produtos.

A imagem dos ciganos foi e é refletida negando uma identidade que emerge de um conflito de longa data de pessoas estigmatizadas, com estereótipos já cristalizados pelo tempo. Como diz Bhabha (2005), o estereótipo reafirma a diferença, estigmatizando o outro por meio de uma imagem fixa. Segundo Goffman (1975, p. 23), o estigma ocorre em função de “crenças falsas que são transmitidas pela linguagem”.

Para Bhabha (2005), o estigma estabelece uma relação impessoal com o outro, o sujeito não surge como uma individualidade empírica, mas como representação ocasional de certas características típicas da classe do estigma, com determinações e marcas internas que podem sinalizar um desvio, mas também uma diferença de identidade social.

O termo “estigma” sempre representará o lado negativo ou será um atributo depreciativo, por “deformidades físicas ou por caráter pessoal abrangendo os transtornos psíquicos ou por raça, religião e nação” (GOFFMAN, 1975, p. 12-14). Sendo assim, reduz o ser humano a todos os tipos de discriminações, embasados em uma teoria de inferioridade criada a partir do próprio estigma.

^ p.71 v

As crenças de que os ciganos são ladrões de cavalos e de mercadorias, estabelecidas desde o século XVIII, reafirmaram repetidamente o estigma e a criação desses estereótipos, negando aos ciganos outra imagem.

Segundo Teixeira (2008, p. 31), o cigano sempre foi caracterizado por estereótipos negativos.

Durante a maior parte da história brasileira, praticamente só se falou de ciganos quando sua presença inquietou as autoridades. Isto ocorria, por exemplo, quando eram acusados de roubar cavalos. Nas poucas vezes que se escrevia sobre aspectos culturais dos ciganos, não havia qualquer interesse sobre como eles próprios viam sua cultura. Os contadores da ordem pública, com os chefes de polícia, os compreendiam como sendo “perturbadores da ordem”, responsáveis pelos mais hediondos crimes. Outras fontes, como viajantes e memorialistas recorriam aos estereótipos corriqueiros, como “sujos”, “trapaceiros” e “ladrões”.

Ainda de acordo com Teixeira (2008), a documentação pouco retrata os ciganos e suas singularidades, desprovendo-os de sua história e de suas atividades culturais. Quase sempre incidem sobre “o cigano”, entidade coletiva e abstrata, “características estereotipadas” (TEIXEIRA, 2008, p. 31-32).

A imagem negativa fortemente atribuída aos ciganos, vistos como povos desonestos, ladrões, sujos e imorais, geralmente os impede de trabalharem junto aos *gadjos*. Muitos acreditam que mesmo tendo estudo não podem trabalhar em empresas privadas, pois os não ciganos não os aceitam para “trabalhar fichado”. 27

Segundo uma senhora cigana entrevistada, estudar é apenas um sonho para ter um emprego, ganhar dinheiro e diminuir as necessidades financeiras, mas esse sonho não pode ser realizado por ela em virtude de sua condição de mulher, esposa e mãe. Já outros acreditam que podem mudar sua condição de excluídos, passando a ser vistos como cidadãos pelos *gadjos*.

Muitas mães afirmaram que os filhos devem seguir a profissão do pai, identificando a dificuldade de seus filhos não conseguirem trabalhar em outras atividades e criando, assim, uma necessidade de trabalhar na venda de enxoval, nas viagens com o pai ou familiares.

Considerações finais

A assimilação cultural apresentada pela Comunidade Cigana *Calon* em Trindade permitiu a sua sobrevivência enquanto grupo étnico, se reestruturando por modos específicos em processos de socialização e educação ocorridos nas famílias ciganas. Os processos de socialização e educação familiares são estruturadores e condicionados por seu estilo de vida.

Mesmo considerando que a socialização e a educação familiar presentes na comunidade cigana pesquisada são fundamentais para a construção de suas identidades culturais, não podemos deixar de considerar que essa forma de se organizar e construir suas identidades sofre discriminação por parte da sociedade em geral.

(Re)conhecer o cigano como parte da pluralidade cultural brasileira, como um grupo étnico, torna oportuna a elaboração de projetos e planejamentos pedagógicos a serem trabalhados em sala de aula para a compreensão de seus valores, de sua história, suas lutas e conquistas. Essa cultura deve ser inserida no currículo escolar e, respaldando-nos pelas prerrogativas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no Projeto Político Pedagógico (PPP), buscamos apresentar o cigano e sua visibilidade, respeitando a diversidade cultural presente na escola. Respeitar e valorizar as

diferenças étnicas e culturais não significa uma adesão a esses valores, mas deve suscitar a necessidade de promover uma educação que prima pela construção da cidadania.

Compreendemos que o cigano e os não ciganos só se sentirão parte integrante dessa sociedade quando ambos – o cigano e o *gadjo* – forem reconhecidos como cidadãos, pertencentes a essa sociedade na qual escolheram viver, porém, com sua particularidade respeitada. Elegemos a escola e o currículo como um espaço de troca e interação não só da cultura cigana, mas de todas as culturas inseridas na sociedade a qual a instituição escolar pertence.

Há uma responsabilidade, desde o surgimento da escolarização, em padronizar o que era preciso ensinar. Os conhecimentos acumulados durante anos devem ser transmitidos pela escola, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, mas sim em todo o âmbito social. É a pluralidade que propiciará o enriquecimento e a renovação da atuação pedagógica pela socialização de um novo currículo, mais dinâmico e humanizado, que perceba, respeite e valorize as minorias e as diversidades.

Esperamos que o estudo da temática (cultura cigana) permita comparar e confrontar diferentes realidades e perspectivas analíticas, bem como suscitar a construção de hipóteses que possibilitem o (re) conhecimento e a compreensão dos processos de construção cultural, deste e de outros grupos étnicos minoritários, para possibilitar a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas.

É preciso compreender que a busca pela crítica, pela interrogação e pelo diálogo entre professor e aluno são caminhos que ainda continuam em construção na educação, no chão de nossas escolas. A solidariedade ainda é distante no mundo escolar de ciganos, negros, índios, homossexuais e tantas outras minorias.

Se a formação de educadores passar pelas premissas da humanização, do envolvimento e do aconchego, será capaz de possibilitar aos seres humanos, homens e mulheres, o exercício de uma educação emancipatória.

Referências

Bhabha, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

Bisol, C. A. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre entrevistas com informantes-chave e grupos focais. **Estudos de Psicologia**

Campinas, v. 29 (Supl.), out.- dez., 2012.

Brandão, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Chizzotti, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

Damatta, R. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

Geertz, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-41.

Goffman, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010/perfil municípios/2011**. Disponível em: http://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2011. Acesso em: 16 jul. 2013.

Laraia, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

Malinowski, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

Mota, M. L. R. **(Re)conhecer a cultura cigana**: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Ramanush, N. **Atrás do muro invisível**: crença, tradição e ativismo cigano. São Paulo: Bandeirantes, 2012.

Teixeira, R. C. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Ed. Núcleo de Estudos Ciganos, 2008.

Thiollent, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

Thompson, E. P. **Costume em comum** – estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Vaz, A. D. **José Tereza, Zélia... e seu território cigano**. Goiânia: Editora UEG, 2010.

6. Discutindo e valorizando cabelos crespos e cacheados de estudantes afrodescendentes em uma escola pública de Aparecida de Goiânia

p.73 ✓

Autores

Kênia Patrícia Araújo

Danilo Rabelo

Desde a Antiguidade, os cabelos são um signo e/ou símbolo de identidade étnica, religiosa, profissional etc. ligados à nossa natureza animal, ao poder vital, à força física, à virilidade, à conexão com Deus (Sansão, na Bíblia; rastafáris; sikhs), à sedução e atração sexual da mulher. O corte total ou raspagem do cabelo pode representar a castração simbólica, a punição por mau comportamento, a sublimação dos instintos, o luto, a renúncia aos valores mundanos (JULIEN, 1993). Os cabelos ou a ausência deles são importantes para a nossa identidade individual ou grupal.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2002) demonstra como os sujeitos negros desde cedo mantêm uma relação com o seu cabelo crespo por ele não se enquadrar no padrão hegemônico do cabelo liso. Desse modo, o senso comum considera o cabelo crespo como um “cabelo ruim”. Ora, Rabelo (2006) e Chevannes (1998) argumentam que a noção de cabelo ruim se deve ao fato de que os pentes eram fabricados para os cabelos lisos e não para cabelos crespos. Em uma pesquisa recente numa escola pública de Iatuçu-Go, Flávia Mendonça (2021) descobriu que os cabelos eram a parte do corpo que a maioria dos(as) estudantes pardos(as) e negros(as) não gostavam em si mesmos(as) e que eram fonte de zombarias por parte dos(as) colegas.

Obviamente, essas representações sobre o cabelo crespo ou cacheado dos sujeitos negros são resultantes do racismo estrutural da sociedade brasileira. Nesse sentido, a escola, embora possa ser um aparelho reprodutor do Estado e da estrutura social, pode ser, também, um local de resistência e combate ao racismo (MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO, 2005; GOMES, 2002; RABELO, s/d).

No final de 2019, em uma escola do município de Aparecida de Goiânia-Go, constantemente as pias do banheiro feminino estavam entupidas com fios de cabelo. Pelas imagens das

câmeras constatou-se que algumas alunas iam várias vezes ao banheiro e saíam dali com os cabelos molhados em todas elas.

Essas alunas possuíam cabelos crespos ou cacheados e os molhavam para abaixar o seu volume e não se sentirem incomodadas. Para estimular a autoaceitação e a autoestima das alunas e alunos de cabelos crespos e cacheados e, ao mesmo tempo, conscientizá-los sobre o problema com as pias, a administração da escola convidou um salão especializado em cachos e crespos para dar uma palestra para os discentes interessados. Gomes (2003) destaca a importância destes locais, chamados “salões étnicos”, para a formação da identidade negra.

Embora a palestra fosse parte da programação escolar de comemoração do mês da consciência negra, a sua inscrição estava voltada para toda o corpo discente da escola, isto é, estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Entretanto, a totalidade das 50 inscrições era de estudantes com cabelos crespos ou cacheados, talvez motivada pela própria temática da palestra.

As profissionais do salão levaram vídeos, amostras de produtos e deram dicas de cuidados, enfatizando que molhar constantemente os cabelos poderia enfraquecê-los. A premissa era ensinar alunos(as) a tratar de seus cabelos crespos ou cacheados, nem tanto para adequá-los ao padrão hegemônico, mas para estimular a autoestima e autoaceitação desses(as), valorizar sua etnicidade.

^ p.74 v

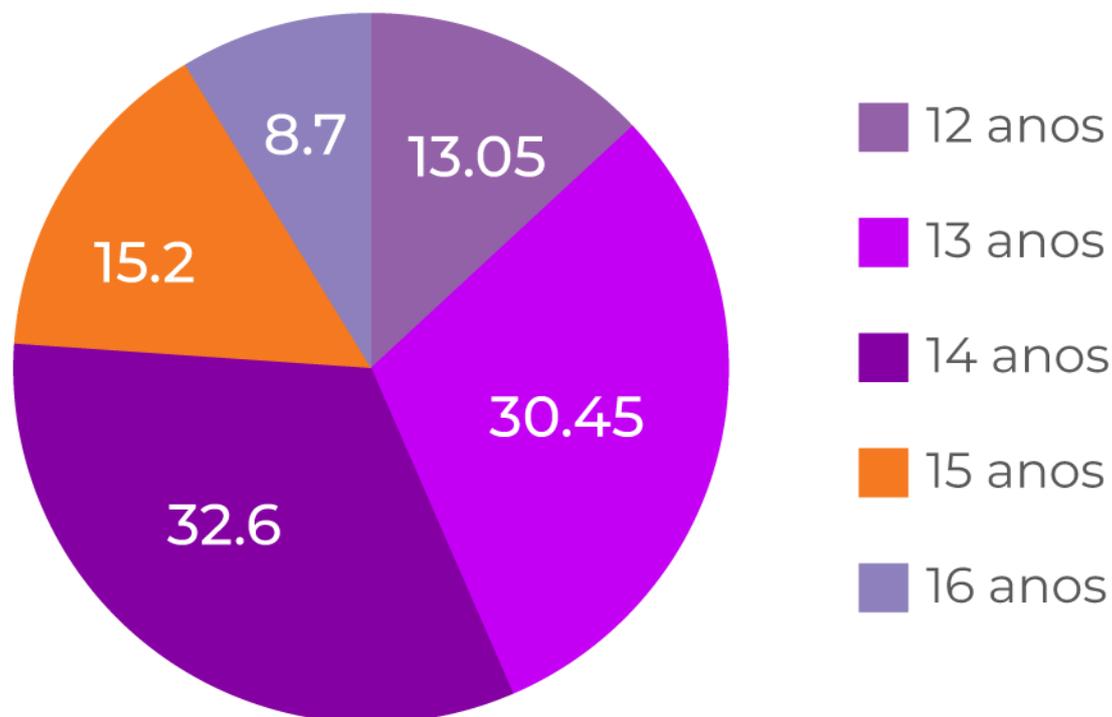
Como forma de avaliação da iniciativa da administração, um questionário com perguntas fechadas e abertas foi apresentado aos(às) participantes para ser entregue no final da palestra e que compõe a base de dados para este artigo. Foram entregues 46 formulários do questionário respondido.

Inicialmente, procurou-se caracterizar os(as) participantes quanto à idade, pertencimento ou autodeclaração étnica e tipo de cabelo. O gênero não foi perguntado porque não obstante seja um dado importante, poderia-se cair no estereótipo de que somente as mulheres se preocupam com a aparência ou são mais vaidosas. Na ocasião havia a presença equilibrada de homens e mulheres.

Dentre os(as) respondentes, 15 (32,6%) tinham 14 anos; 14 (30,45%) tinham 13 anos; 7 (15,2%) tinham 15 anos, 6 (13,05%) tinham 12 anos e 4 (8,7%) tinham 16 anos, conforme o gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição Etária de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)

IDADE

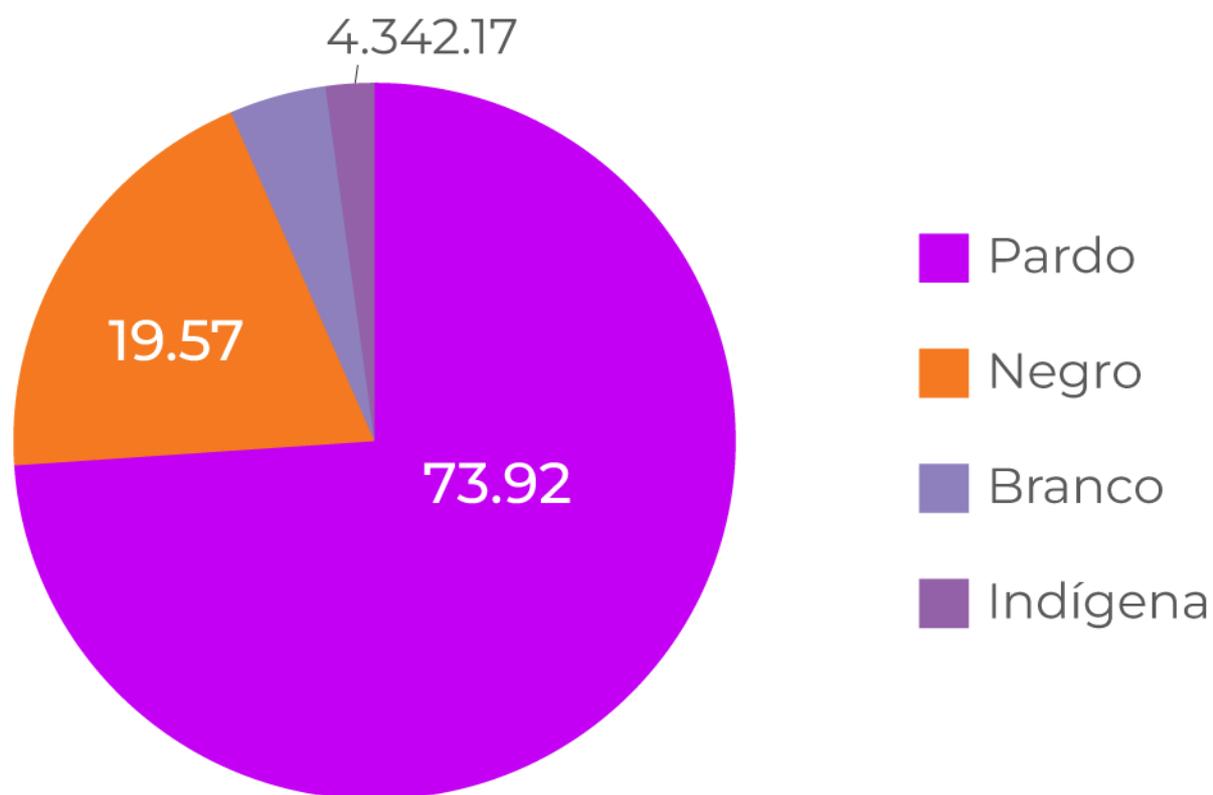


Fonte: Dados da pesquisa.

Na autodeclaração étnica/racial (gráfico 2), 34 (73,92%) se consideravam pardos(as), 9 (19,57%) negros(as), 2 (4,34%) brancos(a) e um(a) (2,17%) se declarou indígena. Essa autodeclaração se baseou nos critérios estabelecidos pelo IBGE, isto é, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela (MENDONÇA, 2021).

Gráfico 2 – Distribuição étnica e racial conforme autodeclaração de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019))

Autodefinição racial

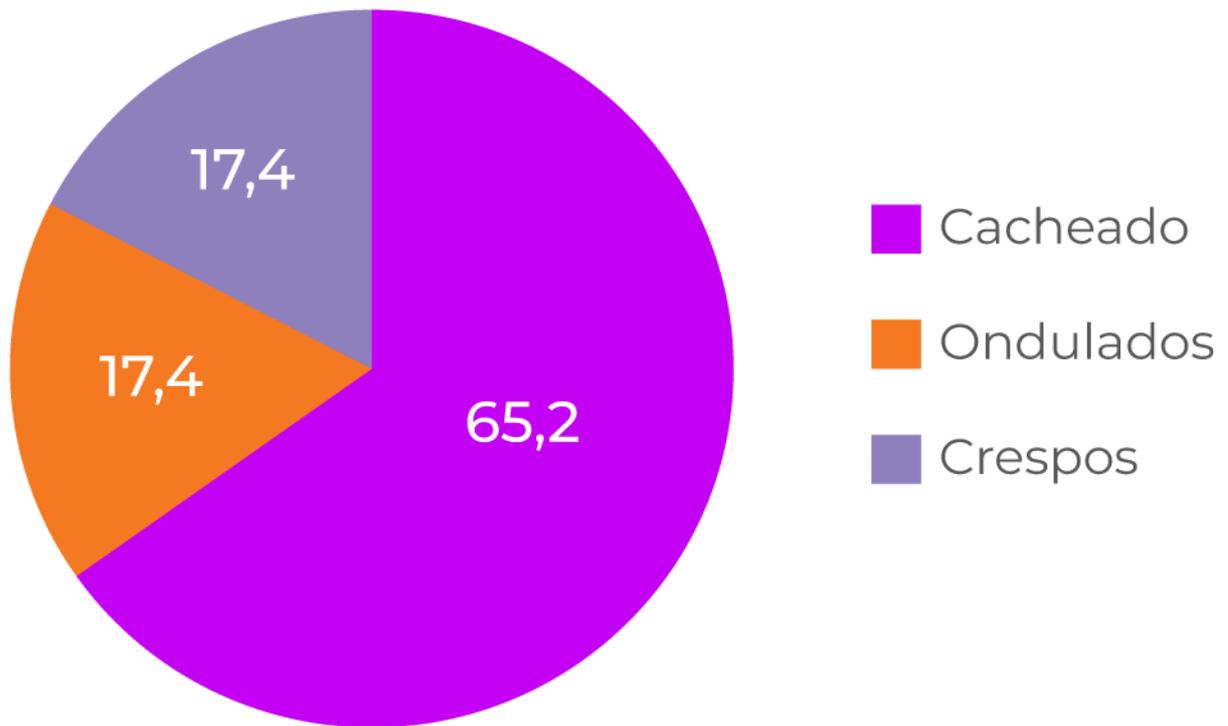


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos seus cabelos, foram assim distribuídos: 30 (65,2%) estudantes com cabelos cacheados, 8 (17,4%) estudantes com cabelos crespos e 8 (17,4%) com cabelos ondulados, conforme o gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Distribuição de tipos de cabelos de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)

Tipos de Cabelo

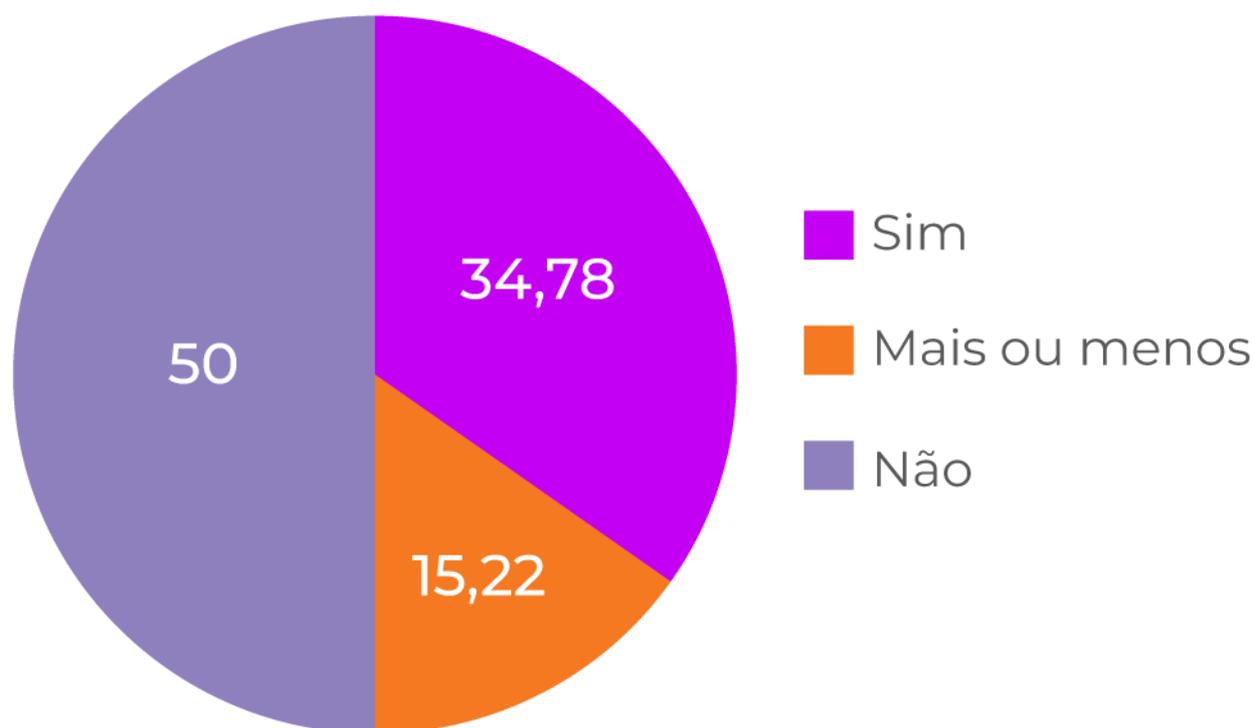


Fonte: Dados da pesquisa.

Com respeito ao cuidado com os cabelos, 23 (50%) estudantes achavam difícil cuidar dos cabelos; 16 (34,78%) estudantes achavam fácil; 7 (15,22%) achavam mais ou menos, conforme o gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 – Facilidade ou Dificuldade para tratar dos próprios cabelos de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)

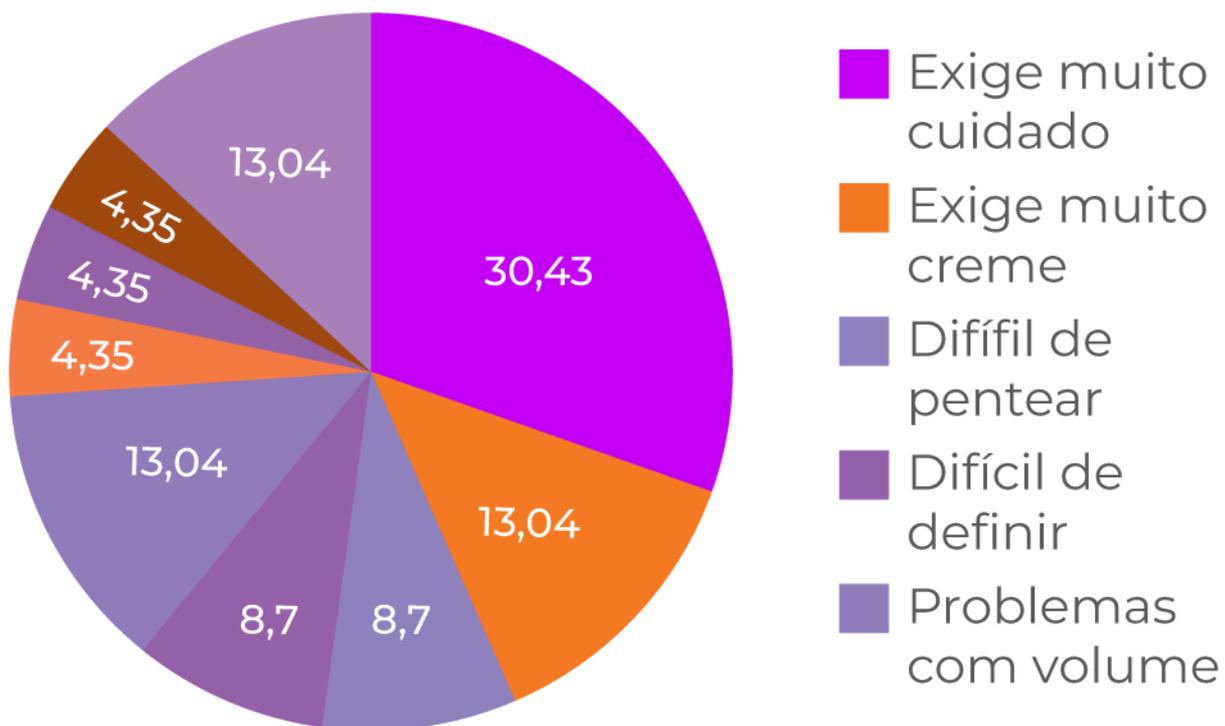
Facilidade em cuidar dos cabelos:



Fonte: Dados da pesquisa.

Os motivos dificultadores no cuidado com os cabelos crespos eram vários, porém, os mais mencionados foram: exigem muito cuidado (30,43%), exigem muito creme (13,04%) e problemas com volume (13,04%), conforme o gráfico 5.

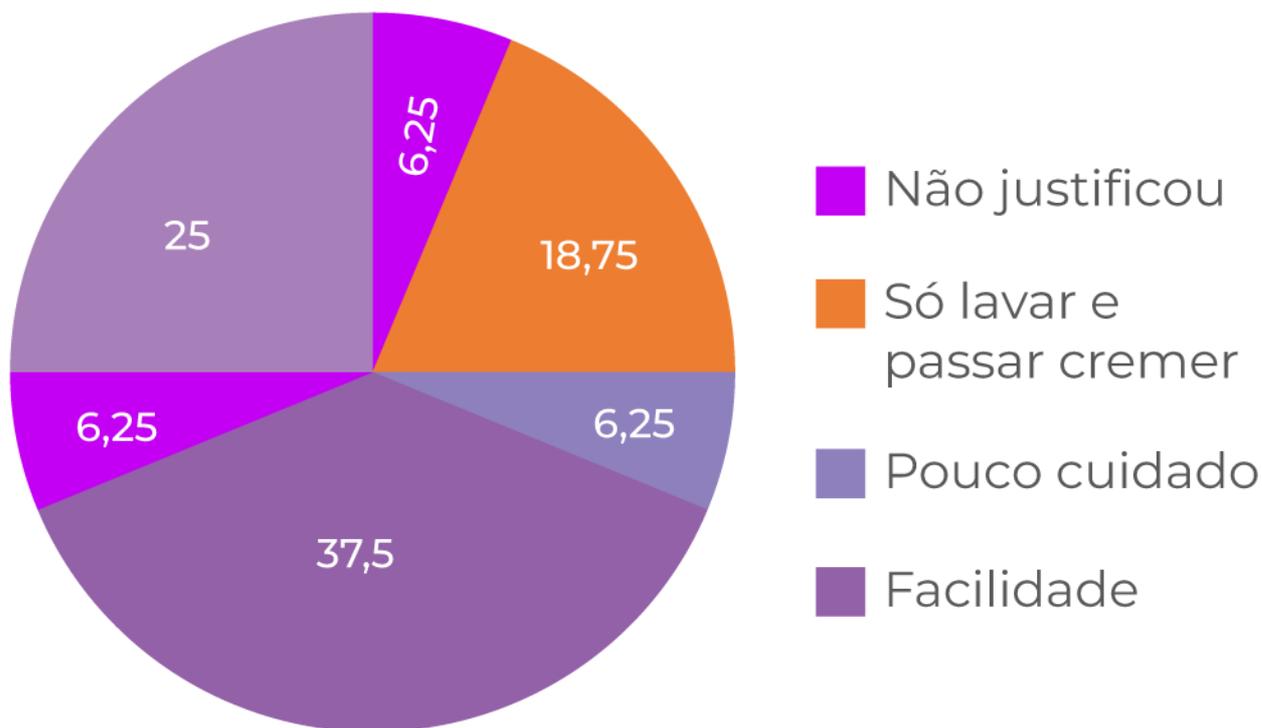
Gráfico 5 – Motivos da Dificuldade para tratar dos próprios cabelos de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Já aqueles(as) que tinham facilidade mencionaram: facilidade (37,5%), gosta de cuidar (25%) e basta lavar e passar creme (18,75%), conforme o gráfico 6.

Gráfico 6 – Motivos da Facilidade para tratar dos próprios cabelos de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)

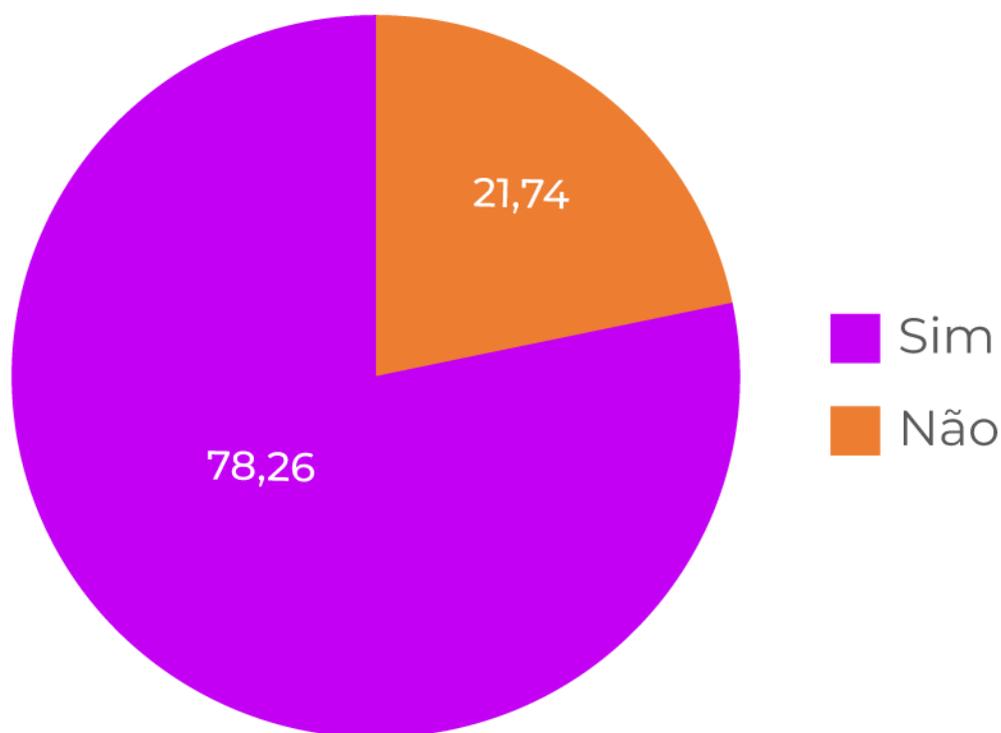


Fonte: Dados da pesquisa.

Nilma Lino Gomes (2002, p. 42) demonstra como “a experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica”. Porém, a identidade grupal não é unívoca, fixa ou monolítica, mas sim polissêmica (Bhabha, 1998). Nesse sentido, observa-se que metade dos(as) entrevistados(as) afirmou ter dificuldade no cuidado com seus cabelos crespos/ondulados/cacheados, ou seja, embora haja ou não uma identidade grupal definida, a participação dentro do grupo e/ou no contexto da sociedade envolvente não é monolítica, mas diversa, especialmente no nível individual, pois “as múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual [...] está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra” (GOMES, 2002, p. 44-46).

Todavia, com ou sem dificuldade para tratar de seus cabelos crespos/cacheados, 36 (78,26%) informantes confessaram ter molhado os cabelos na pia do banheiro da escola ou de sua casa, conforme o gráfico 7.

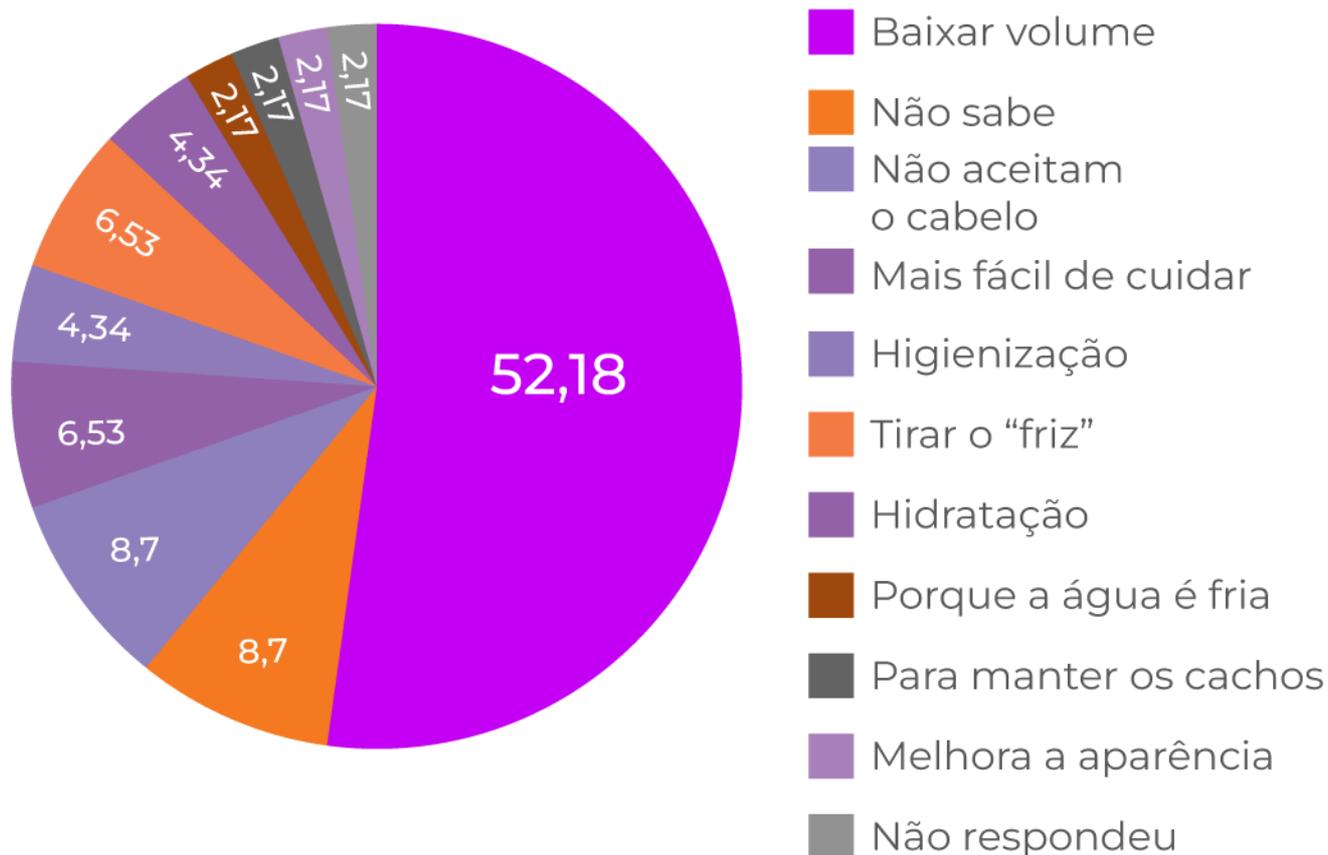
Gráfico 7 – Percentual de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia e que molharam seus cabelos na pia do banheiro da escola ou de suas casas (2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

Os principais motivos para molharem os cabelos foram: abaixar o volume (66,6%), não aceita o seu cabelo (11,11%), para tirar o “frizz” (8,33%) e ser mais fácil de cuidar (8,33%), conforme o gráfico 8.

Gráfico 8 – Percentual de Motivos de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia para molharem seus cabelos na pia do banheiro da escola ou de suas casas (2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Gomes (2002), o espaço escolar exige uma padronização e uniformização, disciplinarização do corpo disfarçada ou não de normas ou preceitos higienistas (FOUCAULT, 1999). É nesse sentido que a escola torna-se um dispositivo disciplinador que tanto silencia a questão racial quanto impõe o padrão hegemônico da branquitude, reforçando os estereótipos racistas contra as crianças e adolescentes negras(os).

As estratégias de molhar o cabelo para abaixar o volume, tirar o "frizz" e facilitar o cuidado revelam uma tentativa de se adequar aos padrões normativos hegemônicos de dentro e fora do ambiente escolar, bem como uma possível percepção de que a escola associa cabelos rebeldes, soltos e 'descuidados' à independência ou mesmo relutância às normas sociais, ou ainda, como expressões da sujeira e/ou da marginalidade como no caso dos cabelos black power, dreadlocks e estética hip hop (GOMES, 2002).

A forma escolhida pela escola para lidar com o entupindo das pias dos banheiros causado pelo ato de molhar os cabelos, ou seja, pelo cuidado das alunas negras de cabelos crespos/cacheados, poderia levar ou não a um reforço de representações racistas de negras e pardas. A escola, no entanto, entendeu que proibir tal cuidado não levaria em conta o desconforto desses sujeitos e só faria aumentar a tensão entre as estudantes e a administração escolar.

Ao chamar as cabeleireiras negras do salão especializado em cachos e cabelos crespos para ministrar a palestra ao corpo discente, a administração da escola estava não só tentando dar uma solução ao problema pontual das pias de banheiro entupidas, como também promover uma ação de valorização da estética negra que questiona o racismo estrutural e o padrão hegemônico da branquitude como único padrão desejável.

Durante a palestra, algumas vezes, foi mencionado que o ato de molhar os cabelos pode enfraquecê-los e adoecer o couro cabeludo por causa da umidade constante. Os penteados afro usados e apresentados pelas palestrantes foram bem recebidos pelos(as) estudantes que viram ali alternativas para o cuidado com seus cabelos, como também aceitação e valorização do seu tipo capilar, de seu pertencimento étnico/racial.

Assim, a palestra foi bem recebida pelos(as) estudantes, sendo que apenas um (2,17%) não respondeu, enquanto que 45 (97,83%) afirmaram ter gostado dela, conforme o gráfico 9.

Gráfico 9 – Percentual de Aprovação de Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)

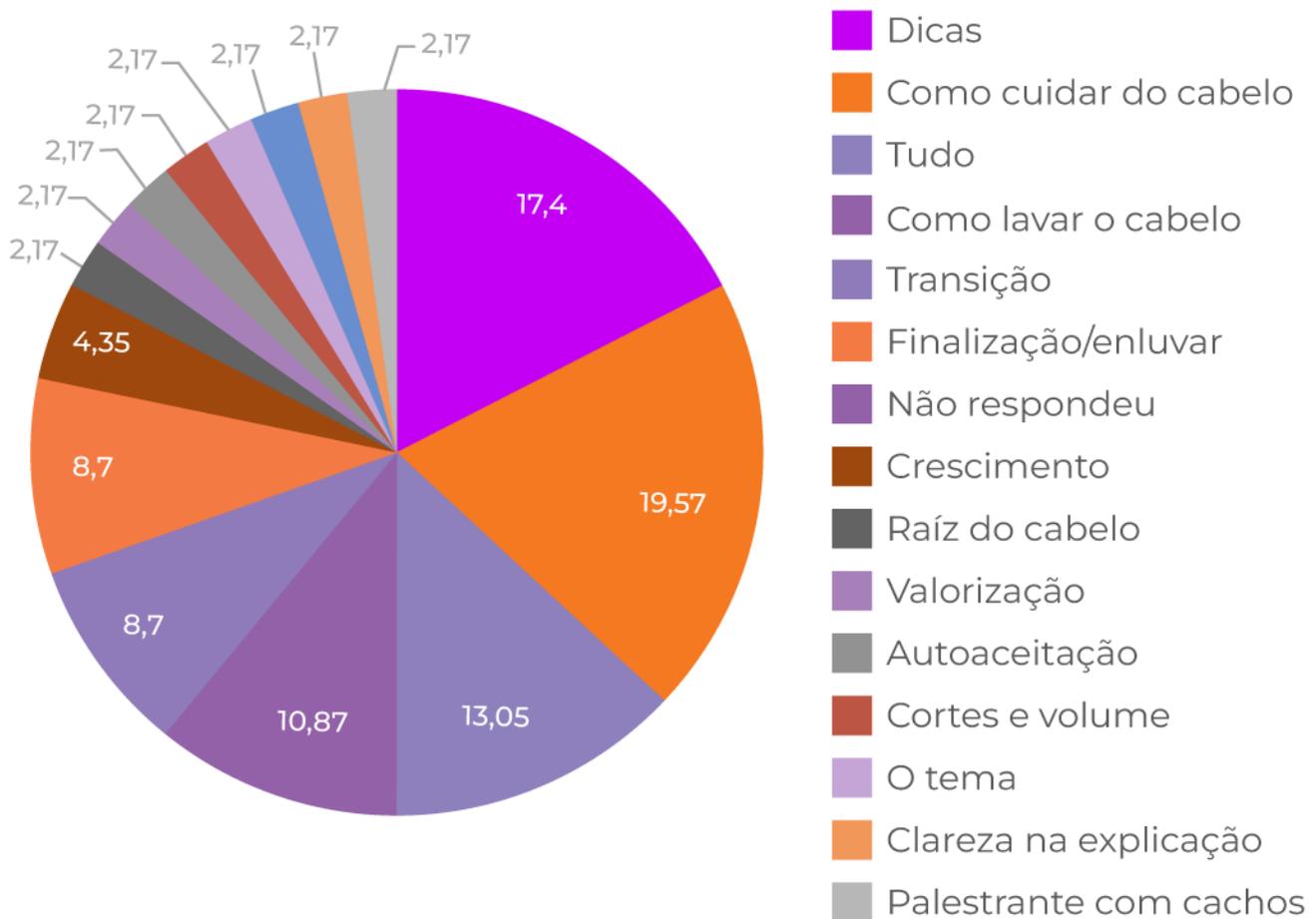
Gostou da palestra



Para os(as) alunos(as), os tópicos mais interessantes foram: como cuidar do cabelo (9 respostas ou 20%); dicas (8 ou 17,7%), tudo (6 ou 13,3%), como lavar o cabelo (5 ou 11,1%) etc., conforme o gráfico 10.

Gráfico 10 – Tópicos Mais Apreciados pelos Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)

Tópicos mais interessantes na palestra sobre cabelos cacheados, crespos e afro:

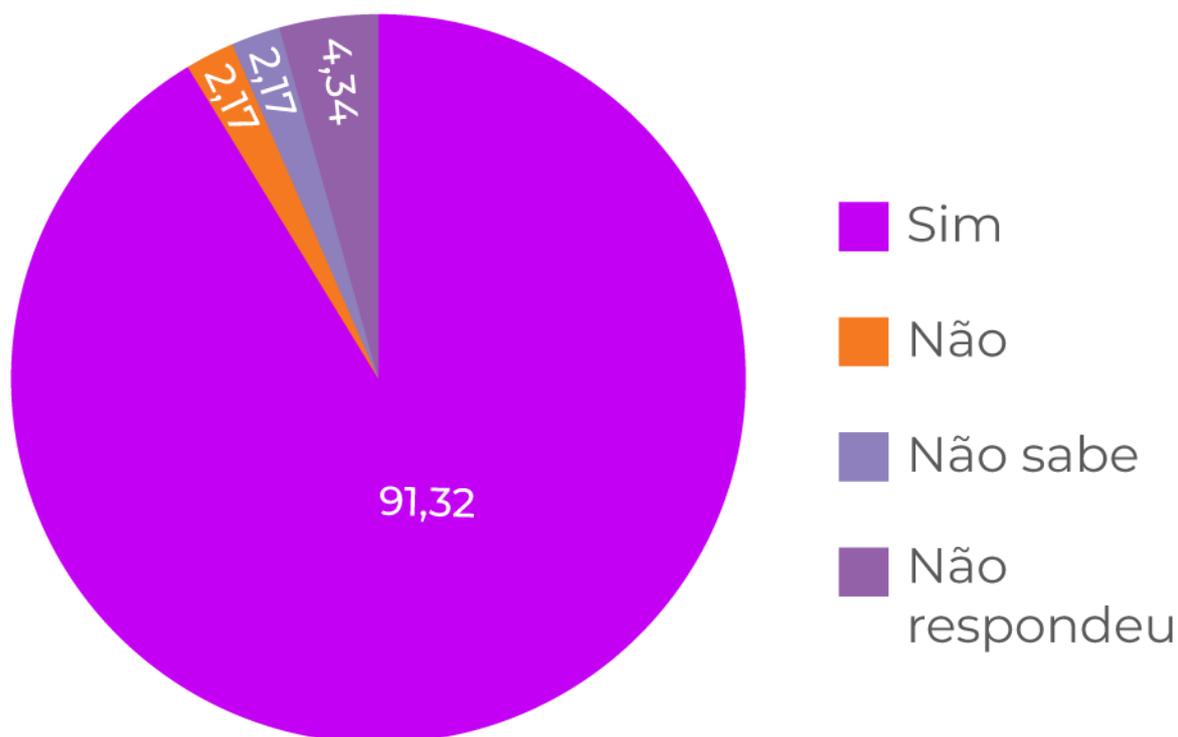


Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos(as) informantes (42 ou 91,3%) considerou importante a existência de um salão especializado em cabelos cacheados, enquanto um(a) (2,17%) não considerava isso importante, outro(a) (2,7%) não sabia e dois/duas (5,4%) não responderam, conforme o gráfico 11.

Gráfico 11 – Importância de Salões especializados em cabelos crespos e cacheados segundo Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)

Você acha importante um salão dedicado aos cabelos crespos e cacheados?



Fonte: Dados da pesquisa.

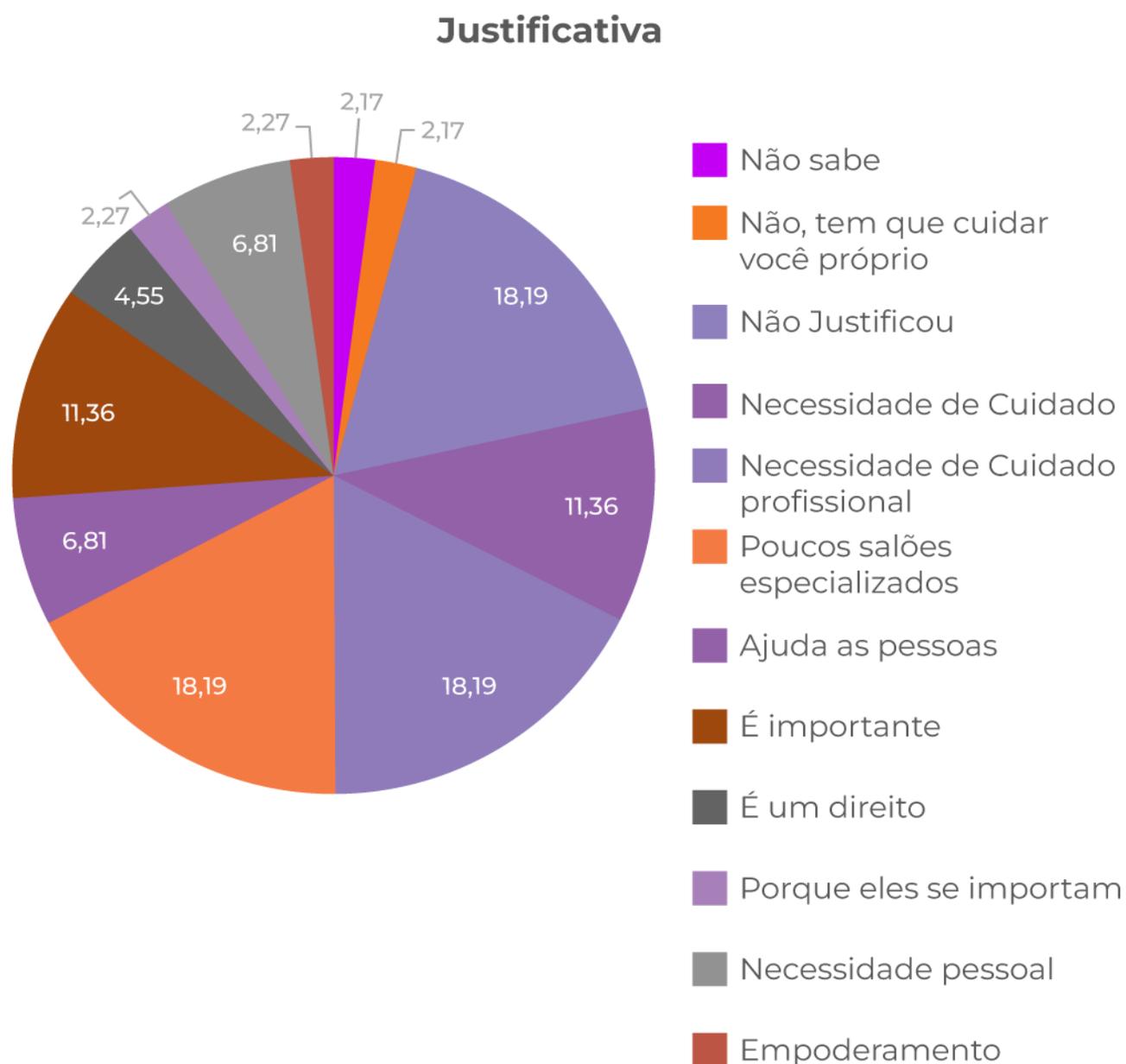
Nilma Lino Gomes salienta a importância desses salões “étnicos” para as populações negras da seguinte maneira:

Os salões étnicos apresentam, no seu interior e na sua constituição, todas as tensões e ambiguidades que envolvem a construção da identidade negra no Brasil. Porém, não é só isso. Eles se destacam como espaços de resistência. Revelam-se como algo muito além de microempresas ou lugares de “embranquecimento”, como julgam algumas pessoas. Eles são espaços da comunidade negra. As pessoas que por ali circulam e as que ali trabalham enfrentam, cotidianamente, o desafio de “lidar” com as questões concernentes à construção da identidade negra. Nesses espaços, a identidade negra, enquanto processo, é problematizada, discutida, afirmada, negada, encoberta, rejeitada, aceita, resignificada e recriada. Tudo isso acontece ao mesmo tempo e, nesse sentido, os salões étnicos nos colocam no cerne das tensões e também das possibilidades de recriação vividas por homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos negros (GOMES, 2003, p. 179).

As justificativas para a existência de salões especializados em cabelos cacheados e crespos foram as seguintes: necessidade de cuidado profissional (8 respostas ou 17,39%); há poucos salões especializados (8 ou 17,39%), necessidade de cuidado (5 ou 10,86%), porque é

importante (5 ou 10,86%), ajuda as pessoas (3 ou 6,52%), necessidade pessoal (3 ou 6,52%), porque é um direito (2 ou 4,34%), não justificou (8 ou 17,39%), não sabe (1 ou 2,17%), empoderamento (1 ou 2,17%). O gráfico 12 ilustra a distribuição percentual dessas justificativas.

Gráfico 12 – Justificativas para a Importância de Salões especializados em cabelos crespos e cacheados segundo Estudantes Participantes da Palestra Sobre Cuidados Com Cabelos Crespos e Cacheados na Escola Pesquisada em Aparecida de Goiânia (2019)



Fonte: Dados da pesquisa.

A única resposta (2,7%) que considerava não ser importante haver um salão especializado em cachos e cabelos crespos apresentava a seguinte justificativa: “não, tem que cuidar do próprio cabelo”, expressando um desejo de autonomia ou autossuficiência individual. Todavia, a maioria das respostas foi justificada por necessidades mais imediatas de tratamento em nível profissional ou não do cabelo que, somando-se, chegam a 13 (28,26%). A raridade (8 ou 17,39%) desses salões também aponta para essa necessidade de tratamento,

mas abre espaço para inferir sobre o significado que esses salões podem adquirir como “espaços da comunidade negra” (GOMES, 2003).

Uma resposta (2,17%) justificou que esses salões são um direito, mas não especificou que direito é esse. Outra (2,17%) considera que tais salões são uma forma de empoderamento. Poder-se-ia inferir que o empoderamento expressa tanto o empreendedorismo de microempresas quanto a constituição de espaços de afirmação, debate e construção de identidades negras.

À parte as inferências, nenhuma justificativa afirmou claramente a importância que os salões étnicos possui como espaços de afirmação e valorização étnica, cultural e estética dos sujeitos negros no Brasil. O desejo de diminuir o volume não poderia representar o desejo de pessoas jovens e negras em se adequar ao padrão estético hegemônico? Ou se trata de adequar-se à moda?

Contudo, a palestra fazia parte das comemorações do mês da consciência negra (novembro), decorrente da data comemorativa da morte de Zumbi de Palmares, ocorrida em 20 de novembro de 1695 e, portanto, poderiam os(as) informantes e participantes da palestra terem conseguido fazer uma relação com a questão étnica e racial.

A data comemorativa foi instituída no calendário escolar pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nacionalmente como dia de Zumbi e da Consciência Negra pela Lei nº 12,519/11 (BRASIL, 2011). Esse é, talvez, na maioria das escolas brasileiras, o único período em que se discutem nas escolas as questões raciais brasileiras, a história africana e afro-brasileira (PINA, 2017; SASSO e MEDROA, 2018; BITTAR, 2021).

Tanto essa atividade quanto a pesquisa de Flávia Mendonça (2001) realizada no município de Iatuçu (Go) foram realizadas dentro desse calendário que perpetua o mês de novembro como o único momento em que se debate as relações étnicas e se valoriza as culturas africanas e afrobrasileiras no espaço escolar. Isso demonstra, conforme apontam Pina (2017), Sasso e Medroa (2018) e Bittar (2021), a dificuldade de cumprimento da Lei nº 10.639/03.

Na escola pesquisada por Flávia Mendonça (2021), os(as) estudantes estavam no 5º ano do ensino fundamental e, quando solicitados a conceitarem o racismo, eles(as) em grande parte o confundiam com bullying, gordofobia e outras formas de discriminação. Desse modo, Mendonça constatou a necessidade de intervenção no campo da pesquisa, elaborando uma complexa e rica sequência didática que envolvia exibição de vídeos, canções, elaboração de cartazes, aulas expositivas sobre os conceitos chaves, rodas de conversa sobre cabelos crespos e padrões não hegemônicos de beleza, e confecções de bonecas abayomi.

Por sua vez, a atividade aqui descrita e analisada bem como o questionário avaliativo que se seguiu a ela, demonstram que também nos anos finais do ensino fundamental e médio há necessidade de discussão e debate das relações étnicas e raciais brasileiras, do estudo da história e culturas africanas e afrobrasileiras, da valorização das vivências e estética dos sujeitos negros no Brasil.

Também concorda-se aqui com a recomendação do Parecer nº 3 de 10 de março de 2004 (BRASIL, 19/05/2004) para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que foi transformado em Resolução em 17 de junho de 2004 (BRASIL, 22/06/2004) sobre a necessidade de

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 19/05/2004, p. 7).

Desse modo, é preciso desconstruir a naturalização da branquitude hegemônica demonstrando os processos históricos violentos e cruéis de sua constituição, como a escravização de africanos, as ideias racistas pseudocientíficas, bem como os prejuízos que as desigualdades étnicas, raciais e sociais trazem para as sociedades e a humanidade como um todo.

Nesse sentido, está sendo elaborado um produto educacional como proposta de intervenção pedagógica na escola onde foi realizada a palestra sobre cabelos crespos, cacheados e/ou ondulados que poderá servir não somente a estudantes afrodescendentes, mas também a estudantes de outros pertencimentos étnicos. A temática será sobre as culturas africanas e afro-brasileiras e resultará em um produto educacional que poderá ser utilizado em outras instituições escolares. A proposta do produto educacional faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Para que o racismo deixe de ser um obstáculo na vida dos(as) estudantes negros(as) há que existir o envolvimento de toda sociedade escolar, educando, discutindo, criando novas e eficazes políticas públicas para seu combate e aplicando as já existentes. A escola precisa entrar nesta luta utilizando-se de políticas afirmativas e propagando as leis antirracistas, mostrando a esses(as) alunos(as) que eles(as) não estão sozinhos(as), pois têm ao seu lado toda a sua comunidade escolar.

Referências

Bhabha, Homi K. **O local da cultura**. (Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves). Belo Horizonte: UFMG, 1998.

Bittar, Paula. Participantes de audiência cobram que escolas ensinem sobre história indígena e afro-brasileira. In: **Agência Câmara de Notícias**, 09/07/2021, Educação, Cultura e Esportes. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/783914-participantes-de-audien-cia-cobram-que-escolas-ensinem-sobre-historia-indigena-e-afro-brasileira/>. Acesso: em 09/10/2021.

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 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. In: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 10/01/2003, p. 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 19/05/2004, p. 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 22/06/2004, p. 1.

_____. Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. In: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 11/11/2011, p. 7.

Cavalleiro, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-105.

Chevannes, Barry (Alston Barrington Chevannes). (ed.). **Rastafari and Other African-Caribbean Worldviews**. London: MacMillan Press Ltd, 1998.

Foucault, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. (trad. Raquel Ramalhete). 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Gomes, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. *In: Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2002, nº 21, p. 40-51.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *In Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

Julien, Nadia. **Dicionário dos símbolos**. (trad. Luiz Roberto Seabra Malta e Margareth Fiorini). São Paulo: Rideel, 1993.

Mendonça, Flávia Fernanda R. **Por uma educação antirracista: uma proposta de mediação e intervenção para as relações étnico-raciais na rede municipal de educação de Itauçu-Go**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica).

Munanga, Kabengele. Apresentação. *In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 16-20.

Pina, Rute. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora (Entrevista com Petronilha Gonçalves e Silva). *In: Brasil de Fato*. 08/01/2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>. Acesso em: 09/10/2021.

^ p.80

RABELO, Danilo. **Rastafari: identidade e hibridismo cultural na Jamaica, 1930-1981**. Brasília: UnB, 2006. Tese (Doutorado em História).

_____. **A educação e o combate ao racismo**. Goiânia: UFG/CIAR, s/d.

SASSO, Nathalia; MEDROA, Camila. Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação. *In: Humanista: jornalismo e direitos humanos*. 10/09/2018.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/09/10/lei-10-639-completa-15-anos-na-educacao-brasileira-ainda-com-dificuldades-de-implantacao/>. Acesso em: 09/10/2021.

Sobre Autores

Anna Maria Dias Vreeswijk

Doutora em História pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em História e graduada em História (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora Associada I da Universidade Federal de Goiás, atuando no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG).

Clêidna Aparecida de Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Gestão do Patrimônio Cultural, na área de Antropologia, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC- GO). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício (FAFISP). Professora aposentada da Universidade Federal de Goiás, atuou no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG).

Danilo Rabelo

Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado Licenciatura Plena em História e Licenciatura Curta em Estudos Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC- GO). Professor Associado IV da Universidade Federal de Goiás, atuando no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG).

Elsou Rodrigues Olanda

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestre em Geografia, especialista em Metodologia do Ensino Superior e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Associado III da Universidade Federal de Goiás, atuando no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG).

Flávia Fernanda Rodrigues Mendonça

Mestre em Ensino na Educação Básica e especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integradas de Ariqueemes. Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora das redes Municipal de Goiânia e Estadual de Goiás.

Glauco Roberto Gonçalves

Doutor e mestre em Geografia Humana, graduado (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás, atuando no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG).

Marcela Jayme Costa

Mestra em Ensino na Educação Básica e graduada em Direito pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho com Capacitação para Ensino no Magistério Superior pela Faculdade Damásio. Advogada e pedagoga.

Lara Fogaça dos Santos

Mestra em Ensino na Educação Básica e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Maria Lúcia Rodrigues Mota

Doutoranda em Educação e mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de História na Rede Estadual de Goiás, atuando em Trindade.

Kênia Patrícia Araújo

Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora de língua portuguesa e língua inglesa das redes Municipal de Goiânia e Estadual de Goiás.

Thâmara Nayara Alves Pereira

Mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professora de História na Rede Estadual de Goiás.