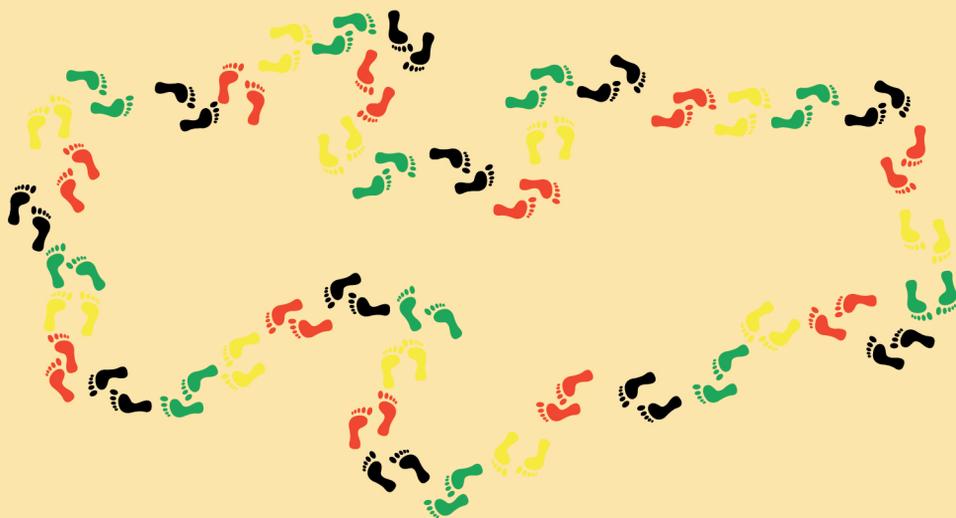


Ivonildes da Silva Fonseca
Rita de Cassia da Rocha Cavalcante
Waldeci Ferreira Chagas
(Organizadores)



ESTUDOS

ÉTNICO-RACIAIS

NA EDUCAÇÃO BÁSICA

REFLEXÕES DE DISCENTES

Ivonildes da Silva Fonseca
Rita de Cassia da Rocha Cavalcante
Waldeci Ferreira Chagas
(Organizadores)

**ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Reflexões de Discentes



Campina Grande - PB
2021



Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)
Alberto Soares de Melo (UEPB)
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)
José Tavares de Sousa (UEPB)
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)
Anne Augusta Alencar Leite (UFPB)
Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)
Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)
Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)
Diego Duquelsky (UBA)
Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)
Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)
Germano Ramalho (UEPB)
Glauber Salomão Leite (UEPB)
Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)
Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)
Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)
Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)
Flávio Romero Guimarães (UEPB)
Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)
Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)
Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)
Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)
Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)
Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)
Vincenzo Carbone (UNINT/IT)
Vincenzo Miliotto (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes
Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias
Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lígia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez | *Diretora Presidente*

William Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Rui Leitão | *Diretora de Rádio e TV*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

E82

Estudos étnico-raciais na educação básica: reflexões de discentes [Recurso eletrônico]/. Ivonildes da Silva Fonseca, Rita de Cassia da Rocha Cavalcante, Waldeci Ferreira Chagas (orgs)/ - Campina Grande/PB: EDUEPB, 2021. 6100KB - 242p.

ISBN EBOOK - 978-85-7879-646-4

ISBN - 978-85-7879-645-7

1. Educação. 2. Práticas em sala de aula. 3. Criança negra na educação brasileira. 4. Identidade cultural. 5. Relações étnico-culturais.

I. Título. II. Fonseca, Ivonildes da Silva. III. Cavalcante, Rita de Cassia da Rocha. IV. Chagas, Waldeci Ferreira (Orgs.).

CDU 37

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Universidade Estadual da Paraíba

Reitora: Prof.^a Dr.^a Celia Regina Diniz

Reitora Adjunta: Prof.^a Dr.^a Ivonildes da Silva Fonseca

Coordenação das Especializações

Prof. Dr. Gilvan de Melo Santos

Centro de Humanidades

Diretora: Prof.^a Especialista Cléoma Maria Toscano Henriques

Diretora Adjunta: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Sousa Aquino

Departamento de Educação

Chefe: Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva

Chefe Adjunto: Prof. Ms. Genivaldo Paulino Monteiro

Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

Coordenador: Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas

Coordenadora Adjunta: Prof.^a Ms. Sheila Gomes de Melo

Curso de Especialização em Educação

Étnico-racial na Educação Infantil

Coordenador: Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas

Coordenadora Adjunta: Prof.^a Ms. Rita de Cássia da Rocha Cavalcante

SUMÁRIO

11 **APRESENTAÇÃO**

17 **CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRIANÇA
NEGRA NO IMAGINÁRIO SOCIAL BRASILEIRO**
Paulo de Freitas Gomes 17

35 **CAPÍTULO II - CIVILIZANDO E BRANQUEANDO PELO
PODER DAS LETRAS: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO
DE REGENERAÇÃO (1930-1940)**
Taynnã Valentim Rodrigues

51 **CAPÍTULO III - MOVIMENTO NEGRO: MILITÂNCIA
E CONQUISTA - A LEI 10.639/2003**
Juliana Ferreira Alves

71 **CAPÍTULO IV - IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/2003: UM OLHAR ESTÉTICO A PARTIR DAS
VIVÊNCIAS DE UMA TURMA DO 3º ANO EM UMA ESCOLA
DA ZONA DA MATA PARAIBANA**
Janaína Vicente da Silva

93 **CAPÍTULO V - A LEI 10.639/03: UM OLHAR SOBRE
A REALIDADE A PARTIR DE UMA ESCOLA NA MATA
PARAIBANA**
Luciano de Jesus Oliveira

115 **CAPÍTULO VI - EDUCAÇÃO E RACISMO: REFLEXÕES
SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DA PARAÍBA**
Jean Carlos Lima da Silva

137 **CAPÍTULO VII - EDUCAÇÃO QUILOMBOLA:
DO PROJETO PEDAGÓGICO À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO
NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**
Maria Liliâne Santos da Silva

157 **CAPÍTULO VIII - ENFRENTAMENTO AO RACISMO:
O IMPORTANTE PAPEL DO SCFV NUMA EXPERIÊNCIA DE
CAMPANHA E COMBATE**
Valnize da Silva Pereira

179 **CAPÍTULO IX - A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL:
INSTRUMENTO PARA A RUPTURA DE PRECONCEITOS**
Hosana da Silva Barros

- 199 **CAPÍTULO X - “LELÊ AMA O QUE VÊ! E VOCÊ?”:**
CAMINHOS PARA A LEI 10.639/03 A PARTIR
DO CABELO CRESPO/CACHEADO
Lidineide Vieira da Costa

- 219 **CAPÍTULO XI - TEMPESTADE DOS X-MEN E O**
PROTAGONISMO FEMININO NEGRO NAS HISTÓRIAS
EM QUADRINHOS DA MARVEL COMICS
Júlio César Pereira dos Santos

APRESENTAÇÃO

Garantir o direito aos professores/as da educação básica formação em exercício se constitui numa oportunidade de esses profissionais refletirem sobre suas práticas cotidianas em sala de aula, e a partir de então elaborarem outras perspectivas metodológicas de ensino e de abordagens de conteúdos considerados tabus, mas tão necessários no currículo escolar, a exemplo da temática étnico-racial. Num inverso a canção “Pavão Misterioso” diríamos que “eles são poucos, mas podem voar” e permitem que outros aprendam consigo e voem! Esse é o propósito do Curso de Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil, mantido pelo Departamento de Educação em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da UEPB, no Centro de Humanidades em Guarabira. Os textos que compõem o livro ora apresentado refletem esse propósito e são resultantes das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes que compuseram a II turma desse curso. A maioria dos/as autores/as é professor/a da educação básica com atuação na escola pública em diferentes cidades da Paraíba, e nos seus textos discutem sobre a educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais e trilham por diversos caminhos teóricos e metodológicos, que certamente contribuirão com a prática pedagógica de outros/as professores/as no ensino dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula da educação básica, conforme obriga a lei 10.639/2003.

Com a publicação deste livro, o Departamento de Educação, do Centro de Humanidades da UEPB, Campus Guarabira e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UEPB, cumprem seu papel e se emanam no cumprimento de uma política pública para a gente negra na Paraíba à medida que colaboram com a formação de professores/as da educação básica na perspectiva da igualdade racial. Esperamos os/as professores/as tenham acesso a essa obra, e sintam-se tocados/as, mais, sobretudo instigados/as a refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, e passem a exercê-las com liberdade na perspectiva antirracista.

Portanto, convidamos a trilharem por alguns espaços educacionais da Paraíba, e discutirem sobre como fazer valer a educação étnico-racial no chão da escola; proposta que não surgiu em 2003 quando da promulgação da Lei 10.639/2003, mas está intrínseca a história da gente negra que organizada nos movimentos, desde outrora reivindicam educação, a inserção das suas histórias no currículo escolar, e a garantia de direitos sociais, de modo que a sociedade construa outra imagem sobre o ser negro.

Nesse rico movimento trazemos uma mescla de nossas percepções cravadas por destaques de trechos das falas dos autores e autoras dessa obra coletiva.

No Capítulo I: **Aspectos Históricos da Criança Negra no Imaginário Social Brasileiro**, Paulo de Freitas Gomes, analisa o conceito de criança ao longo da história do Brasil, e mostra como a criança negra esteve excluída. Embora na sociedade brasileira contemporânea tal compreensão tenha mudado, sobretudo, porque essa passou a ser considerada cidadã, nem sempre a criança negra é respeitada, pois direitos ainda lhe são negados. Neste sentido investiga-se a formação identitária de um público marginalizado, vítima da repressão oriunda de organizações fascistas, e de estereótipos que, secularmente, vem caracterizando negros/as como pessoas inferiores.

No Capítulo II: **Civilizando e Branqueando pelo Poder das Letras: a escola como um espaço de regeneração (1930-1940)**, Taynnã Valentim Rodrigues, analisa a educação primária na Paraíba nos anos 1930 a 1940 e se atem ao processo de organização da escola e a política de branqueamento que nela se instituiu o que representou a negação das crianças negras e de suas culturas no espaço escolar, portanto, a legitimação do racismo e a escola como legitimadora desse fenômeno, pois o racismo mascarado por uma falsa cordialidade abriu as portas da escola para a criança negra, mas deu à mesma um lugar subalternizado em que deveria se encaixar em padrões estabelecidos e deixar se envolver e seguir pelo tracejado da brancura, configurando um processo de verdadeiro silenciamento da cor negra.

As políticas educacionais que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana não é uma pauta educacional recente, pois a educação que valoriza as contribuições dos povos africanos para a formação da população brasileira sempre esteve na pauta reivindicatória das militâncias negras, fazendo parte das organizações negras e das suas lutas por educação, unidas em torno do Movimento Negro Unificado - MNU. Esta discussão está no Capítulo III: **Movimento Negro: militância e conquista – a lei 10.639/2003**, nele, Juliana Ferreira Alves, analisa a ação do Movimento Negro na criação da Lei 10.639/2003 como parte das políticas de ações afirmativas para as populações negras no Brasil; a partir da entrada de militantes negros nos poderes executivos, legislativo e judiciário. A aprovação dessa lei levou professores/as a mudarem suas práticas e reinventarem o currículo escolar, o que representou a possibilidade de exercê-la no chão da escola.

Tal discussão prossegue no Capítulo IV: **Implementação da Lei 10.639/2003**: um olhar estético a partir das vivências de uma turma do 3º ano em uma escola da zona da mata paraibana, por Janáina Vicente da Silva, que nos brinda com o debate sobre o direito que toda a criança tem (...) de frequentar uma escola que reconheça e valorize cada indivíduo, combatendo todo o tipo de

discriminação e preconceito, educando os mesmos para a diversidade através da pesquisa-ação o estudo potencializa releituras da literatura infantil como metodologia e recurso capaz de possibilitar ao/a professor/a ensinar as crianças conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, e assim fazer valer o que dispõe a Lei 10.639/2003 e avança no sentido de fornecer elementos imprescindíveis a construção de um PPP considerando as reais demandas que chegam à escola.

No Capítulo V: **A Lei 10.639/2003**: um olhar sobre a realidade a partir de uma escola na mata paraibana, Luciano de Jesus Oliveira, entendendo que é função da escola garantir a inclusão social e acesso a diferentes culturas, e uma importante maneira de concretizar esta garantia é através do currículo escolar o autor analisa a prática de professores/as de uma escola na efetivação das relações étnico-raciais no currículo escolar e a relação com o PPP da escola. Na análise empreendida aponta as dissonâncias entre ambos, o que põe em xeque a efetivação dessa perspectiva de educação, conforme prescreve a Lei 10.639/2003.

Tal discussão também está no Capítulo VI: **Educação e Racismo**: reflexões sobre relações étnico-raciais em uma escola pública da Paraíba, nele, Jean Carlos Lima da Silva, analisa a prática de professores/as com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana numa escola pública da Paraíba, sobretudo, os que atuam nos anos finais do ensino fundamental, numa perspectiva de desmistificar o discurso da ausência do racismo no ambiente escolar, além de dar visibilidade ao mesmo em vários setores da sociedade, enfrentar as percepções preconceituosas, romper com a discriminação racial, quebrar barreiras impostas aos alunos e alunas.

No Capítulo VII: **Educação Quilombola**: do projeto pedagógico à construção de práticas pedagógicas para a formação do sujeito nas relações étnico-raciais, Maria Liliane Santos da Silva, discute as práticas pedagógicas de professores/as numa escola quilombola; práticas estas que apontam ou não para a efetivação da

educação escolar quilombola e, por conseguinte verifica que a formação dos/as alunos/as se dá na perspectiva das relações étnico-raciais destacando a necessidade de um equilíbrio entre uma igualdade que reconheça as diferenças e, conseqüentemente, que o reconhecimento das diferenças não reverberem desigualdades.

A lida com os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana não está limitado ao espaço escolar, isso é o que está posto no Capítulo VIII: **Enfrentamento ao Racismo**: o importante papel do SCFV numa experiência de campanha e combate, Valnize da Silva Pereira, discute como o enfrentamento e o desenvolvimento de práticas de combate ao racismo não estão limitados à escola; todos os espaços sociais podem se engajar nessa causa e desenvolver ações que contribuam para a construção de práticas de enfrentamento do racismo, e por extensão de uma sociedade fundamentada no respeito à diversidade racial, em que a busca por indicadores sociais cada vez mais justos precisa ser permanente. O trabalho de atenção e proteção à criança e ao adolescente deve se tornar um compromisso de todos.

A efetivação da Lei 10.639/2003 incidiu na prática pedagógica do/a professor/a e na metodologia por ele/a utilizada. Na educação infantil, a literatura infantil e infanto-juvenil, sobretudo as histórias em quadrinhos são recorrentes como fontes e recursos didáticos utilizados por professores/as para ensinarem posto que, (...) saber analisar o conteúdo criticamente procurando romper barreiras e quebrar preconceitos é de suma importância para quem trabalha com obras literárias, perspectiva apontada no Capítulo IX: **Literatura Infantil e Juvenil**: instrumento para a ruptura de preconceitos, em que Hosana da Silva Barros, discute a relevância da leitura e literatura infantil e juvenil e sua inserção na vida das crianças e jovens, recorrendo aos fundamentos dessas áreas para formação do sujeito/cidadão e analisa a representação do negro no conto **A Noiva Preta e a Noiva Branca**, compilado dos irmãos Grimm. No Capítulo X: **“Lelê Ama o Que Vê! e Você?”**: caminhos para a lei 10.639/03 a partir do cabelo crespo/cacheado,

Lidineide Vieira da Costa, discute o uso da literatura infantil como metodologia para enfrentamento do racismo na educação infantil, construção da identidade negra entre crianças e quebra de este-reótipos em torno do cabelo crespo/cacheado. Ela conclui o texto afirmando que existem em cada cabelo, para além da estética dos fios, raízes que ligam o sujeito a sua ancestralidade, a sua história. Essas raízes são elos identitários que permitem que nos reconheçamos no mundo e, nesse sentido, cabe à escola e ao seu corpo docente/administrativo, saber explorar.

A discussão metodológica prossegue no Capítulo XI: **Tempestade dos X-Men e o Protagonismo Feminino Negro nas Histórias em Quadrinhos da Marvel Comics**, quando Júlio César Pereira dos Santos, recorre as histórias em quadrinhos e discute esse artefato como fonte e meio capaz de ser utilizada em sala de aula da educação infantil, sobretudo, por possibilitar ao/a professor/a junto aos seus alunos/as refletir sobre a representação da mulher negra e destacar seu protagonismo na história com momentos de superações das realidades adversas, a ancestralidade, a autoafirmação social e desconstruções sociais dos espaços políticos de poder.

“Nossos passos vem de longe”, nossas capacidades de criação e reinvenção também. Desejamos aos/as professores/as que ao terminarem a leitura desse livro continuem reinventando suas práticas na perspectiva antirracista.

(Os Organizadores/as)
Ivonildes da Silva Fonseca
Rita de Cassia da Rocha Cavalcante
Waldeci Ferreira Chagas

Guarabira, um dia de 2021.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRIANÇA NEGRA NO IMAGINÁRIO SOCIAL BRASILEIRO

Paulo de Freitas Gomes

Boi, boi, boi...
Boi da cara branca
Pega esta criança
Que tem medo de carranca
(Elio Ferreira)

A CRIANÇA NEGRA NA CONJUNTURA SOCIAL BRASILEIRA: ALGUMAS REFLEXÕES DO PASSADO REPRODUZIDAS NO PRESENTE

Quando começamos a estudar sobre a imagem da criança no Brasil, percebemos que no percurso da história esta problemática encontra-se desfalcada. Isso ocorre em decorrência da falta de valorização e reconhecimento, sobretudo, da influência que este momento das nossas vidas tem sobre a formação identitária do indivíduo adulto.

Sabemos que, atualmente, outros direcionamentos tem se tomado quando se trata da criança e, conseqüentemente, da infância:

Ser criança, para boa parte das sociedades ocidentais da atualidade, é uma condição que exige atenção do Estado, políticas públicas e cuidado no âmbito privado, no seio

da família. Educação, saúde e segurança são dimensões que lhe dizem respeito diretamente (OLIVEIRA, 2014, p.06).

Nós corroboramos com o pensamento de Oliveira (2014) no tocante ao tratamento dado às crianças, nos dias atuais, esse tem tido um saldo positivo, embora não alcancemos sua totalidade, conseguimos, através de políticas públicas, fazer com que a sociedade refletisse sobre como enxergar o período da infância, assim como seu sujeito (as crianças) principal, alegando visibilidade e oportunidade para que as mesmas se expressassem, dando-lhes condições para que elas tivessem autonomia de usar a palavra para denunciar os desagrvos pelos quais eram ameaçadas.

As famílias, por sua vez, eram os principais leitos de sonegação dos direitos dos seus procedentes, deixando-os desamparados, no sentido dos filhos não serem percebidos como indivíduos capazes de dar alguma contribuição para vida social, portanto, suas opiniões eram pueris, necessitavam da presença constante de um adulto para direcioná-las a uma “boa convivência” em sociedade. Sem deixá-las sair do espaço limitado e, devidamente articulado pela cultura patriarcal, adequado para a sua faixa etária.

Michel Foucault (2014, p. 10-11) nos dá alguns direcionamentos sobre esta sonegação do outro quando começa a explicar sobre os fundamentos da exclusão, neste caso, sobre o princípio da separação e da rejeição, explicando que mesmo que o outro fale, a sua fala pouco influenciará e o que está sendo dito não será considerado válido, fazendo-nos pensar no binarismo entre razão versus loucura, ou seja, havendo essa oposição o que é considerado mais forte será sempre concebido como lúcido e instituído de sabedoria, e o outro, o “louco”, ao proferir suas palavras logo elas serão rejeitadas e nulas.

Negro, mulher e criança ainda estão em uma condição de vulnerabilidade aos ataques da cultura proveniente do patriarcalismo.

Apesar de alguns estudos abarcarem a cultura patriarcal como um assunto decadente e como uma abordagem do século passado, não seria equívoco frisarmos que, a partir dos últimos acontecimentos referentes à violação da pessoa humana, principalmente às pessoas que se enquadram nessas categorias, o patriarcado permanece deixando seus rastros, hostilizando os indivíduos mais necessitados dos cuidados das políticas governamentais.

Mesmo sendo criadas leis fundamentadas, como as Leis 8.069/90 e a 13.046/14, para o cuidado da criança, garantindo sua integridade física e moral, dando-lhe uma condição de vida com melhores tratos, são muitos os acontecimentos que ratificam o descumprimento das mesmas. O que podemos constatar é que, apesar do surgimento de políticas pelas quais se tem a possibilidade de perceber a criança enquanto sujeito com poder de voz, há uma recorrência de atos para silenciá-las que são provenientes, principalmente, dos adultos.

Por conta do pouco mérito dado ao público infantil temos, em períodos anteriores, poucas informações a seu respeito. É a partir do final do século XIX, de forma esporádica e, principalmente, no século XX que vai surgir à necessidade de pesquisar a infância e suas nuances, falo aqui não só de fatores e competências psíquicas, o que não é o nosso interesse primeiro, mas ao que corresponde aos aspectos de origem sociocultural e identitário. Vejamos o que afirma Rafael Domingos Oliveira:

A criança parecia não possuir história, pois o que se escrevia dizia respeito aos homens e, em escala bastante reduzida – antes da emergência dos estudos de gênero –, mulheres. Adultos, portanto. Mas os adultos também foram crianças um dia e tiveram, por isso, experiências bastante diferentes daquelas que viveram quando mais velhos. Mas não só. A infância é também uma concepção

histórica, que mudou ao longo do tempo. Estudar essas transformações em contraponto com a experiência adulta é uma dimensão que tem ganhado cada vez mais atenção (OLIVEIRA, 2014, p. 06).

Nas palavras de Oliveira (2014) está explícito que a criança tem história, faz sua própria história e esteve presente a todo o momento na história das sociedades, porém sem ter condições de marcar seus registros estiveram como que apagadas do seu próprio meio. Para o historiador mencionado os vestígios são esparsos e difíceis de serem compreendidos, principalmente na cultura material, referentes a fontes textuais, pois os sujeitos estão presentes, mas de forma oculta.

No entanto, com uma leitura mais atenta, principalmente a partir de documentos textuais como ensaios, músicas, pinturas, por meio da própria literatura, esse silêncio nos revela uma quantidade imensurável de informação. A infância passa ser descortinada, assim como a sociedade e suas mutações. Algumas indagações começam a querer respostas. O silêncio também é fala, lembremo-nos dos diversos tipos de rebeliões que os negros tiveram que provocar para serem ouvidos, por diversas vezes, sem proferir uma única palavra denunciavam sua insatisfação às agruras sofridas, mesmo que essas ações os levassem à morte, como exemplo podemos citar as reações individuais, do banzo ao engole língua (SILVA, 1988).

Se no decorrer da história a criança foi inviabilizada enquanto sujeito social, pensemos no que as crianças negras tiveram que enfrentar, nas limitações que cercaram sua infância. Normalmente nas pesquisas que trazem como tema central o escravismo brasileiro, temos informações associadas, especificamente, às questões econômicas, aos maus-tratos aos homens negros adultos, ao abuso de poder, mão de obra barata e desvalorizada, mas não se encontra com facilidade uma pesquisa sobre a criança no período colonial ou imperial brasileiro e suas experiências.

Portanto, o escravismo enquanto sistema social que definiu, também, o pensamento subjetivo de muitos cidadãos brasileiros, ainda não foi explorado em sua totalidade, apesar de muitas teorias, pesquisas e informações não conseguimos explorá-lo integralmente, porque ele se manifestou nas/pelas diversas vias da vida humana, sem definir público, consagrou-se como política governamental e institucionalizada.

A sociedade brasileira se constituiu dessa forma, tendo como fator principal o domínio sobre o outro, a princípio com a apresentação de utensílios desconhecidos, como foi no primeiro contato com índios, com o propósito de ganhá-los apresentando-os objetos da “civilização”, e com o passar dos tempos com a manipulação pela via da fome, da sede, da falta de moradia, etc.

O colonizador aparece na sociedade contemporânea com outros discursos, mas os interesses são semelhantes, mostra-se como bom feitor, fazendo promessas de melhorias para suas vítimas, consolidando-se no espaço almejado, depois de sua infiltração começa a sujeitar os que estão em posição inferior, e estes ficam paralisados em decorrência das suas próprias necessidades.

Para Viveiros (2006, p. 02), ações como o abandono de crianças em momentos passados da história brasileira, principalmente nos centros urbanos, era um fato, mas o destino traçado para as crianças negras não estavam ameaçados por tal infortúnio. Desde o nascimento suas vidas estavam atreladas ao escravismo, portanto, os pais cativos não tinham autoridade para decidir o que seria mais adequado para seus filhos, como no caso das crianças não negras que estavam sobre a tutela de seus responsáveis, quem tomava as decisões pelos “menores” escravos eram seus donos, inclusive de vendê-los quando ainda eram recém-nascidos:

[...] o abandono de bebês em alguns centros urbanos era um fato. Mas entre os escravos tal gesto era raro, pois todos os filhos dos cativos podiam ser vendidos assim que nasciam.

Para os senhores de engenhos e fazendeiros, a alternativa era bem mais atraente do que enjeitar o escravinho. Se fosse do sexo feminino, estes eram direcionados para os serviços domésticos e mais tarde os serviços sexuais, na casa grande, tornando-se pouco viáveis para o comércio humano interno (VIVEIROS, 2006, p. 02).

Alguns autores abordam que não havia o abandono das crianças escravas pelos cativos porque eram de serventia para os viventes da casa grande, seus donos, porém, outros, com opiniões contrárias, dizem ter ocorrido à prática na tentativa de livrar seus descendentes das astúcias do sistema de segregação humana vigente. Nessa perspectiva, a roda dos enjeitados¹, para Venâncio (1999), era uma prática das mulheres que viviam nas áreas urbanas, nas suposições de Souza (2002), essa prática também era um acontecimento entre as cativas, com a finalidade do livramento de infortúnios futuros.

As duas formas nos mostram o descaso direcionado ao público infantil, mas também nos faz pensar que o anonimato dos pais tem que ser encarado como irresponsabilidade sexual, seja pela prática do estupro das relações entre patrões e escravizadas, ou pelas relações inconsistentes da vida urbana, que não são construídas pelo afeto, seu propósito se dá apenas pela satisfação do corpo.

Essas afirmações ratificam que a exploração do trabalho infantil é uma atividade de longa data, que se faz por meio de incumbências inadequadas para o porte físico dos sujeitos, até ao aliciamento e à prática sexual infantil. As meninas negras, desde cedo, tornavam-se

1 A roda dos expostos ou roda dos enjeitados consistia num mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos que ficavam ao cuidado de instituições de caridade. O mecanismo, em forma de tambor ou portinhola giratória, embutido numa parede, era construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia.

iscas para satisfazer os desejos sexuais dos donos de engenhos e fazendeiros benquistos perante a sociedade.

Em um ensaio denominado **Os domínios do prazer**: a mulher escrava como mercadoria sexual, Beckles (2011) traz uma leitura profícua do desejo de dominação que os patrões buscavam obter sobre o corpo dos escravizados. A cultura sócio-sexual era apenas mais um atributo de recompensa pela compra do cativo. Também encarada como uma dominação total do corpo daqueles que lhes deviam obediência:

Ideologicamente, os senhores de escravos aceitavam como fato o seu direito de explorar plenamente todas as capacidades dos escravos como parte de seu atributo de senhor e investidor, para maximizar seus lucros e ganhos sociais. Concretamente, isso significava, entre outras coisas, que os senhores retinham o poder de obter amplos benefícios sócio-sexuais de seus escravos como uma forma legítima de retorno de investimento, bem como importante parte da extensão do poder senhorial (BECKLES, 2011, p. 240).

A cultura do estupro tornou-se banalizada entre patrões e escravizados. Recebendo o apoio da lei, os senhores decidiam com quem poderiam se deitar, sem ao menos se preocupar com o tamanho de sua violência, o que não era encarado dessa forma, nem se o corpo desejado estava propício ao ato sexual.

Produção e reprodução eram dois processos interligados na vida dos cativos. A produção dos negros, do ponto de vista econômico, era necessária para enriquecer cada vez mais os abastados e a reprodução, por outro lado, era concebida como uma troca de favores pelo investimento feito, sem deixar, muitas vezes, de trazer

benefícios econômicos. As meninas, diversas vezes, eram obrigadas a servir os seus donos na casa grande, a exploração sexual também estava incluída como atributo dos trabalhos domésticos:

Leis não permitiam que escravos recusassem as demandas sociais de seus senhores, por outro lado, previam punições para escravos recalcitrantes, desobedientes e rebeldes. O estupro, como forma ou grau de violação sexual perpetrado contra a mulher escrava por homens – negros, brancos, livres ou escravizados – não era considerado uma ofensa legal, e evidências de tais ações não aparecem nos registros de processos legais. Nem os estatutos coloniais, nem os códigos de escravos investiram os escravizados de qualquer direito sobre seus corpos. Ao contrário, transferiram e consolidaram tais direitos na pessoa legal dos senhores de escravos. Esta tradução direta do direito legal como poder e autoridade social colocou os homens brancos numa convergência de dominação racial, sexual e de classe sobre a mulher escrava gerou uma totalidade de terror e tirania. O patriarcado judicial apoiou e respaldou a representação ideológica da supremacia branca, iluminando a masculinidade hegemônica colonial (BECKLES, 2011, p. 241).

O machismo secular possibilitou o abuso do corpo alheio e por muito tempo tornou-se violência explícita sem ser barrado pelo governo, tirando do sujeito marginalizado, em sua maioria mulheres, o direito sobre o seu próprio corpo e colocou-o nas mãos de desconhecidos predadores.

Muitas meninas sofreram e sofrem os abusos proferidos por pessoas mal intencionadas, com o único propósito de ferir sua integridade física e moral. Assim como em tempos passados crianças negras sofriam com os danos da escravidão e suas artimanhas, atualmente os indivíduos vitimados pelos reflexos deste processo segregacionista sofrem aliciamentos de pessoas que se encontram em posição superior:

O perfil das mulheres e meninas exploradas sexualmente aponta para a exclusão social desse grupo. A maioria é de afrodescendentes, vem de classes populares, tem baixa escolaridade, habita em espaços urbanos periféricos ou em municípios de baixo desenvolvimento socioeconômico. Muitas dessas adolescentes já sofreram inclusive algum tipo de violência intrafamiliar ou extrafamiliar (FIGUEIREDO; BOCHI, 2015, p. 61).

Os indivíduos do sexo masculino não estão imunes a essa anomalia social, porém, os dados nos provam que é, acima de tudo, uma questão de gênero. As vítimas, em sua maioria, são do sexo feminino e a violência intrafamiliar contribui para o desenvolvimento do processo, tornando-as mais suscetíveis às propostas dos aliciadores, sem estes precisar de muitos argumentos.

Enquanto as mulheres são convencidas a entrar no ramo da exploração sexual internacional, sendo traficadas para países como: Venezuela, Itália, Portugal, Espanha, Holanda, Paraguai, Suíça, Estados Unidos, Alemanha e Suriname. As crianças, sobretudo adolescentes, são cooptadas para as redes nacionais, sendo aliciadas pelas rotas intermunicipais, interestaduais, e fazendo conexão com algumas redes de exploração sexual infantil, articuladas em países da América do Sul (Venezuela, Guiana Francesa, Peru, Argentina, etc.).

A marginalização social é o principal fator para que indivíduos com pouco poder aquisitivo se envolvam com a prostituição e se deixem enganar e serem explorados sexualmente. Para algumas pessoas, atividades como estas têm dado bons rendimentos, e para os envolvidos logrados por promessas fajutas, restam-lhes apenas a solidão, o descaso, o desprezo social, a desesperança da infância não vivida e, por vezes, um fim drástico (a morte).

A violência sexual na infância é considerada pelos pesquisadores e na concepção das políticas públicas, como uma temática muito delicada e que contém vários tabus, isso ocorre pela fragilidade do sujeito abusado, com decorrências de problemas de natureza psico-afetivas e síndromes de rejeição social. Muitos casos acontecem dentro de casa, ocasionados por familiares, parentes, vizinhos ou conhecidos da família (pessoas que tem acesso ao leito familiar), tornando o indivíduo que sofre não só a violência, mas a permanência dos ataques abusivos, durante muito tempo, uma pessoa fechada no seu próprio universo.

Medo, repreensão, e o não dar ouvidos aos depoimentos das crianças acarretam em poucas denúncias de problemas dessa natureza, apresentando que os números, por vezes não correspondem à realidade dos fatos:

Vejamos que, como foi afirmado em momento anterior, a maior parte das pessoas que sofrem os descasos sociais, são sujeitos de cor negra e seus descendentes, demonstrando que, apesar das conquistas adquiridas pelo Movimento Negro, instituições políticas e grupos sociais que lutam pela ruína da intolerância, a favor do reconhecimento pluricultural e social do Brasil, ainda temos uma doutrinação articulada às ideias propagadas pelas teorias racistas, que traz o negro como objeto social, criado para servir, sem dar oportunidade de ascender socialmente.

O Brasil ainda não conseguiu se desvencilhar da cultura escravista, as subjetividades idealizadas sobre pessoas negras ainda são conectadas pela necessidade de tornar o exótico (negro) menor.

O projeto de branqueamento da sociedade brasileira ainda não foi posto por terra, parece está acuado esperando as oportunidades certas para entrar em ação. Quando olhamos para o cenário e os conflitos políticos pelos quais temos passado desde o ano de 2016, temos a certeza de que o público brasileiro ainda não se libertou da escravização imposta pela elite.

Haufbauer (2000) explicita os sintomas da discriminação e o desassossego da burguesia inconformada de ter que conviver com os negros a transitar pelas ruas, isso não quer dizer que eles frequentavam ou frequentam os mesmos espaços que os não negros. O projeto de embranquecimento estipulado para o ano de 2012, exposto no Congresso Universal das Raças, em 1911, não foi eficaz, mas parece-nos que ele nunca foi deixado ao relento.

Outro problema que afeta o público infantil, e não é um fato que surge com a globalização, é a exploração de trabalho. As crianças e adolescentes têm-se mostrado, visivelmente, o principal alvo das mutações que fluem da economia global. Esse tipo de mão-de-obra considerada como insuficiente para as atividades, porque não estão em conformidade com que mede suas forças físicas, tem sido levada a afazeres exaustivos e passam por muitas horas de trabalho, falta-lhe descanso e a remuneração de pouco valor.

A modernização social apenas camuflou a presença de crianças no mercado de trabalho. Se por um lado nos tempos anteriores as crianças trabalhavam desde cedo como pessoas adultas, em trabalhos domésticos ou no trabalho braçal para favorecer os seus senhores, atualmente são forçadas a trabalhar com o intuito de aumentar a renda familiar.

Apesar de não ser uma questão limitada à criança negra, sabemos que é este o público que mais sofre. Além de ser uma questão de cor, de acessibilidade social - basta irmos à zona rural e vemos os grandes latifundiários, ainda existentes, nos mandos sobre a mão-de-obra pobre - também é considerada uma questão de gênero, como já foi mencionado. As meninas saem de seus destinos, logo

cedo, para trabalhar na cidade, cuidando da casa, do filho do patrão, situação muito recorrente, ou vão ajudar um parente, que diz lhe dar retorno financeiro, quando, na verdade, terão sobre si toda a responsabilidade de dona de casa.

Os dados fornecidos pelo IBGE e outras instituições que desempenham pesquisas sobre a população brasileira, em seus vários aspectos, tem demonstrado que os indivíduos do sexo feminino são as vítimas mais recorrentes de trabalhos não compatíveis à faixa etária em reflexão, mesmo havendo a efetivação de leis com objetivo de amparar a integridade da criança, assegurando-lhe o direito de vivenciar o período que é de brincar, estudar e viver sua juventude com a responsabilidade que lhe cabe, o que não pode ultrapassar os limites da sua idade. Portanto, as crianças do sexo feminino, com idade entre cinco e dezessete anos, são encontradas nas ruas vendendo seus corpos, nas atividades domésticas, no extrativismo, executando funções no setor agrícola, sendo costureira, etc. E, comparado aos indivíduos do sexo masculino nessa situação, o processo de erradicação do trabalho infantil é mais lento.

Tivemos avanços no tocante da proteção das crianças e dos adolescentes, mas há muito ainda a fazer. Não podemos cruzar os braços em um país de distopias como o nosso. E se temos leis para combater tais implicâncias sociais, que as mesmas sejam usadas a favor de todos, sem acepções de sujeitos.

(DES) CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS: UM PROCESSO DE (IN) FORMAÇÃO PARA A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA NEGRA

Para esse tópico trazemos uma discussão acerca do processo de construção do “eu” da criança negra. A subjetividade de qualquer indivíduo se desenvolve a partir das intervenções conduzidas pelo ambiente em que ele vive, considerando a existência e manifestação dos outros sujeitos que circulam neste mesmo espaço. Portanto,

temos os critérios particulares do indivíduo, mas também temos os fatores externos que contribuem para a integralização e desenvolvimento da formação do ser humano. Por isso usamos tanto a expressão: somos resultados do meio em que vivemos. Considerada uma frase do senso comum.

Mesmo sendo difundida como uma expressão clichê, a mesma possui significância para corresponder à ideia de que o sujeito social é fruto do seu meio. Convenhamos que este pensamento não é uma inverdade quando nós adentramos nas questões de discriminação e proselitismo.

Até hoje temos o ranço da cultura europeia predominando na sociedade brasileira, mesmo sabendo que outras sociedades estiveram em contato neste projeto de formação social. Por questões didáticas menciono que no século XIX tínhamos uma população estimada em 1.930.000 negros, estes eram escravos, sem contar com aqueles que já tinham conquistado sua liberdade (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 66).

No mais, gostaríamos de enfatizar que mesmo tendo um quadro abrangente de negros no território brasileiro, não era esse grupo que estava no centro das elites sociais, muito menos determinando padrões que incitavam como as pessoas deviam se portar, vestir, o que comer, quais cultos deveriam propagar.

O modo de vida europeu desde o primeiro momento, com a chegada dos portugueses, foi encarado como modelo a ser seguido pela colônia. Atualmente, vivemos ainda sobre os rastros do etnocentrismo, dando-nos coordenadas para seguir uma única história.

Nos estudos que Stuart Hall faz sobre a questão identitária, especificamente no ensaio **A identidade cultural na pós-modernidade** (2015), afirma-se que o “eu” de cada indivíduo está passível de transformações em decorrência do processo de globalização. A modernização da sociedade tem dado margem ao reconhecimento da diversidade que, outrora, sofria com a proposta de padronizar os sujeitos sociais com uma visão etnocêntrica.

É preciso desconstruir alguns posicionamentos para darmos abertura à veiculação de outras informações. Os novos discursos surgem como oportunidades para que possamos ter contato com as histórias que permaneceram por tanto tempo nos porões da sociedade.

Essa desconstrução acontece quando denunciamos as estratégias de silenciamento de homens e mulheres que não tiveram oportunidade para se expressarem e foram bruscamente colocados na posição de objetos que não precisam explicitar seus sentimentos, sua única função é ouvir os mandos de um grupo dominador e obedecê-los.

As crianças negras absorveram ideias de que seu tom de pele não está de acordo com os padrões de beleza, as meninas precisam ter um cabelo liso para serem bonitas. Ter um nariz e queixo mais afilado abriria portas para o mercado de trabalho quando crescessem. Todas essas questões desmerecem a comunidade afrodescendente e, nós enquanto seres racionais temos que barrar essas imposições que apenas sequestram nossa capacidade de interação social.

Munanga (2012) apresenta-nos que com a contestação desses discursos uniformes, mesmo a passos lentos, tem-se conquistado algumas melhorias para os afrodescendentes. Mesmo assim, precisamos agir com cautela e não achar que o racismo é página virada.

O Brasil tem uma maneira singular de segregação humana, ela é velada, tudo acontece de maneira camuflada, pois, as vítimas ainda podem correr o risco de serem identificadas como complexadas. Nas ações cotidianas encontramos exemplos que ratificam a desvalorização de uma pessoa pelos traços fenotípicos que ela tem. Pensemos nas vezes que usamos a cor da pele, com maior proporção de melanina, para limitar o acesso à determinada profissão, ou quando se diz: essa mulher é muito bonita para estar ao lado desse negro. Em pleno século XXI, mesmo com a intervenção das

políticas públicas e dos direitos humanos, encontramos um público que, em um jogo de futebol, grita: tua mãe é minha empregada!

Nossas considerações estão envoltas da difusão de afirmações positivas sobre a população negra, com o intuito de que as crianças cresçam acreditando que sua cor não define o seu caráter, mas que o desrespeito e o egoísmo podem ser empecilhos para o desenvolvimento das relações sociais.

A família desempenha o primeiro papel de socialização da criança. No caso da criança negra, ela pertencerá a um grupo no qual poderá se reconhecer nele, ao ter essa aproximação com os seus familiares receberá afeto, atenção e as devidas instruções para o processo de interação social. Teremos a construção de um indivíduo a partir de um núcleo familiar com suas ideias já traçadas:

A socialização primária ocorre no seio da família, lugar onde geralmente, a criança se sente amada, respeitada e valorizada. Nesse primeiro contato de socialização, a criança estabelece laços afetivos com esse grupo. Para Henri Wallon (apud Vasconcellos, 2002, p.50), a criança é um ser geneticamente social... um ser biológico que nasce já social e membro de um grupo com cultura e linguagem próprias (LOPES; SANTOS; SOUZA, 2007, p. 02).

É também no espaço familiar que as crianças negras devem ser abordadas ao diálogo, tendo em vista a necessidade do afastamento dos seus pares. Mostrando-as que ao entrarem em contato com o público externo, irão se deparar com a diversidade social, possibilitando outras convivências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa define-se por constituir uma leitura analítica acerca de fatores sociais que cerceiam a criança negra, como também, expõe elementos relacionados às experiências da comunidade afrodescendente. Portanto, investiga-se a formação identitária de um público marginalizado, vítima da repressão oriunda de organizações fascistas, e de estereótipos que, secularmente, vem caracterizando os negros como pessoas inferiores.

Pobreza, violência e poder são palavras importantes para o desenvolvimento deste trabalho, pois, a partir delas, sobressaem os estudos sobre o projeto de dominação iniciado com o processo de colonização, e, nos dias atuais, reverberam-se sobre as ideologias de dominação política, sob o viés da cultura, religião e sexualidade.

Falar sobre questões tão tensas nos impulsionam a leituras mais específicas sobre a organização social brasileira, observemos que seria um estudo muito amplo. No mais, atentamos ao cotidiano do público infante-juvenil brasileiro, com a finalidade de repensarmos alguns posicionamentos a ele direcionados, outrora, pouco considerados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006, 320 p.

BECKLES, Hilary MCD. OS DOMÍNIOS DO PRAZER: A mulher escrava como mercadoria sexual. **Dossiê História Atlântica e da Diáspora Africana**, v. 8, n. 12, dez, 2011, p. 239-258. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/viewFile/62/49> Acesso em: 16 de Jun. 2017.

FIGUEIREDO, Karina; Shirley B. **Violência Sexual**: um fenômeno complexo. UNICEF, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAUFBAUER, Andreas. Ideologia do branqueamento: racismo à brasileira? In: **Atas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Porto, 2000. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7079.pdf>> Acesso em: 15 de Jun. 2016.

MUNANGA, Kabengele. **O Impacto do Preconceito na Sociedade Brasileira**. Entrevista concedida à Boa Vontade TV, 2012. Disponível em <<http://tbv.com.br/interno.php?cm=96092&ci=1>> Acesso em: 11 de Jan. 2016.

OLIVEIRA, Rafael Domingos. A criança negra escravizada no Brasil: aproximações teóricas, tramas historiográficas. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá, vol. 1, n. 2, jul-dez, 2014. ISSN: 2318-5503, p. 05-24. Disponível em < <http://ppghis.com/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/viewFile/110/29>> Acesso em: 18 de Jun. 2017.

SILVA, Amaro Matias. **Dos Palmares**: extensão, lutas e fatos. Recife: Edições Bagaço, 1988.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças Negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, Sephora S.; LOPES, Tarcília M.; SANTOS, Fabiane G. da Silva. Infância Negra: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. In. **Anais da III Jornada**

Internacional de Políticas públicas. UFMA: São Luís/MA, 2007, p. 01-07. Disponível em: < http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873SEPHORA%20SOUZA_TARC%C3%8DLIA%20LOPES_FABIANNE%20SANTOS.pdf> Acesso em: 02 de Jul. 2017.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias Abandonadas:** assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador, séculos XVIII e XIX. Campinas: Papyrus, 1999.

VIVEIROS, Kilza F. Moreira de. **A Criança Negra no Maranhão:** uma leitura a partir da infância afrodescendente no Brasil. 2006. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo04/Kilza%20Fernanda%20Moreira%20de%20Viveiros%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 10 de Ago. 2017.

CAPÍTULO II

CIVILIZANDO E BRANQUEANDO PELO PODER DAS LETRAS: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE REGENERAÇÃO (1930-1940)

Taynnã Valentim Rodrigues¹

Este texto é fruto do trabalho intitulado *No Tracejado do Embranquecer: a educação a serviço do branqueamento cultural na Paraíba (1930-1940)*, apresentado ao curso de pós-graduação em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Nesse espaço irei abordar de forma sucinta os interesses e problemáticas que nortearam a discussão sobre a ideologia do *branqueamento cultural* no espaço escolar primário organizado na estrutura de Grupos Escolares na Paraíba durante as décadas de 1930 e 1940.

O presente trabalho tomou a história da educação como seu campo de concentração. O aporte teórico e historiográfico partiu da leitura de Hofbauer (2006), Freyre (1992), Roberto da Matta (1981), Pinheiro (2002), Jerry Dávila (2006), entre outros nomes. Metodologicamente a pesquisa tem embasamento em análise de fontes fotográficas e materiais didáticos utilizados no ensino primário no período em estudo, além de mensagens governamentais.

¹ Graduada em História pela UEPB (2014), Especialista em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil pela UEPB (2017) e Mestra em História pela UFPB (2019).

O trabalho partiu da perspectiva de se pensar a educação primária na Paraíba (1930-1940) com o objetivo de analisar a organização escolar presente na estrutura de Grupos Escolares, um espaço educacional que surgiu no Brasil no final do século XIX e teve forte emergência na Paraíba durante as décadas de 1930 e 1940. Foi verificado que nesse período ocorreu no espaço dos Grupos Escolares o que podemos chamar de um *silenciamento da cor negra*, motivado pelo que Andreas Hofbauer (2006) discute como *branqueamento cultural*.

A proposta dialoga inicialmente sobre a passagem da educação primária da *Cadeira Isolada*² até o Grupo Escolar, buscando apontar em que momento e de que forma a ideia de um *branqueamento cultural* e *silenciamento* da existência da criança negra no espaço escolar primário paraibano se fizeram presentes.

Esse trabalho exigiu muita atenção e cuidado ao analisar as fontes e, principalmente, a ausência das mesmas. Foi constatado que durante as primeiras décadas do século XX houve o que podemos entender por tentativa de negar a existência de uma forte presença negra na formação da população brasileira, ou ainda de branquear essa existência por meio de mecanismos atuantes no espaço educacional.

Para pensar esses mecanismos é preciso refletir sobre o racismo brasileiro e a trajetória dos estudos voltados para a questão étnico-racial no país, e entender também que esta mazela – o racismo – é fruto de uma sociedade de passado escravocrata e apresenta engrenagens de funcionamento sutis que agem de forma mascarada através de eufemismos.

2 Nesse trabalho foi utilizado o termo *cadeira isolada* levando em consideração a discussão feita pelo professor Antônio Carlos Ferreira Pinheiro em sua tese *Da Era das Cadeiras Isoladas à era dos Grupos Escolares na Paraíba* (2002).

O racismo no Brasil apresenta característica de um racismo cordial definido por Roberto Da Matta (1981) como *racismo à brasileira*, que prevê a “aceitação” do negro desde que este se permita emoldurar por um padrão cultural branco. É possível perceber a presença desse racismo à brasileira no espaço educacional primário na primeira metade do século XX, sobretudo no período referente à Era Vargas (1930-1945), momento em que o governo buscava construir a imagem de um país constituído por relações raciais fraternas.

Foi nesse momento que surgiu uma corrente de estudos étnicos pautados no determinismo cultural. Na mesma encontramos as discussões feitas por Gilberto Freyre, que sem dúvida se tornou um dos nomes mais importantes da primeira metade do século passado, entre os estudiosos das relações raciais no Brasil, tendo a obra *Casa-grande & Senzala* (1992) como seu mais conhecido trabalho. Essa corrente se voltava para pensar o ingresso do povo negro no Brasil, como se deu a receptividade e a formação da população a partir da mistura de raças, discutindo o processo de mestiçagem no país.

Foi na configuração desta corrente que se passou a pensar na existência de uma possível *democracia racial*. Com relação à formação da sociedade brasileira, Gilberto Freyre afirmava que “híbridas desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça” (FREYRE, 1992, p. 91).

O termo *democracia racial* costuma ser associado ao pensamento de Gilberto Freyre, apesar de tal nomenclatura não ser encontrada em suas obras mais relevantes. Sob o objetivo de discutir a origem do termo, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2002) apresenta um estudo que parte da cronologia de cunhagem do mesmo:

Ao que parece o termo foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos (1943) em 1944, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista.

Roger Bastide, num artigo publicado no Diário de S. Paulo em 31 de março de 1944, no qual se reporta a uma visita feita a Gilberto Freyre, em Apipucos, Recife, também usa a expressão, o que indica apenas nos anos de 1940 ela começa a ser utilizada pelos intelectuais (GUIMARÃES, 2002, s/p).

É sabido que desde meados de 1930 Freyre apontava para uma *democracia social*. Passou a utilizar, segundo Guimarães, o termo de *democracia étnica*, que seria um sinônimo de *democracia racial*, apenas a partir de suas conferências na Universidade da Bahia, em 1943. É importante frisar o momento em que o termo *democracia racial* começou a se difundir na conjuntura brasileira que, na fala acima, remete ao mundo pós-fascista.

Diante dos horrores que se alastraram pelo mundo a partir de ditaduras de caráter nazifascista, organizações em prol da paz mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, passaram a investir em pesquisas a fim de estudar a formação e interação do povo brasileiro, em que raças distintas supostamente conviviam de forma harmoniosa. O Brasil, nesse contexto, foi alvo dessas pesquisas, o que influenciou na construção do chamado *mito da democracia racial*.

Na educação, a existência de uma possível democracia entre raças perpassava pelo discurso de escola para todos, ampliando o acesso à escolarização, sobretudo nas décadas de 1930 e 1940. No período da chamada Era Vargas (1930–1945), no tocante à educação, percebemos a preocupação de quebrar a ideia da existência de barreiras raciais postas pelos séculos de escravidão vividos no Brasil.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com ausências no que diz respeito a registros documentais relacionados ao Censo Populacional. Foi nesse momento que começamos a buscar os silêncios da história.

No censo realizado em 1920 foram feitas algumas modificações, entre as quais foi eliminado o quesito cor. De acordo com Oliveira (2003), essa eliminação já era algo previsto desde a preparação do censo de 1910, que não chegou a ser realizado devido às agitações advindas da Revolta da Chibata. A eliminação desse quesito convida à reflexão sobre os interesses republicanos de apagar os vestígios deixados pela escravidão no Brasil, entre eles a mistura racial.

Botelho (1998 apud OLIVEIRA, 2003) afirma que a retirada do quesito *cor* do censo de 1920 pode também ser pensada com relação “ao incômodo causado pela constatação de uma população crescentemente mestiça, quando as teses explicativas do Brasil apontavam para os limites que [a miscigenação racial] colocava à realização de um ideal de civilização e progresso” (BOTELHO, 1998 apud OLIVEIRA, 2003, p. 23). Entretanto, os responsáveis pelo censo realizado em 1920 justificaram essa retirada afirmando a existência de uma grande dificuldade em obter respostas verdadeiras.

É importante ressaltar que apagar as marcas do passado escravista era algo que se almejava desde a primeira República. Sobre o censo populacional realizado em 1890, ficou clara “a marca da escravidão ou, melhor dizendo, a tentativa de apagá-la ou diluí-la. Uma tentativa que no próprio Hino da República vinha estampada nos versos: ‘nós nem cremos que escravos *outrora* tenha havido em tão nobre país’” (OLIVEIRA, 2003, p. 17).

O malogro do censo de 1890 e as críticas a seu questionário, visto como excessivamente longo, levaram a um redimensionamento da cobertura do censo de 1900. De acordo com a documentação instruções para o preenchimento do Serviço de recenseamento em sua fase final, o retrato da população apresentar-se-ia bem mais limitado e seria feito por meio de dez variáveis: sexo, idade, estado

civil, nacionalidade, analfabetismo, filiação, religião, lugar de residência, defeitos físicos e profissão (OLIVEIRA, 2003, p. 20).

Como podemos observar entre os critérios estabelecidos ao censo de 1900, já não estava mais presente o quesito *cor*. A ausência do preceito de *cor* desde 1900, tendo sido retirado oficialmente no censo de 1920, associada à não realização do censo de 1910 e o de 1930, são questões que ocasionaram toda uma dificuldade com relação ao desenvolvimento de pesquisas que versam sobre a população negra no recorte temporal das primeiras décadas do século XX. De acordo com o IBGE:

Dentro da periodicidade decenal dos censos brasileiros, previsto em lei, deveria realizar-se em 1930, por força do Decreto-lei nº 5.730 de outubro de 1929, o V Recenseamento Geral da população. Não obstante, essa previsão e motivos, principalmente de ordem política, determinaram a sua não realização nesse ano (IBGE, s/d, s/p).

Sabendo que o quesito *cor* retornou apenas no censo de 1940, o primeiro realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão instituído pelo Presidente Getúlio Vargas em 1934, tais dificuldades nos levaram a pensar sobre o *silenciamento* que foi imposto à existência da população negra na virada do século XIX para o XX, com ênfase a partir de 1930, quando teve início a construção da imagem de um país modernizado, civilizado e que buscava se livrar de seu passado escravista. Valendo-se para tanto, de políticas voltadas para saúde, cultura, educação e a continuação de incentivo à imigração, objetivando a formação de uma nova nação, forte e dada ao progresso, que se refletia no ideal de *branquitude*.

Sabendo que a educação primária na primeira metade do século XX se dava dentro do discurso da existência da *democracia racial*, a escola era entendida como um espaço redentor para aqueles/as que eram vistos como frutos da *degeneração* possivelmente causada pela mistura racial. A educação, assim como a saúde, seria a responsável por *regenerar* a criança negra.

A escolarização primária estava naquele momento transitando pelo que discute Jerry Dávila (2006). Segundo o autor:

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar a escola pública acessíveis aos brasileiros pobres e não-brancos que, na virada do século, eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola. Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista. As elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não-brancos eram, em sua grande maioria, degenerados (DÁVILA, 2006, p. 21).

Foi exatamente durante a expansão do sistema escolar apontada por Dávila (2006), que ocorreu um maior número de construção de Grupos Escolares na Paraíba. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (2002) afirma que durante a temporalidade de 1930 a 1949 houve na Paraíba o que o autor chama de *período de euforia* marcado pela construção de um grande número de Grupos Escolares no Estado. Nesse novo modelo de organização escolar

primária, era apresentada uma proposta de ensino embasado nos pilares de *modernizar* o espaço, *civilizar* e *branquear culturalmente* o seu público.

O espaço escolar passou a ser palco de práticas higienistas e uso de materiais didáticos nessa perspectiva de higienização, que por vezes apresentava um duplo sentido. Vejamos a cartilha abaixo:



Imagem 01 - Cartilha de Higiene para uso das escolas

Disponível em: <<http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/>>.

Acesso em: 20 out. 2017.

Na imagem acima temos a capa de uma cartilha sobre o tema da higiene, produzida pelo doutor Antônio Ferreira de Almeida Júnior que de 1921 a 1923 fez parte do Instituto de Higiene e que na administração pública, ocupou em 1933 o cargo de chefe do Serviço Médico-Escolar e de diretor geral de ensino de 1935 a 1938.

A primeira edição dessa cartilha foi feita em 1922, apresentando reedições até 1940 pela Companhia Editora Nacional, que informou a produção de 43.575 exemplares nesse período. Em linhas gerais, essa cartilha tinha por finalidade informar sobre práticas de higiene para crianças.

Ao analisarmos a capa do referente material didático nos deparamos com uma mensagem imagética com relação à necessidade de branquear a população, refletida na posição que se encontra o personagem do Saci-Pererê, posto no centro da imagem numa mesa com objetos de limpeza disposto a se limpar de sua cor negra para ficar semelhante àqueles que o observam de longe, ou seja, branco.

A atitude do Saci, de se higienizar, algo que pode ser entendido como de limpar-se metaforicamente de sua cor, é algo que na imagem é justificado na placa pendurada na árvore com os dizeres: *pela felicidade e pela grandeza do Brasil*. O próprio personagem aponta para a placa sorrindo de forma a concordar alegremente com a situação a qual estava posto. O papel do Saci nessa imagem está relacionado diretamente à ideia do embranquecer, no qual a criança negra poderia ser “aceita” desde que compactuasse com os propósitos que levaria à *regeneração* da nação brasileira.

De acordo com Hofbauer (2006), o processo de branqueamento foi além de uma questão biológica, atuando também nos padrões de comportamento, de forma a maquiuar e conseqüentemente negar a cultura negra. Sendo assim, se a criança negra se limpasse de sua cor, tomando para si elementos de uma cultura branca, poderia ser “aceito”. Essa questão é importante para refletirmos sobre o fato do preconceito no Brasil estar relacionado também ao fenótipo, como chama atenção Müller (2006):

No Brasil o preconceito é de marca. Por ser o Brasil uma sociedade multirracial, sem normas jurídicas que estabeleçam de estratificação racial, os mecanismos de discriminação

e evitação racial são mais sutis. O fenótipo (aparência física maios ou menos branca): cor da pele, tipo de cabelo, formato dos lábios e do próprio corpo somados á posição social e econômica ocupada, podem branquear ou escurecer uma pessoa (MÜLLER, 2006, p. 210).

A fala da autora remete ao racismo à brasileira definido por Da Matta, como já foi dito anteriormente, em que “o branco está sempre unido e em cima, enquanto que o negro e o índio formam as duas pernas da nossa sociedade, estando sempre embaixo e sendo sistematicamente abrangidos (ou emoldurados) pelo branco” (DA MATTA, 1981, p. 82).

Esse trabalho contribuiu para uma reflexão que parte desde do processo de abolição da escravatura que, grosso modo, representou a troca do sistema de trabalho escravista para o assalariado, não gerando medidas cabíveis para a inserção da população negra na nova organização social que estava se formando, a República. Enquanto o branco continuou a ser visto como superior em sua condição racial e intelectual, ao negro continuou sendo atribuído o estigma de raça inferior.

A partir da segunda República, as teses deterministas científicas do século XIX deram espaço aos estudos históricos culturais que partiam de um determinismo cultural. Em meio a esses estudos, ganhou destaque a tese de Freyre (1992), que contribuiu para a formulação do *mito da democracia racial*.

A existência de uma suposta *democracia racial* desabilitou a ideia do branqueamento no sentido biológico, mas em contrapartida contribuiu para a construção da necessidade de um branqueamento no sentido cultural, prevendo um melhoramento ou regeneração da raça a partir da assimilação cultural imposta através da saúde e da educação.

Desde o século XIX, a educação pública é entendida como um caminho para solucionar problemas sociais:

Em suma, desde a primeira metade do século XIX, alguns discursos de gestores públicos evidenciaram a necessidade de resolver a situação de atraso na instrução pública parai-bana, respaldada nas promessas do movimento iluminista tais como: *prosperidade, civilidade e regeneração social* através da escolarização estendida a todos. Ancorando-se nessas matrizes, foi creditada na instrução pública a esperança de prosperidade social (ARAÚJO, 2017, p. 49).

Por tempos, a educação já vinha sendo pensada como redentora das mazelas relacionadas à falta de instrução. Mas percebemos que a partir de 1930 o discurso de educação como redenção ganhou um espaço fixo de disseminação: o Grupo Escolar.

Esse modelo de organização consistiu na unificação do ensino primário no tocante ao espaço, sendo assim, tornou mais viável o controle exercido pelo governo sobre seu público. Órgãos como a Inspeção de Ensino de cada região passaram a fazer parte integral de um aparato responsável por assegurar o funcionamento dos Grupos Escolares.

O Grupo Escolar José Tavares, hoje Escola Estadual de Ensino Fundamental José Tavares, situada na cidade de Queimadas-PB, foi o espaço escolar que tomamos como *locus* de pesquisa. O Grupo José Tavares foi inaugurado em 25 de janeiro de 1937 e foi pioneiro nesse modelo de organização escolar em Queimadas, que na época pertencia ao município de Campina Grande-PB.

O Grupo teve início sob os cuidados das professoras Maria Lourdes Barbosa e Maria Dulce Barbosa e levou o nome do então falecido advogado José Tavares Cavalcanti, filho do Major Manoel

Tavares de Melo Cavalcanti, que em 24 de janeiro de 1935 tinha sido eleito deputado na Paraíba. Em 03 de março do mesmo ano, o deputado sofreu um trágico acidente de carro que o tirou a vida. Em homenagem a José Tavares, o governador da Paraíba, Argemiro de Figueiredo, nomeou o Grupo Escolar de Queimadas com seu nome.

A implantação desse Grupo Escolar em Queimadas foi parte do projeto de expansão da educação primária na Paraíba. Além do José Tavares, também foi inaugurado no mesmo ano outras duas unidades em território campinense: o Grupo Escolar Professor Clementino Procópio, no bairro de São José, e o Grupo Escolar Monsenhor Sales, em Galante-PB, que permanece como distrito de Campina Grande.

A estrutura arquitetônica do José Tavares era atrativa, e assim como a de outros grupos construídos na mesma época, foi projetado dentro de um modelo arquitetônico imponente, que se propunha ser um prédio de arquitetura moderna. Com relação aos estudos sobre Grupos Escolares no que tange à questão arquitetônica, Souza (1998) apresenta em seus estudos tal arquitetura como *templos de civilização*, Silva (2006) os denomina por *vitruvianas da República*, Faria Filho (2000) os apresenta sob a definição de *palácios* e Rodrigues (2019) os define como *arquitecturas do poder*.

Com relação ao projeto arquitetônico pensado para os Grupos Escolares, Faria Filho e Vidal (2000) discorrem:

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Foram construções que tinham também o objetivo de propagar a imagem governamental de uma administração em prol da educação.

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...]. Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental (WOLFF, 1992 apud FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 24).



Imagem 02 - Grupo Escolar José Tavares no ano de 1938

Disponível em: <<http://tataguassu.blogspot.com.br/p/blog-tataguacu.html>>.

Acesso em: 16 mai. 2017

A escola possuía um muro baixo com janelas altas, sendo um requisito para a arquitetura escolar presente na política higienista da primeira metade do século XX quando “o estado passa a investir na construção de escolas arejadas, ventiladas, ambientes mais claros, onde a luz do sol e o vento pudessem ter acesso livre para possibilitar a educação do corpo” (NASCIMENTO, 2013, p. 02).

A presente pesquisa constatou que durante o recorte temporal de 1930-1940, o presidente em exercício, Getúlio Vargas, objetivou a construção da imagem de um país moderno, civilizado pelo poder das letras e de relações sociais e raciais fraternas e igualitárias. Nesse momento, o *mito da democracia racial* aliado aos pressupostos do governo varguista, culminou na construção do que se pode entender por *racismo à brasileira*.

Assim, o racismo mascarado por uma falsa cordialidade, abriu as portas da escola para a criança negra, mas deu à mesma um lugar subalternizado em que deveria se encaixar em padrões estabelecidos e deixar se envolver e seguir pelo tracejado da brancura, configurando um processo de verdadeiro silenciamento da cor negra.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. Instrução primária e a formação de professores na Parahyba do Norte. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 01, n. 01, 2017.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis:Vozes, 1981.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura:** política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios:** cultura escolar urbana em Belo Horizonte na primeira República. Passo Fundo, RS: UPE, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: el ideal, el pacto y el mito. **Estudios Sociológicos**, México-DF, v. 20, 2002.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do Branqueamento ou o Negro em Questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. E “a ditadora ciência D’hipóteses negou em absoluto para as funções do entendimento artístico da palavra escrita”. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Cor e Magistério**. Niterói, RJ: EDUFF, 2006.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. Sensibilidades e práticas escolares em Campina Grande-PB. Simpósio Nacional de História – ANPUH, 27, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. **Anais...** Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371309531_ARQUIVO_SENSIBILIDADESEPRATICASESCOLARESEMCAMPINAGRANDE-PB.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

OLIVEIRA, Jane Souto de. **“Brasil Mostra a Tua Cara”**: imagens da população brasileira nos censos demográficos de 1872 a 2000. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RODRIGUES, Taynnã Valentim. Arquiteturas do poder: cultura escolar e identidade no Grupo Escolar José Tavares (Queimadas-PB, 1935-1940). 2019. **Dissertação** (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

FONTES VIRTUAIS

AHLE – Acervo Histórico do Livro Escolar. Disponível em: <<http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BLOG TATAGUAÇÚ – A história de Queimadas contada em fotos. Disponível em: <tataguassu.blogspot.com.br>. Acesso em: 16 out. 2017.

IBGE. **Memorial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. s/d. Disponível em: <<https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

CAPÍTULO III

MOVIMENTO NEGRO: MILITÂNCIA E CONQUISTA – A LEI 10.639/2003¹

Juliana Ferreira Alves²

O Brasil tem uma dívida histórica com os povos africanos e indígenas, uma conta acumulada a quase cinco séculos de arbitrariedades contra a cultura, a religiosidade e a dignidade desses grupos étnicos – grupos que tiveram suas histórias marginalizadas e silenciadas pelos discursos eurocêntricos e cujas narrativas tentaram invalidar a presença do povo africano na cultura e formação da nação brasileira, reduzindo os seus papéis de agentes ativos a meros coadjuvantes limitados à condição de escravizados, curvados ao protagonismo europeu.

Quando não silenciada, essa história é tratada como um complemento da história do Brasil, sendo escrita segundo a ótica dos colonizadores, mas, sobretudo, tendo a sua trajetória contada a partir da sua chegada ao solo brasileiro. É a história de um povo que foi considerado pelos colonizadores europeus como sendo “sub-humano”, “povo cativo” – é essa impressão que temos nas leituras que se designam a falar sobre a população africana, cujo passado

1 Este artigo foi elaborado a partir do primeiro capítulo do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba.

2 Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

anterior ao seu desembarque nas terras americanas é ignorado. As suas posições sociais, crenças, família, terra natal e principalmente a sua liberdade, foram deixadas em alto mar, presas nos porões dos navios negreiros ou submersas nas águas que cobriam seus corpos ensanguentados pelas chicotadas ou então pelas feridas feitas pelo homem branco. Fazem dos seus corpos “vazios de alma”, segundo “o pensamento cristão” da época, uma justificativa para submetê-los ao castigo da escravidão.

É este povo cujo legado deixado ultrapassou a herança biológica presente na cor da pele, nos traços do rosto, do perfil dos cidadãos brasileiros, perpassando também pela sua diversidade cultural e religiosa, consequência dessa miscigenação étnica, que faz do Brasil um país culturalmente diverso.

Ao reconhecer a presença do povo africano na formação da nação brasileira, após inúmeras lutas empreendidas pelo Movimento Negro em defesa dos direitos dos afro-brasileiros à instrução e ao ensino que prestigie a história e cultura africana, nos últimos anos o governo federal criou políticas públicas capazes de enfrentar a desigualdade social e de acesso à educação como subsídio para a construção de uma identidade em que os afro-brasileiros se reconheçam como descendentes de africanos, tendo orgulho de suas raízes e do seu povo.

Para tanto, se faz necessário falar sobre a trajetória desse grupo étnico sem os estereótipos negativos que foram historicamente construídos sobre eles. Por isso, a aprovação em 2003 da Lei 10.639, a partir da qual se tornou obrigatória a abordagem das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Essa Lei não só alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, como também provocou mudanças nos conteúdos inseridos nos livros didáticos de todas as disciplinas e, em especial, de História.

A ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO NA CRIAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Para entendermos a relevância da criação da Lei 10.639/2003³ no âmbito educacional brasileiro, é necessário fazermos um percurso histórico da longa caminhada que marca a trajetória dos Movimentos Negros na busca por direitos, espaço, visibilidade e inclusão, abrindo possibilidades para que os povos africanos e afrodescendentes tivessem sua história e cultura inseridas, fato que pode ser contemplado nos livros escolares como reconhecimento da presença e contribuição do povo negro na composição da nação brasileira.

No Brasil, é notório o crescimento de organizações e comunidades negras que lutam não apenas pela valorização da cultura afro-brasileira, mas também pelos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 ou conquistados em torno de lutas históricas. Segundo Rios (2012), esse avanço está vinculado à habilidade do Movimento de aliar-se a diversos setores da sociedade civil e do Estado. Essa nova configuração de poder teria proporcionado à militância uma participação na esfera política nacional. Ainda de acordo com essa socióloga, a circulação de militantes negros no Poder Executivo, Legislativo e Judiciário, além da criação de órgãos públicos direcionados exclusivamente às políticas de igualdade raciais, propiciou um maior engajamento da militância.

O contexto político internacional também favoreceu esse crescimento uma vez que ofereceu incentivos políticos e econômicos para as mobilizações antirracistas no Brasil (ROLAND, 2000

3 Promulgada em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africanas e afro-brasileiras em toda a educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas, ficando a cargo de todas as disciplinas a abordagem da temática, mas em especial as áreas de História, Literatura e Artes.

apud RIOS, 2012). Outro fator relevante que contribuiu para tal intensificação durante a década de 1990 e 2000 foi a fundação da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR). A partir dela inúmeras outras foram sendo formadas, tanto na esfera municipal quanto estadual, além da organização de congressos e encontros, eventos com a finalidade de criar estratégias de combate ao racismo (PINOTTI, 2016).

Entretanto, apesar da legislação⁴ e das lutas do povo negro em busca de sua integração na sociedade, as desigualdades persistem, assim como a exclusão e as práticas discriminatórias, reflexos da herança da escravidão, da falsa imagem de um Brasil racialmente democrático e por extensão do silêncio que por longo tempo cercou os currículos escolares na abordagem da história e cultura negra.

Desse modo, é pertinente fazermos uma breve reflexão sobre as campanhas e propostas realizadas pelas diversas entidades do Movimento Negro com o intuito de combater as desigualdades sociais e raciais no país, de modo que seja possível pensar suas ações como alicerces basilares para a concretização da Lei 10.639/2003,

4 Devido aos Movimentos Negros, várias leis foram sendo criadas no decorrer do século XX como tentativa de combater o racismo e a discriminação racial no país, bem como também garantir o direito ao acesso e permanência dos afro-brasileiros à educação, e de terem a história dos povos africanos sendo contada de maneira positiva nas salas de aulas e nos livros didáticos. As principais leis que foram promulgadas em defesa dos afrodescendentes no país são: Lei Afonso Arinos (Lei 1.390/1951); Lei Caó (Lei 7.716/1989); Lei 10.639/2003; Lei de Cotas Universitária (Lei 12.711/2012), que estabelece 50% das vagas nos Institutos e Universidades aos alunos que estudaram integralmente em escola pública e que são baixa renda e também para aqueles estudantes que se autodeclararem negros, pardos e indígenas; Lei de Cotas raciais para concurso público (Lei 12.990/2014), que funciona através de uma porcentagem reservada às pessoas que se autodeclararam negras e pardas no número total de vagas determinado pelo concurso.

levando em consideração que muitas das conquistas, como os impactos positivos dessa lei, acompanham uma série de reivindicações que perpassam todo o século XX, como bem destaca Gomes (2011) ao mencionar a luta para o reconhecimento do direito à educação para os afro-brasileiros, dos questionamentos ao currículo escolar, principalmente no que se refere ao material didático com seus estigmas negativos sobre a África e a população negra, pela inclusão da temática racial na formação docente, por ações afirmativas nas mais diversas modalidades, pela “negatividade histórica” que não reconhece a história oficial e que apresenta os africanos como sujeitos passivos diante da escravidão e coadjuvantes na história do Brasil, e pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Diante disso, faz-se necessário atentar para essas conquistas e para o papel desempenhado por esses movimentos no sentido de mostrar que ao lado dos mecanismos de dominação existiram formas de resistência que podem ser percebidas nas vozes levantadas contra a invisibilidade do povo negro e dos estereótipos negativos construídos em torno dos mesmos, razão pela qual não podemos restringir a análise proposta no presente trabalho tão somente ao período contemporâneo à Lei, pois isso constituiria uma visão limitada de toda uma conjuntura de lutas.

Sendo assim, decidimos analisar a trajetória dessas organizações com a finalidade de destacarmos algumas experiências que foram de suma importância para os avanços alcançados em favor da população afro-brasileira, a começar pela fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) no dia 07 de julho de 1978, na cidade de São Paulo. O ato teria sido organizado para protestar contra a discriminação racial tão latente na sociedade brasileira, em especial por causa de dois episódios envolvendo atitudes racistas: o primeiro correspondia à expulsão de quatro rapazes atletas negros do Clube de Regatas Tietê; já o segundo fez referência à morte do operário negro Robson da Silveira Luz por policiais. Esses dois casos, somados ao contexto político e social que o país estava vivenciando

naquele momento – em pleno regime militar –, nos dá um panorama da importância da criação do Movimento Negro Unificado (MNU).

Para o historiador Amílcar Araújo Pereira (2017), a “abertura política” ainda nos anos de 1970, permitiu o aparecimento de muitas organizações do Movimento Negro em diferentes estados do Brasil, além das formações de instituições de outros movimentos sociais que também estavam na luta contra a ditadura. Isso tudo propiciou que o surgimento do MNU fosse considerado um marco na constituição do Movimento Negro contemporâneo, sendo até responsável por difundir a expressão “movimento negro”, que passou a ser usada de forma genérica ao se reportar à toda organização negra que defendesse um posicionamento favorável em prol dos afrodescendentes, embora segundo o autor, ter se convertido em um órgão de inspiração para o surgimento de outras instituições, não foi suficiente para “unificar” a luta.

No entanto, esses acontecimentos inauguraram uma nova fase no combate ao racismo no país, sobretudo a partir da postura “radical” que o Movimento adotou com a ocupação do espaço público. Para Rios (2012), os protestos realizados nas ruas podem ser vistos como estratégias usadas pelos ativistas para denunciar as inúmeras opressões que os negros sofriam cotidianamente ocasionadas pela cor da sua pele e também como uma forma de mobilizar as pessoas a se conscientizarem. Em um trecho da Carta Aberta do MNU usada por Rios (2012), podemos perceber no enunciado um discurso politizado a respeito das condições vividas pela população negra:

Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o subemprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da comunidade

negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo (Carta Aberta do MNU, 1978 apud RIOS, 2012, p. 48).

O fragmento textual acima evidencia quais eram as contestações e os propósitos pelos quais o movimento de resistência lutava, ou seja, contra a discriminação e o racismo, em uma época em que a ditadura militar propagava a ideia de uma “democracia racial” pautada na ausência de preconceitos. Dessa forma, o reconhecimento exigido pelo Movimento sobre a existência das desigualdades raciais no país colocava em xeque tais discursos oficiais defendidos pelo regime (RIOS, 2012). Acerca desse período, Guimarães (1999 apud RIOS, 2012) faz um diagnóstico sobre essa suposta “harmonia racial” da qual o governo ditatorial dizia existir no Brasil no momento em que se apropriou do uso do conceito de “democracia racial⁵”, que foi elaborado na década de 1930 para introduzir a falsa “ilusão” de um equilíbrio étnico. Conforme Guimarães:

Nos anos de ditadura militar, entre 1968 e 1978, a “democracia racial” passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do Estado brasileiro. Ora, a redução do antirracismo ao antirracismo, e sua utilização para negar

5 Esse termo começou a ser usado no Brasil na década de 1930, após a publicação do livro *Casa Grande & Senzala*, de autoria de Gilberto Freyre em 1933. De acordo com Inácio Strieder (2001), embora Gilberto Freyre não tenha usado o conceito de “democracia racial” em seus escritos, teria sido o responsável por provocar discussões acadêmicas sobre a temática a partir de sua obra.

os fatos de discriminação e as desigualdades raciais, crescentes no país, acabaram por formar uma ideologia racista, ou seja, uma justificativa da ordem discriminatória e das desigualdades raciais realmente existentes (GUIMARÃES, 1999 apud RIOS, 2012, p. 50).

Vale salientar que essa ideia propagada pelo regime militar não era uma postura nova no país. A autoimagem de um Brasil racialmente democrático, construída para camuflar as desigualdades, já se fazia presente na sociedade brasileira, o que dificultava a emergência de uma visão crítica sobre as relações raciais no país. Na realidade, o que estava por trás dessa negação era uma política elitista de manutenção da invisibilidade negra, uma vez que a propagação da “inexistência” do racismo no país era uma forma de manter edificadas as barreiras para que a ordem estabelecida não fosse questionada.

Nesse contexto, a militância negra rompeu não só com um silêncio de longa data, mas também com os falsos discursos construídos historicamente para justificar as práticas discriminatórias e as desigualdades, abrindo espaço para a emergência de uma discussão em torno da necessidade de medidas voltadas para corrigir a histórica situação de exclusão a que foi relegada a população negra, assim como abriu brechas para que leis de integração fossem criadas no sentido de dar visibilidade aos negros como legítimos representantes da composição étnica e cultural brasileira.

A instauração desse debate na esfera pública foi extremamente significativa na medida em que representou o reconhecimento do Brasil como uma sociedade racialmente desigual, evidenciando a necessidade de combater o tratamento diferenciado dispensado aos segmentos raciais, camuflado pela ideia de “democracia racial”. No âmbito dessas questões e diante dos vários apontamentos que emergiram por intermédio do MNU, a questão educacional

ganhou reforço. Uma das influências para a inserção da educação na pauta do MNU ocorreu porque a história dos povos africanos e dos afrodescendentes continuava a ser contada segundo uma ótica eurocêntrica, com atribuições a esses indivíduos de estigmas de inferioridades alicerçados, inclusive por teorias científicas (RIOS, 2012; PEREIRA, 2017).

A história do Brasil sempre foi narrada de acordo com o ponto de vista de uma elite branca que buscou a partir do silêncio ou da elaboração de falas distorcidas, “esquecer” a herança escravista e a origem negra brasileira, postura que serviu para reforçar a imagem estereotipada e inferiorizante do povo negro, com pesadas consequências para a autoestima e para a construção de sua identidade. Assim sendo, muitos elementos funcionam como um espaço de produção e reprodução de discursos e relações de poder, a exemplo da sala de aula, os currículos e os livros didáticos que por muito tempo foram usados para perpetuar essas relações de desigualdade. Atentar para esse quesito foi uma maneira que o Movimento Negro Unificado encontrou de ampliar os horizontes de representatividade do povo negro de uma maneira positiva.

De acordo com Pereira (2017), as preocupações relacionadas às áreas educacionais a todo momento estiveram presentes na luta do Movimento Negro, reivindicações que demandavam uma reavaliação dos papéis dos povos negros na história do país. Essa postura direcionada ao espaço escolar foi uma estratégia usada em boa parte do território nacional, principalmente a partir da década de 1980. Entretanto, o autor nos chama atenção para o fato de que bem antes dessas manifestações já existiam duas importantes organizações desse Movimento: a Frente Negra Brasileira (FNB), instituída em 1931, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944, ambos criados na cidade de São Paulo e que já possuíam nas suas dependências escolas para alfabetizar pessoas negras.

Além dessas duas entidades que precedem o MNU, havia também o Grupo do Palmares, que no início dos anos 1970 também

contribuiu para uma reflexão sobre a necessidade de uma releitura a respeito do passado africano, recusando algumas vezes determinadas narrativas históricas que apresentam os africanos como sujeitos passivos perante à escravização. Conforme nos descreve Pereira:

Antes da fundação do MNU, o Grupo Palmares, criado em 1971, em Porto Alegre, propôs o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (em 1695), como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio (dia da abolição da escravatura), deslocando propositalmente o protagonismo em relação ao processo da abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência) e recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O 13 de maio passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como o dia nacional de denúncia da existência de racismo e de discriminação em nossa sociedade (PEREIRA, 2017, p. 18).

Essa revisão literária da história do Brasil pode ser considerada, segundo Campos (2006), como uma proposta introduzida pelo Grupo dos Palmares com o objetivo de recuperar a autoestima étnica, dando a conhecer as lutas de resistências promovidas pelos povos africanos e, desta maneira, retirar uma parcela significativa da população negra do imobilismo político e da acomodação que estava inserida na sociedade, considerada pelo próprio Grupo dos Palmares como sendo desigual. Tal ideia também se fez presente na Lei 10.639/2003, uma vez que tornou obrigatória a inclusão da história dos povos africanos nos conteúdos nas disciplinas de História, Literatura e Artes. Um nome memorável nessa luta é

Abdias Nascimento que faz uma pertinente observação sobre os estereótipos negativos incorporados nos livros didáticos.

Omite-se, igualmente, qualquer referência à história da heroica luta dos afro-brasileiros contra a escravidão e o racismo, tanto nos quilombos como por intermédio de outros meios de resistência. Comumente o negro é retratado de forma pejorativa nos textos escolares, o que ocasiona efeitos psicológicos negativos na criança negra, amplamente documentados. O mesmo quadro tende a encorajar, na criança branca, um sentimento de superioridade em relação ao negro (Revista Thort, 1997 apud ANDRADE, 2016, p. 04).

Um ponto em comum entre as colocações de Campos (2006) e Abdias Nascimento versa sobre a necessidade de fazer uma revisão na história do Brasil. Tais concepções trazem as pessoas negras como personagens fundamentais não só para a formação da nação brasileira, mas como grupo étnico crucial para o desenvolvimento da humanidade e do processo civilizatório da mesma. Foi através das reivindicações das organizações negras de inclusão do protagonismo africano no âmbito educacional que foi sancionada a Lei 10.639/2003.

Durante a década de 1980, com o processo de “reabertura política” no Brasil, as mobilizações realizadas pelos Movimentos Negros se intensificaram. Essa temporalidade foi marcada por diversas conquistas para os afro-brasileiros, estando entre elas a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu a injúria racial como sendo crime inafiançável e imprescritível de acordo com a Lei 7.716/1989, também denominada como Lei Caó, em homenagem a seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira.

Na perspectiva do sociólogo Nogueira (2004), além dessa lei que foi mencionada, havia também o artigo 68, presente na mesma Constituição de 1988, que abordava acerca da regulamentação das terras dos remanescentes de quilombolas. Essas duas medidas foram apontadas por ele como vitórias importantes do Movimento Negro. Ainda segundo os pensamentos de Nogueira, a implantação da Lei 7.716/1989 teria colocado em xeque a Lei Afonso Arinos⁶, que tratava os casos de racismo e discriminação como apenas contravenções penais, não sendo classificadas, portanto, como crime. Na visão desse autor, a Lei teria sido “inútil” como ferramenta para punir e coibir as práticas preconceituosas.

Contudo, é necessário ressaltarmos algumas considerações a respeito dessa Lei, afinal nossa pesquisa gira em torno do campo educacional que trata sobre a inserção dos negros no âmbito escolar. Tomamos a criação dessa Lei como ação fundamental para garantir o ingresso de pessoas negras no ensino público e privado, no sentido que ela proibia a recusa de indivíduos afro-brasileiros nos ambientes comerciais e de ensino, assegurando, desta maneira, a sua inclusão. Apesar de “limitada”, a Lei Afonso Arianos representou um êxito significativo para as organizações negras, principalmente se levarmos em consideração o contexto de sua criação. Interpretamos aqui que cada passo que foi dado pelas instituições negras para reivindicar e defender os direitos dos afrodescendentes, por menor que tenha sido a vitória, deve ser encarado como motivo de celebração, principalmente por se tratar de uma sociedade que não se reconhece como racista. Essa negação do racismo, como nos faz lembrar Nogueira (2004), pode evidenciar a real dimensão da relevância das criações dessas Leis, sobretudo da Constituição Federal de 1988. Ainda de acordo com Nogueira:

6 Aprovada em 1951, a Lei 1.390, conhecida como a Lei Afonso Arinos, recebe esse nome em homenagem ao seu mentor, Afonso Arinos de Melo Franco, tendo sido promulgada no governo de Getúlio Vargas.

O Estado, desde os anos 1980, é instado a se manifestar sobre o racismo no Brasil, de forma direta e constitucional, deslocando-se da posição de negação absoluta do racismo para o reconhecimento formal. Isso está em muito relacionado às manifestações políticas contra a ditadura militar, que trouxeram à tona a vitalidade clandestina do movimento negro, imposta pelo regime ditatorial. A visibilidade de várias organizações do movimento e de suas lideranças confirma, posteriormente, no processo constituinte (1982-1988), a grandeza e a justeza de suas proposições (NOGUEIRA, 2004, p. 93).

Percebe-se, então, que os anos finais da década de 1980 foram muito intensos para o Movimento Negro, a começar pelo ano de 1988, ocasião da comemoração do Centenário da Abolição da Escravatura. Essa data foi a oportunidade que a militância negra encontrou para protestar contra o fato histórico referente à Lei Áurea, que concedeu à princesa Isabel a autoria da libertação dos escravizados negros, quando na verdade o Movimento Negro reivindicou uma ressignificação para esse evento no qual atribui as revoltas de resistências promovidas pelos escravos negros como impulsores dessa Abolição. Segundo Rios (2012), a mobilização que ocorreu no Rio de Janeiro no dia 11 de maio de 1988 executou a “Marcha dos negros contra a farsa da Abolição”, um protesto realizado com a finalidade de refletir sobre aquele episódio de “100 anos de Abolição da escravatura”. Conforme Rios:

Nessa investida agressiva contra o 13 de maio, o movimento não sepultava apenas uma data comemorativa alusiva à liberdade dos negros: introduzia-se na cena histórica um novo marco reivindicatório, que tinha

em seu horizonte o igualitarismo. É nesse sentido que o movimento negro ergue a figura de Zumbi como símbolo da resistência negra. Não se trata apenas da troca simbólica de uma princesa branca por um guerreiro palmarino. Houve, em verdade, a assunção do tema da igualdade como bandeira política (RIOS, 2012, p. 54).

O desejo de igualdade reivindicado por essas organizações negras por meio de suas manifestações pode ser entendido como uma forte crítica ao modo com que o povo negro era tratado no país até porque nos anos 1980 teria sido constatado que a discriminação racial inserida no cotidiano escolar era a responsável pela elevada desigualdade de inserção entre os discentes negros e brancos (FILHO, 2011 apud PEREIRA; SILVA, 2012). Isso resultou, de acordo com Pereira e Silva (2012), em inúmeras pesquisas a respeito da discriminação racial na esfera educacional, mas também serviu de alerta para mostrar o quanto o espaço escolar pode refletir os pensamentos racistas e preconceituosos existentes na sociedade brasileira, ou ainda reproduzi-lo em sala de aula, interferindo de forma negativa na identidade dos alunos afrodescendentes que ainda estão em processo de construção, assim como pode “estimular” por intermédio de um discurso formal proferido em um ambiente de poder (a escola) que alunos de cor branca possa se considerar superiores com relação às pessoas de cor negra, provocando uma legitimação por parte dos discentes de ações discriminatórias contra os seus colegas negros e demais pessoas da mesma cor de pele. Por essa razão, os Movimentos Negros constantemente voltavam os seus olhares para as instituições de ensino e setor acadêmico, na tentativa de combater tais práticas, impedindo que elas viessem a se reproduzir. Portanto, uma educação que valorizasse as contribuições dos povos africanos para a formação da população brasileira sempre esteve na pauta reivindicatória das militâncias negras.

Para Gomes (2012), até a década de 1980 a luta do Movimento Negro relacionada ao acesso à educação esteve impregnada de discurso universalista, mas no momento em que eles perceberam que as políticas públicas de educação, de natureza universal, não atendiam à grande parcela da população negra, resolveram mudar de tática. Foi nessa conjuntura que as ações afirmativas, assuntos que não soavam mais como algo estranho no interior da militância, surgiram como uma alternativa, principalmente no que se refere à modalidade das cotas.

A partir dos meados anos de 1990, as organizações negras ganharam um novo fôlego com a realização da primeira “Marcha Zumbi dos Palmares” em Brasília, com o objetivo de chamar a atenção das autoridades governamentais para a necessidade de criar políticas públicas em benefício da população negra. Nesse episódio foi entregue ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso um documento com as principais reivindicações, e dentre elas constava as ações afirmativas no âmbito educacional (GOMES, 2012; PEREIRA, 2017; PEREIRA; SILVA, 2012).

Também foi nesse período que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e no ano seguinte foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais propostas foram fundamentais pois serviram de referências para o Ensino Fundamental e Médio em todo o território brasileiro, além de garantir aos estudantes o direito aos conhecimentos pertinentes ao exercício de uma cidadania plena (PEREIRA; SILVA, 2012). Essas medidas proporcionaram uma educação pautada no respeito às diversidades culturais e étnicas no país.

Entretanto, foi só com a criação da Lei 10.639/2003 que se tornou obrigatória, de fato, a aplicação da história e cultura dos povos africanos no ensino escolar. Até então esses assuntos eram facultativos no campo educacional por intercessão dos PCNs nas abordagens dos temas transversais. Deste modo, a Lei deve ser considerada uma vitória, sendo fruto de muitas lutas travadas pelos

Movimentos Negros até chegar à sua concretização. Como podemos perceber na Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais:

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (BRASIL, 2008, p. 10).

A instituição da Lei 10.639/2003 foi uma resposta que o Estado encontrou para atender às demandas das militâncias negras e reparar, por vias de ações afirmativas, a dívida histórica que o Brasil tinha com os africanos e seus afrodescendentes que estiveram, no passado, na condição de escravizados, e que após a abolição (1888) ainda permaneceram em posições subalternas, e que no presente continuavam em uma condição desvantajosa e desigual em relação às pessoas de cor branca. O parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana traz:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido

de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

De acordo com essas diretrizes, o Estado estava se comprometendo em garantir uma educação que fosse voltada para todos, levando em conta as contribuições das diferentes etnias para a construção da nação brasileira, além de buscar combater a discriminação que atinge principalmente os negros. Desse modo, fica evidente que os benefícios que a população negra alcançou na área educacional, sobretudo com a criação da Lei 10.639/2003, só foram possíveis com a atuação dos Movimentos Negros, cuja trajetória foi marcada por diversos protestos com a finalidade de conscientizar a população brasileira para combater os atos discriminatórios presentes no seio da sociedade, assim como cobrar ações do governo para que houvessem melhorias nas condições de vidas dos afrodescendentes, garantindo a eles o direito à educação e uma história que valorizasse as contribuições dos seus antepassados para o desenvolvimento da humanidade e do povo brasileiro.

Nesse extenso processo, várias organizações do Movimento Negro Unificado – MNU se levantaram em defesa dos afrodescendentes em diferentes temporalidades e contextos históricos, pressionando os políticos a elaborarem projetos que permitissem visibilidade e valorização da história e cultura africana no âmbito educacional, o que culminou com a Lei 10.639/2003.

No entanto, é importante frisarmos a existência de muitos obstáculos que surgem como empecilhos para a aplicabilidade real dessa Lei, seja na reprodução dos discursos racistas em sala de aula, assim como nas narrativas inseridas nos livros didáticos que estigmatizam a imagem dos africanos, seja na oralidade e prática dos professores que às vezes reforçam as concepções negativas em torno dos negros. Todos esses elementos são dispositivos que nos levam a refletir sobre a importância e os desafios encontrados para o cumprimento efetivo da Lei 10.639/2003 na esfera educacional. Porém, ter consciência de tais desafios não significa minimizar as vitórias conquistadas pelo Movimento Negro ao longo de sua história. Pelo contrário, só valoriza ainda mais a sua luta, pois nos mostra o quanto as raízes do racismo no Brasil permanecem profundas – ao ponto de se criar uma Lei para que a população afro-brasileira tivesse o direito de ter sua história contada em sala de aula, lei essa que só foi possível graças à ação do Movimento Negro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maíra Pires. Movimento Negro e a Educação no Brasil: a trajetória dessas organizações e a sua influência nos princípios da Lei 10.639. Encontro Estadual de História da ANPUH-SC: História e Movimentos Sociais, 16, Chapecó-SC, 2016. **Anais...** Disponível em: <www.encontro2016.sc.anpuh.org> 1464628038_ARQUIVO_Artigoanpuh>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília-DF, 2008.

CAMPOS, Deivison Moacir Cesar de. O Grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico. 2006. **Dissertação** (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In. **Política & Sociedade**, Florianópolis-SC, v. 10, n. 18, 2011.

_____. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. In. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 33, n. 120, 2012.

NOGUEIRA, João Carlos. Movimento Negro: das denúncias do racismo à prática de políticas públicas. In. **Política & Sociedade**, Florianópolis-SC, v. 03, n. 05, 2004.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. In. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 12, n. 23, 2017.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. In. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria-RS, v. 14, 2012.

PINOTTI, Melina Lima. O Movimento Negro e a Configuração da Lei 10.639/03. Encontro Regional de História da ANPUH-MS, 13, Coxim-MS, 2016. In. **Anais...** Disponível em: <http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1477018313_ARQUIVO_artigoCompleto.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

RIOS, Flávia. O Protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, São Paulo-SP, v. 85, 2012.

STRIEDER, Inácio. Democracia Racial a partir de Gilberto Freyre. In. **Perspectiva Filosófica**, Recife-PE, v. 08, n. 15, 2001.

CAPÍTULO IV

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003: UM OLHAR ESTÉTICO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DE UMA TURMA DO 3º ANO EM UMA ESCOLA DA ZONA DA MATA PARAIBANA

*Janaína Vicente da Silva*¹

Ninguém nasce odiando o outro pela sua cor da pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem aprender a amar (Nelson Mandela).

Para compreendemos a necessidade de abordarmos a importância da implementação da lei 10.639/03² nas séries iniciais é

-
- 1 Graduada em Licenciatura Plena em História e Especialista em Educação Étnico-racial na Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, Guarabira-PB.
 - 2 Lei aprovada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003). “Foi alterada a Lei 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 estabelece as Diretrizes Curriculares para sua aplicabilidade, sendo apontados nos seguintes termos: “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

preciso ressaltar a militância e contribuições do movimento negro para que as políticas públicas fossem alcançadas. A população negra traz na sua trajetória marcas de barbárie – a escravidão. Mesmo vivendo no século XXI, os negros ainda convivem com a exclusão no seu contexto social e são constantemente marginalizados por causa da cor de sua pele.

Ocorre, então, que até chegar ao alcance de algumas políticas públicas que venham “desconstruir” estereótipos de discursos negativos propagados ao povo negro, uma caminhada muito árdua já foi percorrida. Sobre tal questão, Dias (2015) evidencia que logo após o fim da I e II Guerra Mundial (1914-1918, 1939-1945), o mundo foi marcado profundamente frente às barbaridades fruto desses embates. Dessa forma, a Organização das Nações Unidas (ONU) tomou algumas medidas de proteção para o ser humano através de uma carta que determinou os seguintes termos:

Realizar a cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, promovendo e estimulando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (ONU, 1945 apud DIAS, 2015, p. 40).

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 políticas pertinentes à História do Brasil. § 2^a – 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 Histórias Brasileiras. Art. 79-B. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003a, s/p).

Conseqüentemente, o respeito às diferenças e aos marginalizados da sociedade também foi pauta posteriormente da ONU. Sobre as contribuições da UNESCO³, Dias (2015) acrescenta:

A UNESCO, braço das Nações Unidas, para trabalhar a questão educacional, da ciência e da cultura, estabeleceu marcos importantes no sentido de comprometer os países-membros com a assinatura de tratados que visem ao estabelecimento de políticas para cercear as práticas da intolerância em diferentes países. Essa ação teve reflexos fundamentais para os estudos das relações raciais no Brasil (DIAS, 2015, p. 40).

A posteriori houve eventos voltados para as questões da discriminação. Conforme Dias (2015):

Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 111, de 25 de junho de 1958, e a Convenção nº169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Nações Independentes (1989). São também marcos nesse processo de

3 “No caso brasileiro, a UNESCO teve papel marcante no empreendimento dos estudos das relações raciais, inicialmente, para investigar a existência ou não de conflitos e desigualdades baseados na raça. Sua principal ação foi financiar, nos anos 50, pesquisas no Brasil para compreender suas relações raciais, pois considerava o país um exemplo para o mundo pós-guerra de convivência entre povos, culturas e raças diferentes. Esse financiamento proporciona uma intensificação do estudo dessa temática em várias regiões brasileiras, principalmente, no Rio de Janeiro, em São Paulo, na Bahia e em Pernambuco, e investe no intercâmbio de diferentes áreas, como a Sociologia, a Antropologia e a História na compreensão das relações raciais no Brasil” (DIAS, 2015, p. 41).

indução de diálogos e de promoção de políticas para a igualdade entre os povos a 1ª Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Genebra (Suíça), em 1978, cujo objetivo principal foi de condenar o regime de apartheid na África do Sul; a 2ª Conferência Mundial contra o Racismo, também em Genebra, em 1983, que reavaliou a primeira, indicando medidas para a ONU a fim de contribuir para a eliminação do racismo e do apartheid; e a última, ocorrida em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, que teve forte repercussão entre os ativistas da questão racial no Brasil, envolvendo setores do movimento negro e indígena brasileiro. Essa produção de instrumentos se define como tentativas importantes de se construir sociedades onde o respeito mútuo seja a tônica. A quantidade de convenções e de declarações indica-nos a dimensão e a complexidade dessa questão em âmbito internacional e, por conseguinte, em âmbito nacional (DIAS, 2015, p. 41).

Diante do contexto social vivenciado pela população negra no Brasil, os movimentos de resistências foram de grande importância na formação da consciência negra, sobretudo seus valores sociais e culturais. Cunha Júnior (2008), ao abordar sobre esses movimentos, considerou-os como sendo movimentos políticos de grandes proporções. Os que mais se destacaram foram: a Frente Negra Brasileira (1930-1937); Movimentos de Consciência Negra (1960-1980); o Ilê-Aiyê, na Bahia (1974); o Centro de Cultura e Arte Negra – CECAN de São Paulo (1968); o Simba, seguido do IPCN, no Rio de Janeiro (1974); a Federação das Entidades Negras do Estado de São Paulo (1975); o Movimento Negro Unificado

(MNU) (1979); o Grupo Negro da PUC-SP (1978) e os grupos pertencentes à Pastoral do Negro, fundada em 1983, entre outros.

Assim, frente a essa realidade de exclusão social, desigualdades raciais e práticas discriminatórias são agravantes constantes no dia a dia dos afrodescendentes, fatores estes que levaram os militantes a lutar com mais intensidade por melhorias e políticas públicas voltadas para as questões étnico-raciais.

O pesquisador Cunha Júnior (2008) ao analisar a situação da população negra, nos faz (re) pensar o posicionamento da educação brasileira e as suas dificuldades de acesso a todos os níveis de educação, sendo evidente a carência de conteúdos voltados para as questões raciais. Vale salientar que a educação brasileira foi baseada nos direitos culturais e na democracia pelo exercício da pluralidade cultural, contudo, os conteúdos abordados em sala de aula tanto inviabilizam o povo negro, como repassam uma imagem estereotipada.

Portanto, atentando para o racismo presente na sociedade brasileira e para a falta de conteúdos voltados numa perspectiva positiva da população negra, a lei 10.639/03 foi sancionada pelo governo federal durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Durante o seu governo, o MEC disponibilizou materiais didáticos para as escolas públicas, visando ajudar os educadores no trabalho com as questões étnico-raciais em sala de aula, merecendo ênfase os materiais *on-line*, a exemplo do projeto *A Cor da Cultura*, composto por vídeos, textos, entrevistas, livros, que são indicados ao nível infantil e infanto-juvenil, retratando os aspectos político, literário, musical, religioso, dentre outros envoltos ao assunto.

É notório que a implementação desta lei é um grande desafio para os educadores que em sua formação não tiveram o contato com essa temática, uma vez que é necessário atualizar e incorporar os conteúdos teóricos e metodológicos a fim de abordar em suas aulas uma educação voltada principalmente à diversidade. Todavia,

aos professores que têm o desejo de conhecer mais sobre esta temática, é oferecido cursos de extensão e pós-graduação, pois a aplicabilidade da lei 10.639/03 possibilitou aos alunos a oportunidade de conhecer a:

Origem do negro e de seu processo histórico, tanto colonial, como contemporâneo, nos currículos escolares. Deste modo, abre espaço para que negras e negros sejam incluídos nas propostas curriculares como sujeitos históricos na construção da identidade brasileira e ainda, pretende romper com a visão estereotipada e folclorizada que se tem sobre a história e cultura africanas (FERREIRA; DUPRET, 2010, p. 04).

Dessa maneira, percebemos o quanto foi importante a luta dos ativistas negros para chegar até à lei 10.639/03 pois vivemos num país cujo discurso reproduzido é a ideia de que vivemos harmoniosamente uma “democracia racial”. Todavia, a realidade diária dessa população é totalmente diferente, ainda temos muito que fazer (entre avanços e retrocessos), sendo necessária uma reflexão atrelada aos mecanismos discriminatórios ainda notadamente presentes na sociedade brasileira e no contexto escolar.

Enquanto docentes, é preciso (re) fletirmos e estarmos atentos a todas as formas de preconceito em sala de aula, buscando hierarquizá-lo. Souza (2013) afirma que nós professores devemos elaborar nossas aulas pensando, sobretudo, na construção do respeito às diferenças. Ele ainda questiona: “como podemos viver os projetos de igualdade e do respeito à diversidade, tão presente e marcada na sociedade brasileira? De que maneira a escola pode tornar-se um território favorável à aprendizagem do convívio com a diferença?” (SOUZA, 2013, p. 47).

Neste sentido, é fundamental que os educadores se conscientizem dessas diferenças apontadas por Souza (2013) e atrelados a esses fatos, levem os seus discentes à reflexão e ao convívio com as diferenças. Segundo Souza (2013), o contexto familiar e escolar é de grande importância para o aprendizado de cada indivíduo, pois é na:

Dinâmica da vida e nas histórias tecidas no nosso cotidiano que aprendemos dimensões existenciais e experienciais sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o meio em que vivemos. No entrecruzamento das nossas aprendizagens, a escola exerce um papel singular, visto que neste espaço ‘convivemos’ e internalizamos papéis sociais apreendidos no cotidiano familiar (SOUZA, 2013, p. 48).

A educação brasileira foi uma das responsáveis pelo silenciamento das práticas discriminatórias em sala de aula, reproduzindo na maioria das vezes o “processo de negação do negro, seja pela invisibilidade, seja pela indiferença” (BRASIL, 2004, p. 08).

É importante (re) pensarmos, enquanto educadores/gestores, como uma criança negra se sente, inserida na maioria das vezes num contexto didático que não representa os seus antepassados como protagonistas dos feitos históricos e geralmente quando são mencionados é numa perspectiva pejorativa e negativa. Consequentemente tais fatos levam as mesmas a sentirem o desejo de branquearem-se para serem aceitas nessa sociedade que não valoriza os seus costumes, cultura, crenças e origem. A aplicação da lei 10.639/03 vem justamente ampliar esses discursos, dando uma abertura para inserir no contexto escolar a história da África e cultura afro-brasileira a partir de uma nova abordagem.

O ensino na perspectiva étnico-racial na Educação Infantil é fundamental para que desde cedo a criança tenha contato com a temática e assim, cresça desconstruindo os estereótipos que

permeiam os discursos midiáticos e sociais. A Educação Infantil, além de contribuir para a construção da inteligência e a aprendizagem, constitui também “espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação” (BRASIL, 2003b, p. 48). A desvalorização dessa população leva as crianças negras a negarem a sua identidade.

Pesquisas revelam que as crianças negras estão desconfortáveis com a cor de sua pele ou a textura de seus cabelos. Isso não ocorre com as crianças brancas, o que coloca em jogo a construção das corporeidades e suas subjetividades dos grupos de forma absurdamente desigual, negando a negritude e reafirmando a branquitude (DIAS, 2015, p. 38).

A falta de contato dessas crianças com elementos da negritude, como também as representações das personagens (nas historinhas), em que a princesa e o príncipe por muito tempo foram apresentados sempre numa abordagem branqueada, levam a criança negra a desconhecer as histórias com personagens negros. Na perspectiva de resolver essa lacuna as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) determinaram os seguintes termos:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Ao darmos a devida importância para enfrentar a discriminação racial ainda presente no contexto escolar, poderemos, como frisou Santana (2013), “desnaturalizar a concepção de criança escrava, como algo quase biológico, fechado, etiquetado, e olhá-las como crianças que foram, sim, escravizadas ontem e hoje, parece-me fundamental” (SANTANA, 2013, p. 145). Como também “reafirmar o compromisso e o débito social de garantir-lhes sua infância, seu direito de brincar, de sorrir, de ter orgulho da sua memória e do seu povo” (SANTANA, 2013, p. 145).

Abordar essa discussão com os docentes tem sido um desafio, pois apresentar essa temática no contexto escolar requer sensibilidade, esforço e determinação. Ressaltamos que o ambiente escolar é um dos meios para que essas crianças em sua formação possam ser:

Reeducadas a lidar com os preconceitos aprendidos no ambiente familiar e nas relações sociais mais amplas. Essas mesmas crianças têm o direito de ser e se sentir acolhidas e respeitadas nas suas diferenças, como sujeitos de direitos. Sua corporeidade, estética, religião, gênero, raça/etnia ou deficiência deverão ser respeitadas, não por um apelo moral, assistencialista ou religioso, mas sim porque essa é a postura esperada da sociedade e da escola democrática que zelam pela sua infância. Por isso, as ações e o currículo da educação infantil deverão se indagar sobre qual tem sido o trato pedagógico dado às crianças negras, brancas e de outros grupos Étnico-raciais, bem como as suas famílias e histórias (BRASIL, 2014, p. 15).

Temos uma dívida social com a população negra e não podemos, enquanto docentes, deixar de aplicar em sala de aula, sobretudo na Educação Infantil, os conteúdos da história da África e cultura afro-brasileira.

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 EM UMA TURMA DO 3º ANO: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS

Para a aplicabilidade da lei 10.639/2003 e assim, desmistificar estereótipos que ao longo da história tem contribuído para práticas racistas, buscou-se dialogar com aspectos metodológicos da linha da pesquisa-ação⁴ na execução da nossa intervenção no ambiente escolar.

De acordo com Moreira (2011), a pesquisa-ação tem por finalidade melhorar a prática de ensino, sendo também caracterizada como meio de pesquisa coletiva e reflexiva, pensando sempre na melhor maneira de efetuar novas abordagens e mudanças na implementação para aperfeiçoar as práticas educativas no contexto escolar.

Pensando em contribuir com a Educação Infantil numa escola da Zona da Mata paraibana, especificamente numa turma de 3º ano, utilizamos a perspectiva de pesquisa-ação com o intuito de enfatizar a aplicabilidade da lei 10.639/2003 e a sua importância para as crianças desde cedo.

A pesquisa teve duração de dois meses, cujas etapas foram: conversa com os docentes; elaboração e entrega de um questionário para as professoras; levantamento de livros paradidáticos étnico-raciais na biblioteca da escola; escolha da série; planejamento da aula e participação numa reunião pedagógica para a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), quando foram acrescentadas as leis 10.639/03 e 11.645/2008⁵.

4 Criada por Kurt Lewin, com estudos voltados para as questões psicossociais, para analisar as relações sociais e as possíveis mudanças no comportamento de cada indivíduo, nesse processo de avaliar, conceituar, planejar e orientar, dentro da pesquisa-ação (CORY, 1953, apud ANDRÉ, 1995).

5 “Lei nº 11.645 – de 10 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

Por conseguinte, a pesquisa-ação levou à formulação de novas questões, visando contribuir na desconstrução dos estereótipos que culminam no preconceito racial presente na sociedade brasileira. É importante ressaltar que a aplicabilidade da lei 10.639/2003 ainda é um desafio com muitas barreiras e dificuldades inimagináveis.

A implementação da lei está longe de ser concluída. Em alguns lugares sequer começou. É preciso avançar na tarefa de sensibilização das pessoas para que se interessem pelo assunto para a fase de comprometimento dos profissionais da educação com o cumprimento dos artigos 26-a e 79-b da LDB, o que envolve profundas mudanças nas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas das escolas, que vão dos projetos político-pedagógicos, currículos e planos didático-pedagógicos à gestão de

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena'. 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” (BRASIL, 2008, s/p).

pessoas, com base em princípios e valores que regulam a educação das relações humanas e os estudos de história e cultura afro-brasileiras e africanas, permeando todas as áreas do conhecimento escolar (LOPES, 2013, p. 103-104).

A partir do conhecimento acerca da aplicabilidade da lei 10.639/2003 e os seus feitos positivos no contexto escolar, enquanto pesquisadores/docentes é relevante termos acesso às práticas das inter-relações como um processo de unidade em ação.

À princípio quando decidimos trabalhar com a importância da aplicabilidade da lei 10.639/2003 na Educação Infantil (intervenção escolar), escolhemos uma escola da Zona da Mata paraibana que trabalhasse com Educação Infantil da alfabetização ao 5º ano.

Em seguida preparamos um questionário para os docentes com o intuito de conhecer o nível de interesse dos mesmos na aplicabilidade da lei 10.639/2003 e para averiguar se as questões raciais no currículo e as práticas pedagógicas estavam voltadas também para o combate das discriminações raciais, porém nem todos devolveram o questionário (colocaram inúmeras dificuldades) e os que entregaram deram respostas sucintas.

O questionário partia do pressuposto das seguintes perguntas: “a escola que você leciona, tem o PPP? Se sim, ele contempla a aplicabilidade da lei 10.639/2003?”. Foi unânime a resposta: “se tem, desconheço”. Portanto, se já é difícil para alguns educadores prepararem suas aulas pensando em abordar as questões raciais, a ausência de um PPP torna a situação ainda mais difícil. Ao perguntarmos: “você já presenciou algumas brincadeiras preconceituosas, entre seus alunos/as? Se sim, como você lidou com a situação?”, uma educadora com muitos anos no contexto escolar respondeu que *nunca* presenciou nenhum tipo de preconceito em suas aulas, ou será que a mesma não considera os xingamentos e brincadeiras com características racistas como forma de preconceito?

Ao fazer uma análise crítica da escola localizada na Zona da Mata paraibana nos deparamos com muitas dificuldades: a falta de aplicabilidade da lei 10.639/2003, a abordagem da temática apenas no dia 20 de novembro, quando se comemora o dia da Consciência Negra, baixo índice de alfabetização, educadores/as desestimulados com o sistema educacional e a falta da participação dos pais na educação de seus/as filhos/as.

Depois do questionário, fizemos um mapeamento do acervo étnico-racial da biblioteca da escola e nos deparamos com um vasto material disponibilizado pelo governo federal, dos quais citamos os paradidáticos: *Bruna e a Galinha D'Angola*⁶, *Lendas da África Moderna*⁷, *O quilombo do Encantado*⁸, *Pretinho, meu boneco querido*⁹, *Seis pequenos contos africanos*¹⁰, *Histórias encantadas africanas*¹¹, *Contos*

6 História muito positiva para trabalhar com as crianças a história e a cultura africana. A avó Nanã apresenta à protagonista Bruna a história da criação do mundo a partir de uma perspectiva africana. Cf. ALMEIDA, 2011.

7 Contos e (re) contos de lendas, levando as crianças as conhecerem por meio dos contos um pouco da história da África. Cf.: NASCIMENTO; LIMA; ANDRADE, 2010.

8 Narra à história de lutas, conquistas e construção de suas identidades. Cf.: RODRIGUES; MAIRTON, 2010.

9 Conta a história de Nininha, que ao ganhar um boneco negro como ela, gera ciúme e preconceito dos demais bonecos. Essa historinha nos leva a discutir sobre o preconceito racial e como são sem fundamento todas as formas de discriminação. Cf.: FURTADO, 2008.

10 Conta a história de mulheres e homens que foram presos em vários lugares da África e escravizados. A história desse povo, cultura, costumes, religiosidades e segredos é contada pelos mais velhos para os mais novos. Cf.: LODY, 2007.

11 Reúne em seu texto lendas de diferentes povos africanos, cultura, mitos e ilustrações que nos remetem à iconografia africana. Cf.: BELLINGHAUSEN, 2011.

ao redor da fogueira¹², *O herói de Damião em a Descoberta da Capoeira*¹³, *De olho no Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social*¹⁴. Revistas, livros, entre outros, são de grande contribuição para os docentes que têm interesse de aplicar em suas aulas conteúdos voltados para as questões étnico-raciais.

A partir do mapeamento desse material, escolhemos quais conteúdos seriam apresentados para as crianças que só tinham o contato com a temática no dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra), lembrando que as práticas discriminatórias estão presentes na escola, meio social, mídia, família, piadas, entre outros, sendo necessário discutir esta temática durante todo o ano letivo.

Posteriormente, junto com a professora do 3º ano, planejamos duas aulas para enfim aplicar o que determina a lei supracitada. Na primeira aula problematizamos por meio de um mapa mental (lúdico) a história do povo negro, desde a sua vinda da África para o Brasil, luta e resistência como negação diante da exploração e escravidão que lhe foi imposta e suas presenças que desde então estão no nosso cotidiano.

Na segunda aula trabalhamos com a desconstrução de estereótipos que caracterizam príncipes e princesas com fenótipos brancos/as, magros/as, cabelos lisos e geralmente loiros, ou seja, valorizando os padrões europeus. Primeiramente as crianças foram questionadas de como seriam as características principais de uma princesa/príncipe, fizemos a contação da história de uma princesa

12 Compõe duas histórias (lendas da África) inspiradas em acontecimentos que são transmitidos de geração em geração. Cf.: BARBOSA, 2014.

13 Damião não se identificava com nenhum herói apresentado pelos programas midiáticos e foi por meio da Capoeira que o menino descobriu que não precisa de herói, pois ele mesmo pode ser um. Cf.: LOTITO, 2006.

14 Uma coletânea que narra a vida de Zumbi dos Palmares e sua luta e resistência pelo fim da escravidão. Cf.: GOMES, 2011.

negra quando até então desconheciam que existem princesas e príncipes negros.

A contação de história voltada para as questões raciais é de grande importância principalmente para as crianças negras que na maioria das vezes crescem sem conhecer personagens que as representem, ressaltando que a literatura infanto-juvenil é um instrumento de reflexão que atua na desconstrução de estereótipos, caracterizando o indivíduo negro/a numa perspectiva negativa. Sendo assim, a literatura pode ser um meio interessante para educadores que têm a pretensão de desconstruir a imagem estereotipada atribuída a pessoa negra.

A lenda africana *O brinco de ouro*, da autora Heloisa Lima (esse livro está disponível na biblioteca da escola), narra a história de Gabriela, os pais dela recebem uma proposta de emprego em Acra, capital de Gana no Noroeste da África, e logo se alegram com a possibilidade de voltar para o seu lugar de origem, mas Gabriela não ficou nada feliz com esse retorno, pois amava a sua avó e não queria deixá-la. A avó, vendo a sua netinha tristonha, decidiu contar uma lenda que levou Gabriela a ver a África numa nova perspectiva.

Gabriela amava brincos e a sua vovó com toda sua sabedoria conta-lhe a lenda do Brinco de Ouro da princesa Axânti, que ao nascer ganhou um brinco de ouro fora do comum – quem usasse aqueles brincos adquiriam poderes especiais para realizar sonhos que até então estavam longe de serem realizados.

Depois que a princesa Axânti realizou os seus sonhos, ela perdeu um de seus brincos e cada pessoa que o encontrava também conseguia realizar seus desejos. Até hoje o brinco da princesa está perdido, a réplica do mesmo está no Museu Nacional Africano. Diante do encantamento da lenda, Gabriela ficou muito contente com a sua viagem e já tinha ideia de aprofundar a sua pesquisa sobre o paradeiro do brinco de ouro da princesa Axânti.

É importante frisar que através desta lenda e das ilustrações feitas por Heloisa Lima, conhecemos uma África rica, alegre, cheia

de tradições, assim como também o respeito aos ensinamentos dos mais velhos, além dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

É sabido que desde a chegada do povo negro no Brasil foram implantados valores na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele. Dentre esses valores, podemos trabalhar com afetos, musicalidade, cooperatividade, ludicidade e oralidade como um exercício de conservar as memórias e lições de sabedoria e experiência dos ancestrais e transmiti-las aos seus descendentes, sempre na perspectiva de formar novas gerações sobre valores, mantendo viva a ancestralidade das civilizações africanas (TRINDADE, 2013b).

Ao finalizarmos a contação da lenda, confeccionamos um mural com fotos de princesas negras e nomeamos o príncipe e a princesa da sala, sendo enfatizado que todos poderiam ser princesas/príncipes e não deveriam se prender aos estereótipos midiáticos. Essa aula trouxe uma experiência muito gratificante, podendo notar a alegria de algumas crianças negras que até então não se “enquadravam aos padrões estabelecidos” e ao se deparar com a lenda da Princesa Axânti e as imagens das princesas africanas, sentiram-se representadas, reconhecendo os traços negros, atuando como protagonistas das suas histórias.

Conforme exposto, percebe-se que os docentes precisam enxergar a importância de enfrentar o preconceito existente no contexto escolar, pois fazendo assim, seremos mais humanos, uma vez que ao combater a discriminação racial contribuiremos para que as crianças negras tenham uma escola que considere e valorize “nossas matrizes culturais sem hierarquiza-las, que valorize e atue com competência, conhecimento e desejo político, rumo à construção de uma educação libertadora e multicultural crítica – esses são os nossos desafios e legados históricos” (TRINDADE, 2013^a, p. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta dos movimentos negros ainda continua e são inegáveis os avanços na educação, sobretudo a lei 10.639/2003, que é uma ponte para que os educadores conheçam e façam a diferença na vida dos seus alunos, abordando a história da África e cultura afro-brasileira no contexto escolar. Desde o ano de 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), têm produzido materiais para orientações e ações envolvendo a educação das relações étnico-raciais. O Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propôs as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (2004), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010) e o livro *Alfabetização, Diversidade e Inclusão e História e cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil* (2014). A UNESCO, CONSED e UNDIME também têm dado contribuições para que crianças, jovens e adultos tenham acesso ao conteúdo voltado para as questões étnico-raciais.

O povo negro merece ter a sua história e cultura implementadas nos currículos das escolas brasileiras enquanto projeto de construção de uma nova perspectiva de combate ao racismo. A sociedade brasileira precisa aprender a respeitar cada indivíduo, independentemente da sua cor, gênero, classe social e religião, e o ambiente escolar é um dos meios potentes para que essas diferenças sejam desconstruídas.

A escola é o lugar de problematizar as diferenças e assim deve pensar meios de combater práticas preconceituosas, formulando um currículo que respeite a diversidade e contemple o ensino da história da África e cultura afro-brasileira. Sendo as crianças:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Foi pensando em contribuir na aplicabilidade da lei 10.639/2003 na Educação Infantil que decidimos desenvolver essa pesquisa-ação numa escola da Zona da Mata paraibana, e por meio do relatório proposto para os docentes, as atividades e o contato com as crianças possibilitaram uma nova (re) leitura sobre a implementação da lei 10.639/2003 tanto em relação às dificuldades como à falta de interesse dos educadores.

Quanto às impressões após a intervenção, evidenciou-se que a temática das relações étnico-raciais precisa ser mais visibilizada na escola. Se tivermos o desejo de combater o racismo em sala de aula é preciso uma adequação no currículo para atender ao que determina a lei 10.639/2003.

Depois de alguns meses de pesquisa e intervenção, finalmente a escola elaborou o PPP e ainda foram incluídas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, contribuindo assim com uma educação que valoriza as relações étnico-raciais, pois toda a criança tem o direito de frequentar uma escola que reconheça e valorize cada indivíduo, combatendo todo o tipo de discriminação e preconceito, educando os mesmos para a diversidade.

Decorrido todo o processo de pesquisa, conclui-se que ainda temos um árduo caminho a percorrer até que finalmente essas questões raciais venham a serem findadas. Dispomos de material suficiente para que os docentes abracem essa causa, lembrando que essa luta não é apenas do povo negro, é de todos que desejam contribuir com o fim do racismo. Implica que devemos criar condições no ambiente escolar, em que os estudantes, sobretudo as crianças negras, não tenham que lidar com a marginalização, discriminação e exclusão social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei 10.639/03 de 09 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. Brasília: Senado Federal, 2003^a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2003b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Lei 11.645/08 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”. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SECADI; UFSCar, 2014.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 08, 2008. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas públicas voltadas para as diversidades: a igualdade racial na educação infantil – um caminho a ser percorrido. **Cadernos Afro-paraibanos**, João Pessoa, v. 04, n. 02, 2015.

FERREIRA, Danielle Milioli; DRUPRET, Leila. Cultura Afro-brasileira e Práticas Educativas. **ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Pesquisa**, 6, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. **Anais...** Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24488.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

LOPES, Vera Neusa. Diversidade étnico-racial no currículo escolar no ensino fundamental. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Africanidades Brasileiras e Educação: Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Metodologia de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

SANTANA, Marise de. O legado africano e a formação docente. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Africanidades Brasileiras e Educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Redes de convivência e de enfrentamento das desigualdades. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Africanidades Brasileiras e Educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Humilhação, encorajamento e construção da personalidade. In: _____ (Org.). **Africanidades Brasileiras e Educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013 a.

_____. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Africanidades Brasileiras e Educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013b.

LIVROS PARADIDÁTICOS

ALMEIDA, Gercilga. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos ao Redor da Fogueira**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2014.

BELLINGHAUSEN, Ingrid. **Histórias Encantadas Africanas**. Belo Horizonte: RHJ Livros, 2011.

FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, Meu Boneco Querido**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho no Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

LODY, Raul. **Seis Pequenos Contos Africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

LOTITO, Iza. **O Herói de Damião em a Descoberta da Capoeira**. São Paulo: Editora Girafinha, 2006.

NASCIMENTO, Denice; LIMA, Heloisa; ANDRADE, Rosa Maria Tavares. **Lendas da África Moderna**. São Paulo: Elementar, 2010.

RODRIGUES, Jabson; MAIRTON, Marcos. **O Quilombo do Encantado**. Limeira, SP: Conhecimento, 2010.

CAPÍTULO V

A LEI 10.639/03: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE A PARTIR DE UMA ESCOLA NA MATA PARAIBANA

Luciano de Jesus Oliveira

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa que foi realizada em uma escola na zona da mata paraibana e teve como objetivo, refletir sobre a importância das relações étnico-raciais no currículo escolar, como primeiro passo para a transformação social dos indivíduos que são formados por esta instituição, buscando, nesse sentido, identificar e analisar de onde partem os desafios e ações de superação das problemáticas que envolvem as barreiras e/ou a falta da abordagem da temática no currículo escolar, e assim, entender se a escola campo de pesquisa efetiva a educação para as relações étnico-raciais conforme prevê a Lei 10.639/03.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com o corpo diretivo e docente da Instituição, uma para a gestão (G1), aplicada em 11 de julho de 2017, e outra para três professores entrevistados (P1, P2 e P3), nos dias 12, 13 e 14 de julho de 2017, sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa. Assim, como estratégia de coleta dos dados, utilizamos as entrevistas com os profissionais citados, seguida de reflexão e análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, do Plano Municipal de Educação e levantamento bibliográfico.

A pesquisa demonstrou uma lacuna entre a prática dos professores (P1, P2 e P3) e o PPP (Projeto Político Pedagógico) analisado. Este último, apesar de não se referir a Lei 10.639/03, refere-se ao menos a uma abordagem de trabalho voltada para atividades que contemplem a diversidade, isto é, contra a discriminação de gênero, etnia, etc.

Analisando essa apresentação encaminhada no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e as informações coletadas, percebemos que tais abordagens não são trabalhadas durante todo o ano letivo, apenas de forma breve e sucinta no dia/semana da consciência negra.

Nos quadros a seguir, apresentamos os questionários utilizados para realização das entrevistas, as respostas e reflexões a partir dos estudos de Gomes (2012), Gomes (2013), Libânio (2001), Santomé (1998), Trindade (2013), entre outros teóricos, importantes contribuições para as discussões e embasamentos frente a necessidade de implementação de práticas voltadas a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar.

Quadro I – Questionário para entrevista com a Gestão Escolar (GI)

- | |
|---|
| <p>01) Você tem conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, sua importância no que tange o ensino e a História da Cultura Afro-brasileira e Africana no processo educacional escolar?</p> <p>02) Ocorrem com frequência formações continuadas voltadas para a temática Étnico-Racial com abordagem ao currículo escolar da educação básica? Se sim, foi útil para realização de algum trabalho específico?</p> <p>03) Existem projetos na escola voltados para a discussão étnico-racial?</p> <p>04) Durante todo o ano letivo existem datas específicas que são lembradas, de forma que contemple a história de luta do povo africano e sua contribuição histórica para a construção da sociedade brasileira? Quais são essas datas?</p> <p>05) O/a Senhor/a percebe no cotidiano escolar práticas racistas no ambiente ao qual você está inserido/a?</p> <p>06) As famílias declaram a condição racial de seus filhos no ato da matrícula? Se sim, quais são as condições declaradas?</p> |
|---|

Em resposta as questões, a gestora respondeu ter conhecimento sobre a lei, apesar de não possuir aprofundamento, quando questionada sobre a primeira pergunta. Já em resposta a segunda pergunta, afirmou que as formações não existem especificamente para a temática, porém, existem as orientações pedagógicas por parte da secretaria de educação a prevenir e posicionar-se em meios a situações ofensivas ou práticas racistas dentro da Instituição. “Sempre conversamos com nossos alunos sobre a importância do respeito”, salientou a entrevistada. Em resposta a terceira e quarta pergunta, disse que até o momento a escola não realizou nenhum projeto específico voltado para a temática e que é trabalhada na semana da consciência negra. “Algumas crianças xingam seus coleguinhas, mas não lembro de nenhuma atitude racista”, disse a entrevistada quando perguntada sobre as práticas racistas entre os educandos.

Em resposta a sexta pergunta, a profissional relatou que a escola recebe alunos pardos, brancos e negros, porém a autoafirmação fica por conta dos responsáveis, e é a que prevalece na hora do cadastramento da matrícula. Segundo as informações da entrevistada, o quadro a seguir representa a autoafirmação dos pais/responsáveis quanto a cor/raça de seus filhos.

Quadro II – Número de crianças matriculadas e autoafirmação Étnico-Racial

Modalidade	Pertencimento Étnico-Racial				
	Amarelo	Branco	Índios	Negros	Pardos
Educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais.	-	8	-	-	23
Total de alunos: 31					

De acordo com os dados apresentados na tabela acima, percebemos que não existem discentes declarados por seus responsáveis no ato da matrícula como negros/as. Porém, a profissional ressaltou a existência de meninos e meninas com descendência afro-brasileira “negada”, pelos seus próprios responsáveis.

Há, nesse sentido, o entendimento de uma cultura de desvalorização, que estereotipa o ser humano negro, comportamento propagado por muitos anos e que ao longo do tempo foi segregando a população negra, as classificando e alimentando a ideia de que “ser negro é ruim, é feio”, e que portanto estariam em um patamar de sujeitos inferiores as demais culturas hierarquizadas, inibindo assim, o reconhecimento de sua identidade, uma situação que não é isolada quando refletimos sobre a história da população negra em nosso país e percebemos que o dito “século contemporâneo”, nada mais é do que uma espécie de senzala moderna pós-abolicionismo. Queremos dizer com isto que, a população negra ainda continua a sofrer preconceitos e exclusões em uma sociedade que vive no mito da democracia e da igualdade de direitos, condicionando os sujeitos, principalmente a população negra, as margens da sociedade.

Nesse viés, Valentin e Backes (2008), concorda com essa reflexão ao considerar que, “as diferenças ao longo do processo histórico, as foram produzidas e usadas socialmente como critérios de classificação, seleção, inclusão e exclusão.

Percebe-se, dessa forma, que atitudes preconceituosas levaram e levam a população negra a ser “obrigada” a esconder seus valores, suas culturas, situação que potencializa a inferiorização da população negra e que deve ser erradicada.

Durante a pesquisa, foi possível analisarmos o PPP (Projeto Político Pedagógico) da Instituição, que segundo a gestora, estava em processo de reformulação e nesse sentido, verificamos que o mesmo não contemplava ações curriculares voltadas ao ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, apenas constatamos que no item que discute a missão da Instituição se encontra o seguinte fragmento,

Possibilitar a integração família e escola, buscar trabalhar atividades relacionadas à diversidade, contra a discriminação de

gênero, etnia, necessidades especiais, composição familiar e estilos de vida, bem como o respeito aos valores e costumes. (PPP da Instituição Pesquisada, 2016, p. 15).

Percebemos que o documento não especifica nada sobre a aplicabilidade Lei 10.639/03 no currículo escolar, apenas existe uma visão de trabalho voltado para a diversidade, inclusive, a nossa interpretação, precisa ser ampliada, estimulada e direcionada aos marcos normativos que regem a educação brasileira, tendo em vista a necessidade de suas implementações no tocante a oferta de práticas educativas em que seus sujeitos possam estar representados e valorizados.

No segundo, terceiro e quarto encontro (12, 13 e 14 de julho de 2017), foram entrevistados os três professores que responderam as perguntas do quadro a seguir.

Quadro III – Questionário para entrevista com as professoras (P1, P2, P3)

- | |
|---|
| <p>01) Você tem conhecimento sobre a lei 10.639/2003, sua importância no que tange o ensino e a História da cultura afro-brasileira e africana no processo educacional escolar?</p> <p>02) Ocorrem com frequência formações continuadas voltadas para a temática Étnico-Racial com abordagem ao currículo escolar da educação básica? Se sim, foi útil para realização de algum trabalho específico?</p> <p>03) Existem projetos na escola voltados para a discussão étnico-racial?</p> <p>04) Durante todo o ano letivo existem datas específicas que são lembradas, de forma que contemple a História de luta do povo africano e sua contribuição histórica para a construção da sociedade brasileira? Quais são essas datas?</p> <p>05) O/a Senhor/a percebe em seu cotidiano escolar, onde está inserido, práticas racistas? Se sim, se faz notável crianças com sentimento de menosprezo?</p> <p>06) O/a senhor/a aborda com frequência no seu planejamento o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana?</p> |
|---|

Em resposta a primeira questão, duas professoras (PII e PIII), disseram ter conhecimento, sem aprofundamento da lei e apenas a professora (PI), não soube responder, relatando apenas que trabalha com orientações e incentivos voltados ao cuidado e respeito pelo outro, demonstrando evitar que ocorra práticas racistas, após o entrevistador/pesquisador ter explicado sobre a lei.

Já em resposta a segunda questão, todas as professoras responderam que até o momento não foi realizada nenhuma formação voltada especificamente para a temática e que existem apenas orientações de como se deve trabalhar com temáticas afins.

Em resposta as questões do quadro acima (terceira e quarta), as professoras alegaram que até o presente momento (datas das entrevistas), não houve projetos que discuti a temática como foco e que geralmente trabalham questões raciais na semana da consciência negra. As professoras responderam, em relação a quinta e sexta pergunta, que já existiram, no passado, muitos casos, mas que atualmente percebem muito pouco e que quando ocorrem, buscam discutir sobre a temática no momento de xingamentos. Disseram ainda, que não perceberam até então, nenhuma criança que fique retraída pela questão racial, alegando que são muito amigas. A professora (PI), relatou que não ver malícia quando ocorre algum xingamento esporádico, “que é brincadeira de criança”, mas que apesar disso, “tem cuidado para a ação não se transformar em prática racista”, disse a professora (PI).

Em resposta a última pergunta do quadro, a professora (PI), disse trabalhar apenas com a lista de conteúdos que recebe nos planejamentos e temas voltados para questões Étnico-Raciais se faz presente na semana da consciência negra, “é o período principal que acho adequado para trabalhar esse assunto”, disse a professora (PI). As professoras (PI e PII) também citaram as datas comemorativas e em especial a semana da consciência negra como período em que trabalham com frequência os conteúdos relativos.

Consideramos que a realidade da escola campo da pesquisa, de certo modo, pode refletir a realidade das escolas públicas brasileiras, apresentando lacunas no seu fazer quando a questão são os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, que deveriam estar inseridos no currículo escolar e serem estudados cotidianamente a partir da realidade social, cultural, política e econômica da comunidade onde a escola está inserida.

Dessa forma, buscamos entender como se desenvolve no Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025) do município a qual a escola é vinculada, a proposta de uma educação que seja voltada a diversidade étnica, principalmente o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Na meta 7, estratégia 7.11 se apresenta o seguinte texto,

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipe pedagógica e a sociedade civil. (PME, 2015, p. 82)

De acordo com o PME/2015-2025 (Plano Municipal de Educação), existe uma preocupação que os currículos escolares abranjam a lei em estudo na perspectiva de assegurar sua aplicabilidade. No entanto, o que percebemos na realidade da escola campo da pesquisa é uma situação diferente, que não consiste em atender de fato uma educação que priorize as relações Étnico-Raciais no currículo escolar, pois se assim fosse, os profissionais não estariam sem formação continuada e/ou pensando em trabalhá-las apenas

no dia ou semana da Consciência Negra, uma situação que precisa ser repensada e melhor compreendida por parte desses e de tantos outros profissionais, como defende Cassimiro (2010), quando afirma que uma proposta curricular tanto pode ser interessante para reforçar o jogo democrático, como pode ser uma forma de contribuir para desvalorização, o que nesse caso, seria mais uma vez a ratificação de preconceitos, vendando a valorização da história e cultura da população negra e afro-brasileira.

Diante desse contexto, se faz necessária a adoção de práticas baseadas na lei 10.639/03 e o que defendem os documentos oficiais que constituem a educação em nosso país, um processo de ensino e aprendizagem que precisa ser pluralista, livre de processos enfermos de preconceitos e racismos, respeitando e valorizando a diversidade em todos os lugares de nossa nação.

O PROJETO POLÍTICO CURRICULAR: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL COM BASE NA LEI 10.639/03

A Lei de nº 10.639/03, que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, orienta a estabelecer 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”, a saber:

[...] Em seu inciso primeiro, temos: “o conteúdo programático incluíra 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 políticas pertinentes à História do Brasil”. No inciso segundo, “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 Histórias Brasileiras” [...] (BRASIL, 2018, p. 20 e 21)

No Artigo 79 da mesma Lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” (BRASIL, 2004).

Ao realizarmos esse estudo, constatamos mais uma vez, que esses marcos legais e todas as reivindicações são sugestões dos Movimentos Negros, que ao longo de muitos anos a luta tem se intensificado para garantir que projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, bem como políticas comprometidas com a educação de relações étnico-raciais positivas, se concretizem. (GOMES, 2012).

Nessa compreensão, Gomes (2012), afirma que a escola tem sido historicamente considerada, um espaço de reprodução do racismo. Diante deste contexto, a história releva que as dinâmicas sociais produzidas no âmbito escolar não conseguem lidar, como deveria, com o reconhecimento das identidades e diversidades, reconhecendo-as e tratando-as de forma igualitária e digna, sobre os saberes e patrimônios culturais produzidos pelos grupos étnico-raciais. Gomes (2012), defende que “por outro lado a escola tem como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização do conhecimento, apresentam-se como uma área central para realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo”. (GOMES, 2012, p. 12).

Ainda, segundo Gomes (2012), esta temática é uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para

a formação de atitude, postura, valores, compreensão, a diversidade de direito e diferença.

A Educação das Relações Étnico – Racial e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africanas será desenvolvida por meio de conteúdo, competências, atitude e valores, a serem estabelecidas pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, entendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32).

A partir dessa resolução, do Conselho Nacional de Educação, entende-se que as práticas pedagógicas dentro da unidade escolar podem e devem passar por diversificações em razão da vivência de práticas que estimulem a valorização da diversidade étnico-racial ligadas a cultura e história afro-brasileira. A temática deve ser englobada do início constando no Projeto Político Pedagógico da Instituição. Desta forma

Identificar e disseminar referência sobre o processo de aprovação da Lei nº 10.639/03 das escolas públicas brasileiras, considerando as práticas pedagógicas, a produção de materiais didáticos e paradidáticos, os processos de formação continuada e a introdução da temática racial como um dos eixos orientados do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas (GOMES, 2012, p. 09).

Nessa perspectiva, os sistemas, a escola e seus profissionais têm que se unirem e organizarem efetivamente em seu cotidiano o trabalho voltado à temática étnico-racial. De acordo com Gomes (2012), a Lei nº 10.639/2003 deve ser inserida nas instituições escolares se tornando um dos eixos de ações pedagógicas, estando relacionada no “PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, confirmando também o cumprimento ao art. 26ª da Lei 9.394/1996, pois tais práticas se estabelecem em colaboração com as comunidades que a escola acolhe, com o apoio direto ou indireto” (GOMES, 2012 p. 31).

Nesse sentido, Gomes (2012) aponta que as práticas pedagógicas em relação às vivências valorativas étnico-raciais nas escolas públicas tem sido um grande desafio, mas existem perspectivas que devem ser elencadas nas principais reflexões teóricas. Embora a Lei nº10.639/03 já tenha sido sancionada há anos e realize uma alteração da Lei nº 9394/96-LDB, que confirma a sustentabilidade, sua importância e obrigatoriedade, voltada para as práticas pedagógicas das relações étnico-raciais no ambiente escolar, não se observa resultados provenientes de seu cumprimento (GOMES, 2012).

Entende-se por sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e das DIRETRIZES CURRICULARES a possibilidade de o trabalho com a educação das relações étnico-raciais desenvolvido na instituição escolar se tornar parte do cotidiano, do currículo e do PPP, independentemente da ação de um (a) professor (a) ou de uma gestão específica. (GOMES, 2012, p. 74).

As seleções de práticas pedagógicas que inspiram esse movimento devem assim se tornar realidade, vivência real de todos os sujeitos que dela fazem parte.

Assim, para Gomes (2012), as escolas deveriam desenvolver trabalhos e atividades especialmente voltados para a educação étnico-racial que contribuam para o conhecimento dos educandos. A referida pesquisadora aponta ainda que as atividades que fazem referência à área da temática cultural e Histórica afrodescendente e que deve ser valorizada/expressada, é a música, capoeira, e atividades relacionadas a artes plásticas como desenho, colagem e pintura de símbolo, o que muitas vezes, quando são lançados, ficam apenas a cargo dos/as professores/as, quando se deveria ser uma missão de todo corpo profissional escolar.

Não somente devem estar explícitos no currículo, como precisam se fazer presentes na prática cotidiana do/a professor/a. Isto reflete na realidade da escola campo da pesquisa, onde existe grande necessidade de um currículo que garanta a aplicabilidade da lei 10.639/2003, tanto na sistematização dos conteúdos, como na prática reflexiva de seus profissionais.

A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Em analogia à importância do estudo da história e cultura afrodescendente nas escolas, percebemos que é importante, confirmando o que diz Gomes (2013), ao defender que reconhecimento da importância da Lei de nº 10.639/03, dentro do espaço escolar, é fundamental para que o processo da cultura afrodescendente seja de fato realidade nas Instituições de Educação Básica, como fator de grande relevância na desconstrução de estereótipos negativos abarcados por parte da sociedade na trajetória história de nossa nação.

A prática pedagógica do/a professor/a, não deve se restringir a população negra pelo viés da escravidão, pelas atividades que lhes foram impostas cruelmente, ou seja, a população negra não deve ser apenas lembrada e apontada como grupo humano que ficou à mercê da população branca, deve-se mostrar, principalmente, evidenciar em grande escala, o quanto sua cultura é rica e foi importante para construção da cultura de nosso país, do que somos hoje.

Gomes (2012), reflete ainda que a gestão da escola deve proporcionar um espaço para que sejam desenvolvidos trabalhos específicos, como projetos de valorização da história e da cultura afrodescendente, bem como, a equipe pedagógica deve basear-se na lei para planejar as ações a serem desenvolvidas.

Desta forma, é louvável dizermos que a partir dessa motivação, ocorreria uma prática escolar saudável, adotada por seus profissionais no intuito de desconstruir práticas negativas que foram mantidas por décadas, assolando sonhos de muitas pessoas negras, que em muitos momentos tiveram que esconder sua própria raiz/cultura, a cor de sua pele.

Para tal, é importante ressaltamos o que recomenda o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana aos governos municipais,

Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradiáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas)

locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-Raciais. (BRASIL, 2013, p. 32)

Assim, cabe aos governos municipais investir em políticas que prezem pela qualidade na educação, formando seus quadros de funcionários ao tempo em que valorizam as pessoas e lhes garantem uma educação de qualidade, que privilegie todas as pessoas independente de classe, gênero ou cor de pele, que vejam as pessoas com gente de raça humana, onde todos e todas possam ter os mesmos direitos.

Diante desta reflexão, se faz necessário que o município ao qual a escola campo da pesquisa está localizada, através de seus representantes/dirigentes educacionais, que estabeleçam políticas de formação continuada visando contribuir com seus profissionais em efetivo exercício, para que haja conhecimentos, aprendizados e posturas de enfrentamento ao preconceito racial, para que desta forma, possam ser agentes transformadores, formadores de cidadãos capazes de construir seus projetos de vida e intervir no seu meio, diante de tantas situações em que precisamos melhorar, enquanto sujeitos sociais, enquanto pessoas humanas.

O SENTIDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

A escola é um ambiente educativo favorável à socialização e troca de experiências, pois nela compartilhamos conhecimentos formais, étnicos e culturais, que contribuem para formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Porém, é fundamental reconhecê-la, dentro de seus muros, como um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, é função da escola garantir

a inclusão social e acesso a diferentes culturas, e uma importante maneira de concretizar esta garantia é através do currículo escolar.

De acordo com os entendimentos de Libâneo (2001),

O currículo é o conjunto dos vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também, aqueles valores, comportamentos, atitudes, que se adquirem nas vivências cotidianas na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos e no recreio e outras atividades concretas que acontecem na escola. (LIBÂNEO, 2001, p.101).

Desta forma, é notório que um currículo pautado na responsabilidade social de formar sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, pode desenvolver nos educandos a capacidade de respeito e valorização pela diversidade cultural no cotidiano da sala de aula e na comunidade em que estão inseridos, contribuindo significativamente para desconstrução dos estereótipos preconceituosos e racistas que ainda perpassam o ambiente escolar e a nossa sociedade.

A educação como responsável pelo desenvolvimento das futuras gerações precisa dar sentido a formação de cidadãos, isto é, capazes de lidar/respeitar as múltiplas culturas, sem a proliferação das discriminações e preconceitos existentes em nosso meio.

Para Santomé (1998), é fundamental desenvolver a postura reflexiva, diante dessa problemática,

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e

um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. (SANTOMÉ, 1998, p. 253).

Diante disso, se faz necessário que os profissionais da educação, professores e professoras, entre outros, possam receber formações acerca, para que reflitam e (re)pensem estratégias pedagógicas que possam contemplar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana a partir da interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimentos, promovendo um processo de ensino e aprendizagem voltado para a diversidade e respeito as diferenças, de forma a transformar a educação e a visão de currículo nos moldes de neutralidade, que “ainda hoje se constatar”.

Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade (GOMES, 2013, p. 56).

Segundo a autora, é essencial que ocorra esta medida para que as escolas e os gestores que gerenciam políticas educacionais deixem de ser uniformizadores no sentido de continuar a dar existência a um ensino pautado na neutralidade de conhecimentos sem significados. Dessa forma, apesar dos avanços dos últimos anos, é notório a persistência dos sistemas de ensino adotarem esses tipos de comportamentos.

É preciso que ocorra situações inversas, questionar os currículos, inteirar mudanças nos projetos pedagógicos, buscar e/ou inferir na política educacional, na elaboração das leis e das diretrizes curriculares nacionais (GOMES, 2013, p. 56). Nessa compreensão, estaríamos dispostos a contribuir com todas as lutas já realizadas

pelos movimentos sociais negros, entre outros, que vão além da compreensão da diversidade como a construção histórica, social e cultural das diferenças, politizam as diferenças e as colocam no cerne das lutas pela afirmação dos direitos. (Gomes, 2013, p. 56), rumo a um ensino que seja cada vez mais igualitário, com uma vertente humana posicionada frente aos direitos de cidadãos.

Entendemos que a luta por essas condições não são fáceis, mas precisam se tornar constantes no dia a dia para que medidas afirmativas já existentes façam parte de nossa realidade, para que não nos tornemos reféns do preconceito e do racismo.

É fato que atitudes racistas são construídas dia após dia em nossa sociedade, um exemplo entre tantos é a mídia que muitas vezes reproduz cenas de preconceito em suas diferentes formas de manifestar “a arte”, evidenciando o valor das pessoas pela cor da pele, colocando a pessoa negra em posições de inferiorização.

Para (Trindade, 2013, p. 59),

Estamos diante do desafio, talvez similar ao momento que antecedeu à invenção da roda, talvez um desafio menos conceitual e mais prático, mais vivencial, mais visceral, que nos coloca diante dos nossos próprios preconceitos, do nosso racismo, do nosso machismo, do nosso elitismo. Ora, nosso maior desafio, talvez, seja enfrentar o que está dentro de nós, no nosso sangue, no nosso coração, na nossa mente, em nós mesmos. (TRINDADE, 2013, p. 59).

Ou seja, lutar contra o racismo e o preconceito é uma atividade diária que necessita da abordagem de práticas que elevem o valor das pessoas, não pela quantidade de melanina na pele, pensamento primitivo que carece de superação, mas pelo que cada um de nós somos assegurados/as, pelo respeito ao qual temos direito.

Diante disso, a escola precisa ser um espaço contínuo de enfrentamento ao racismo e ao preconceito, e o currículo aliado a práticas que rompam com ideologias que são a favor da desigualdade entre as pessoas, irá trazer uma contribuição no sentido de fazer acontecer o que objetiva a Lei 10.639/03, entre outros normativos que prezam pela valorização de todas as pessoas, da diversidade cultural ao qual possuímos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar nessa pesquisa, a importância das relações étnico-raciais no currículo escolar, o quanto o processo de ensino e aprendizagem pode fazer a diferença na vida de crianças e adolescentes negros e negras, bem como brancos e brancas e demais etnias.

Diante desse contexto, entendemos que não há como negar a importância da Lei 10.639/03, para desconstruirmos inúmeros estereótipos negativos sobre a cultura e a população negra. Sabemos que apesar das problemáticas e possíveis desvios na sua implementação, a Lei é uma conquista e servirá na construção de novas relações sociais, contribuindo para uma geração que não viva a supremacia de uma cultura em detrimento de outra, mas que saiba valorizar cada pessoa humana, independentemente da cor de sua pele.

Assim, talvez o silêncio que reinou durante décadas dentro da Escola sobre a questão do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, possa ser uma realidade distinta de currículos eurocêntricos e egoístas, ainda presentes em muitas de nossas escolas.

No âmbito desta discussão, constatamos a princípio, que a escola e seus profissionais ainda não atentaram para a importância das relações étnico-raciais no currículo escolar, uma vez que são trabalhadas apenas na semana da Consciência Negra.

Dessa forma, ficou evidente a relação teoria com ausência de teoria, e ausência de práticas afirmativas contínuas/permanentes. Assim, percebemos que em meio a essa problemática, existe a falta de formação continuada, aliado ao pouco interesse dos profissionais pesquisados.

Analisando essas questões, acreditamos que é preciso mudar a realidade educacional brasileira objetivando a aplicabilidade de práticas conscientes, que façam uma ponte entre os documentos vigentes e a realização de práticas pautadas na seriedade e responsabilidade de transformar o meio em que vivemos em um mundo mais justo, com equidade garantida a todos, através das práticas educacionais intencionadas verdadeiramente a formação humana de nossas crianças e jovens, visto que as escolas precisam se tornar operantes no sentido de oportunizar uma educação antirracista frente a inclusão e valorização de todos/as que nela se encontram.

Assim sendo, será possível levantar reflexões e críticas, tanto em sala de aula, contribuindo para uma possível desconstrução de ideais eurocêntricos no currículo escolar, bem como, a da cultura do branqueamento, já imposta em nossa sociedade, que de forma camuflada perpassa os tempos atuais, promovendo uma escala de valorização branca e conseqüente desvalorização negra, ou seja, com esta divisão, a população negra era/é obrigada a assumir os valores da população branca como unívoca, manipulando a sociedade com a propagação de que não existiam diferenças raciais no Brasil com uma convivência harmoniosa e pacífica, sem conflitos, soando que a democracia era vivida entre por todas as etnias, um mito.

Diante desse pensamento, para prevenir que atitudes racistas e preconceituosas continuem em nossa sociedade, sobretudo no ambiente escolar, é preciso que sejam garantidas e legitimadas ações por meio do Projeto Político Curricular da escola, uma prática que apontamos como ponto que precisa ser repensado/construído pela escola campo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

_____. **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.** CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 21 nov 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: [s.n.], 2004.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

GOMES, Nilma. Lino **Prática Pedagógica de Trabalho com Relação Étnico-Racial na Escola na Perspectiva da Lei Nº10.639/03** (org.). 1. ed. Brasília: MEC: UNESCO, 2012.

_____. **Educação e Identidade Negra**. Aletria. UFMG. 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/posit>>. Acesso em: 03 de nov. de 2017.

LIBÂNEO, Carlos José. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. **A lei 10.639/03 e a educação étnico-cultural / racial: reflexões sobre novos sentidos na escola**. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. Campo Grande, MS, 2008. Anais. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008. Disponível em: <<http://www.neppi.org/eventos.php>>. Acesso em: 28 de novembro de 2017.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO E RACISMO: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA

Jean Carlos Lima da Silva

Neste texto e no trabalho de conclusão de curso intitulado “*EDUCAÇÃO E RACISMO: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA*” almejou compreender as práticas pedagógicas de docentes de uma escola pública na Paraíba orientadas pela Lei 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, mais precisamente investigar o trato que os/as docentes dão a temática étnico-racial e como possibilitam aos/as discentes do Ensino Fundamental anos finais (Fundamental II) uma educação antirracista que promova o conhecimento da presença do povo africano em território brasileiro.

Muitos/as docentes enfrentam dificuldades em efetivar a lei 10.639/03 na sala de aula devido ao silenciamento e a não formação com relação à cultura africana e afro-brasileira. O intuito da pesquisa realizada foi evidenciar o tratamento que o corpo docente de uma escola do interior da Paraíba nas suas práticas pedagógicas atribuiu aos conteúdos de história da África e cultura afro-brasileira.

Isso porque a educação posta nas escolas ainda é pautada na perspectiva eurocêntrica que trata as outras etnias (indígenas e africanos) de forma preconceituosa, estereotipada e racista. Esta concepção acaba fortalecendo o racismo impregnado nos diversos setores da sociedade, a exemplo dos estabelecimentos comerciais, mídia, e nas classes sociais. Embora a educação tenha o papel de promover o conhecimento e a valorização do povo negro e indígena e contribua com a desconstrução de ideologias que subalternizam uns e outros, o racismo também se manifesta na escola.

Neste texto, num primeiro momento contextualizamos historicamente as questões educacionais e sociais e assim compreendemos o distanciamento que a população negra vive em relação aos brancos, principalmente, no que se refere às questões educacionais. Evidenciamos o movimento negro como precursor das lutas ferrenhas em prol da melhoria das condições da vida da população negra, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas que atendam as demandas sociais dessa população.

Em seguida, analisamos a efetivação da Lei 10.639/03 a partir das ações pedagógicas referentes à temática étnico-racial numa escola do interior da Paraíba localizada na cidade de Mulungu-PB a qual faço parte do corpo docente. Através de questionário aplicado junto aos/as docentes compreendemos a formação destes e suas ações em sala de aula na construção de um currículo que corresponda a uma educação que valorize o povo negro.

A pesquisa nos possibilitou verificar a importância de se trabalhar a temática étnico-racial e assim desmistificar o discurso da ausência do racismo no ambiente escolar, além de dar visibilidade ao mesmo em vários setores da sociedade, enfrentar as percepções preconceituosas, romper com a discriminação racial, quebrar barreiras impostas aos alunos e alunas que sofrem gradativamente preconceito racial no espaço escolar. Como também, mostrar a necessidade da aplicabilidade da Lei 10.639/03 por parte dos

educadores para a promoção dos conhecimentos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, visto estes conteúdos valorizarem a presença africana em vários setores da sociedade brasileira.

APRESENTANDO O PROJETO CULTURA AFRO-BRASILEIRA NUMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA

Para o ano letivo de 2017 foi adotado como projeto pedagógico municipal o “Projeto Cultura Afro-brasileira: pelos caminhos da leitura: África e Brasil de cor e cultura” e teve o propósito de conhecer, destacar e valorizar a história da cultura africana e afro-brasileira respaldada pela Lei 10.639/03 estabelecendo aos docentes e gestores de escolas de ensino infantil ao 9º ano para incluírem em seu currículo anual, em cada bimestre, temáticas voltadas para uma educação antirracista. Por estar adequado à Lei 10.639/03 e ao Curso de Especialização em educação étnico-racial na educação infantil descrevemos o referido projeto neste trabalho de conclusão de curso, destacando o ensino fundamental II.

A proposta da coordenação pedagógica do município foi de buscar estabelecer juntamente com todo o corpo educativo do município que compreende o ensino básico até o fundamental final, propostas rotineiras que fizessem valer a Lei 10.639/03 na perspectiva de romper preconceitos raciais e discriminatórios quebrando tabus existentes na sociedade, e principalmente, nas escolas, uma vez que, na escola as questões étnicas por vezes são silenciadas, deixadas de lado por docentes que preferem não intervir quando algumas falas e/ou ações racistas são proferidas no âmbito escolar, considerando o público alvo a ser atingido, no qual a comunidade, em sua maioria, é menos favorecida economicamente em que a perspectiva de ascender socialmente é mínima devido às poucas oportunidades de emprego, uma vez que, ainda encontra-se em desenvolvimento na perspectiva de obtenção de

melhores condições de vivências entre as famílias. Como justificativa, os autores do projeto apresentam que:

No mundo contemporâneo o sistema educacional brasileiro, tem enfrentado processos constantes de mudanças estruturais e conceituais, por conta das exigências sociais, que desejam uma educação de resultados positivos e práticos para o dia-a-dia. Uma educação que prepare para a diversidade e autonomia na construção do conhecimento, bem como, dos saberes constantes de aprender a aprender. O Projeto Cultura Afro – brasileira tem o propósito de atender a lei Nº 10.639/03 que alterou a lei de diretrizes e bases (LDB) e instituiu as Diretrizes Curriculares para a sua execução. A lei acima citada determina a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar das seguintes modalidades de ensino: Fundamental e Médio. A decisão oriunda da lei faz um resgate histórico da colaboração dos negros na estruturação e construção da sociedade brasileira. O projeto propõe palestras acerca da identidade cultural destacando as diferenças culturais. Visa ainda, o reconhecimento e a valorização da identidade, como também da cultura e da história dos negros brasileiros. (MULUNGU Secretaria Municipal de Mulungu - Projeto Cultura Afro-Brasileira 2017, p. 02).

Enxergando como perspectiva educacional e social a iniciativa de atender concretamente uma educação antirracista, em que as escolas fossem espaços de igualdade, no sentido de promoção social e educacional perante todos/as os/as discentes, e espaços

de valorização cultural e identitária do povo negro afro-brasileiro, fugindo do currículo folclórico ou de datas comemorativas que restringem ao que é estabelecido por lei e pelos DCN's, que não respeitam concretamente a diversidade cultural, histórica e social dos povos através do currículo posto em prática, que segundo Silva (1995).

no que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças. (SILVA, 1995, apud, ROCHA E TRINDADE, SECAD, 2006, p. 57-58).

Após a efetivação da Lei 10.639/2003 evidenciou cada vez mais uma nova reflexão do currículo com os conteúdos que tratassem da história da escravidão no Brasil e dos negros em nossa sociedade, mas ainda sim percebesse, indubitavelmente, a longínqua práxis dos conteúdos étnico-raciais que não se fazem presentes nos currículos escolares, muito menos no planejamento de docentes. Haja vista, que até mesmo nas universidades há uma restrição, ou até mesmo, uma resistência à busca de formação com a temática étnico-racial que impedem a execução de uma educação antirracista.

A proposição deste projeto concerniu a levar as escolas e seus referidos atores pedagógicos, e a comunidade em geral, a reflexão sobre as questões étnico-raciais, mas entendendo o grau de dificuldade em efetivar a lei 10.639/03 devido ao racismo presente na mentalidade de uma sociedade que sempre retratou a população negra com estereótipos, discriminações raciais enraizadas no

subconsciente e nas ações cotidianas dos indivíduos. Dentre os objetivos e as habilidades a serem alcançados pelo respectivo projeto são estes:

Geral: Promover e proporcionar momentos para uma nova reflexão sobre a identidade racial numa escala global nacional e local a partir da concepção da política de reparação, reconhecimento e de valorização de todos os aspectos que envolvam a cultura africana e afro-brasileira.

Específicos:

Valorizar a pluralidade racial de nossa comunidade escolar; Combater o racismo no âmbito escolar; Promover a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos étnicos que compõem a comunidade escolar; Desenvolver atividades que levem os alunos a uma reflexão e compreensão de mudança na maneira de ver e pensar sobre a raça e a cultura africana e afro descendentes.

HABILIDADES:

- Identificar as disparidades entre brancos e negros na sociedade;
- Identificar e analisar criticamente os elementos geradores das diferenças raciais;
- Localizar por meio de pesquisas a história dos povos formadores
- Da sociedade brasileira, destacando suas etnias e culturas;
- Perceber a necessidade de intervir positivamente para a erradicação das desigualdades raciais;
- Respeitar os direitos humanos e fundamentais do cidadão. (Secretaria Municipal de Mulungu - Projeto Cultura Afro-Brasileira 2017, p. 02-03).

A implementação destes objetivos concerne em propor mecanismos educacionais para a luta contra o racismo, ou mesmo, levar o conhecimento a valorizar historicamente a contribuição africana presente em vários fatores na cultura brasileira, mas que o racismo ainda velado no âmbito educacional, principalmente, que intensifica comportamentos e ações discriminatórias, haja vista, pelo não conhecimento destas questões sociais, econômicas e culturais afro-brasileiras. Objetivando uma visão positiva do/a negro/a encarando a temática étnico-racial para dar visibilidade que, ao longo da história do Brasil, o currículo e até mesmo docentes impõem barreiras e acabam silenciando uma temática significativa para a formação do/a cidadão/ã num país multirracial como o Brasil. Assim, a escola tem um papel fundamental para a ruptura do racismo entranhado na sociedade brasileira, segundo LOPES (2006).

a instituição escolar tem, assim, de criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via projeto político-pedagógico e currículo, para intervir na realidade que exclui o negro (pretos e pardos), bem como indígenas, entre outros, do acesso aos direitos humanos fundamentais. Assim, tem de colocar, necessariamente, a diversidade étnico-racial como conteúdo escolar e dar a esse conteúdo o tratamento adequado (LOPES, 2006, p. 103, apud, BITTENCOURT E SOUZA, 2016, p.21).

Como subsídio para nortear a classe docente sobre a temática proposta foram colocadas algumas indicações de atividades e leituras para a pesquisa dos/as docentes, com a intencionalidade de refletir e pôr em prática com os/as discentes questões étnico-raciais da realidade brasileira contextualizando historicamente

como foram sendo constituídas na sociedade brasileira. Seguem então as sugestões dadas para as disciplinas:

PORTUGUÊS

- Educação Infantil ao 9º ano –
- Leitura, interpretação e produção de textos diversos, concurso de frases, poesias, músicas e paródias referentes ao tema.
- Leitura, interpretação de textos de obras literárias da literatura africana de língua portuguesa e literatura brasileira que abordam a questão racial em diversas épocas da história do Brasil. Explorar bem a leitura e a interpretação, culminando com uma peça teatral das literaturas estudadas.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA – Educação Infantil ao 9º ano –

- Pesquisas sobre o racismo no Brasil. É importante que todas as pesquisas sejam arquivadas para a produção de um portfólio com as atividades desenvolvidas durante a realização do projeto.
- Fazer um mapeamento sobre em quais regiões e lugares do Brasil há maior incidência do preconceito racial e racismo;
- Faz-se necessário fazer uma abordagem histórica para tentar compreender porque esse fenômeno acontece nesses locais, além da concentração da população negra que habita tal território e o motivo que os levou a ocupar esses lugares;
- Valorização da história oral e do respeito à ancestralidade para os povos africanos e resgate da história oral local;
- Culminar com um painel intitulado “Brasil de cor, nome e história” com pessoas comuns e personalidades negras e suas respectivas biografias.

CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – Educação Infantil ao 9º ano –

- Pesquisas em jornais sobre a atual situação racial no Brasil;
- Pesquisas sobre doenças oriundas do continente africano: causas, sintomas e tratamentos;
- Pesquisas sobre cura por meio de plantas medicinais;
- Estudos sobre as cotas raciais;
- Dados multimídia da população, saúde, emprego, etc.;
- Textos diversos que falam sobre o assunto / tema, buscando uma análise interpretativa dos mesmos;
- Transformar todos os dados coletados nas pesquisas em gráficos e tabelas, ampliar no papel metro e expor para análise da comunidade escolar.

ARTES – Educação Infantil ao 9º ano –

- Danças folclóricas e culturais que são herança das raças formadoras do povo brasileiro – histórico / apresentações dramatizadas, etc.
- Montar painéis sobre a estética e beleza negra registrando pessoas da localidade;
- Culminar com um desfile de beleza negra com alunos e pessoas da comunidade que se identifiquem com esse perfil racial.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6º AO 9º ano –

- Pesquisar manifestações culturais e sobre a capoeira, fazendo estudos dessas pesquisas e a importância que elas representam;
- Convidar grupos de capoeira para apresentação cultural;
- Priorizar durante as aulas jogos da cultura africana e afro-brasileira. (Secretaria Municipal de Mulungu - Projeto Cultura Afro-Brasileira, 2017, p. 05-07).

Diante disso, evidenciamos a variedade de conteúdos que podem ser trabalhados nas escolas, em todas as disciplinas do currículo. Mas, sabemos que há um conjunto de fatores explicitados no ambiente escolar que impõe barreiras à concretização destas atividades sobre a diversidade étnica. São eles, a não formação dos/as professores/as sobre a temática étnico-racial, o comodismo dos/as mesmos/as em não pesquisar e colocar estas questões étnicas em seu currículo, a comunidade escolar (pais, agentes educacionais, entre outros) devido ao racismo constituído historicamente no Brasil a partir de falas, ações, agressões físicas e principalmente psicológicas que afetam crianças e adolescentes negros/as em sua trajetória de vida. São estes paradigmas que interrompem o progresso educacional, social, humano que precisam ser desconstruídos desde a educação infantil, pois já na educação básica a criança vai absorvendo estas características racistas como reflexo do que é propagado na sociedade. Partindo do pressuposto da formação curricular brasileira baseada no eurocentrismo, por não tratar da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar acaba desfazendo-se da nossa própria história, e, conseqüentemente, acarretando problemas educacionais significativos. De acordo com Fernandes (2005)

A legitimação cultural que silencia e omite outros sujeitos históricos como negros e índios contribui para elevar os índices de evasão e repetência de crianças provenientes dos estratos sociais mais pobres. Essa grande maioria sai precocemente dos quadros escolares sem concluir o ensino fundamental por não se identificar com uma escola moldada nos padrões eurocêntricos que não valorizam a diversidade étnica-cultural de nossa formação. (FERNANDES, 2005, p. 380, apud, BITTENCOURT E SOUZA, 2016, p.20).

Estas condições que são propagadas ao passar dos anos no Brasil submete a maioria do povo negro a dificuldade de ascender consideravelmente perante a sociedade em detrimento as várias discriminações que os/as mesmos/as sofrem cotidianamente, principalmente nas escolas, em que desde os anos iniciais da escola básica não se veem representados pelas falas dos/as docentes, pelo currículo adotado, e que ocasiona a desistência da continuidade na escola devido a um espaço eivado de preconceito e discriminação influenciando em sua progressão educacional, e também, socialmente, pois evadindo-se da formação escolar ainda nos primeiros anos de vida a dificuldade de conseguir livrar-se das condições que, em sua maioria, fazem parte da classe menos favorecida da sociedade no Brasil, este índice tende a aumentar substancialmente. Como vimos anteriormente, este projeto busca ir de contra a esta realidade, promovendo a criticidade do contexto social e desigual sustentado por inúmeras ações racistas numa escala nacional.

AÇÕES PEDAGÓGICAS COM A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NUMA ESCOLA PÚBLICA DA PARAÍBA A PARTIR DO PROJETO CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Para a efetivação de uma educação antirracista num país que desconsidera a contribuição africana e afro-brasileira com elementos fundamentais na música, na culinária, na religião, na linguagem, nos costumes, entre outros, como formação de um povo e de uma sociedade como um todo, é notório o enorme desafio, e ao mesmo tempo, a importância da escola com o papel de desconstrução do senso comum, num país que acredita numa democracia racial inexistente, haja vista, a ideia da meritocracia que se dilui a partir da negação da história de um povo e suas contribuições culturais, como também, os problemas sociais que descaracterizam o/a negro/a no Brasil.

Tratar da diversidade étnica no Brasil torna-se uma problemática sustentada no princípio do currículo eurocêntrico e da formação de professores/as que não atendem especificamente a condução do direcionamento de ações pedagógicas que dêem subsídios para a educação étnico-racial.

Porém, a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia ao aspecto pluriétnico e pluricultural da nossa sociedade. Por isso, refletir sobre a diversidade cultural exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes. Diante de uma realidade cultural e racialmente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira, essa tarefa torna-se ainda mais desafiadora. (GOMES, 2003, p. 71).

Conforme a resistência em que os agentes educacionais encontram em promover um ensino que atenda a diversidade cultural existente nas salas de aula pelo país há, de antemão um posicionamento político para que se busque o reconhecimento das diferenças e da valorização da etnia negra com os fundamentos da Lei 10.639/2003, num diálogo que permita aos/as discentes compreender as facetas dos ancestrais negros e negras em nossa cultura. Daí o papel fundamental do espaço escolar como fomentador do diálogo, reflexão e criticidade das relações étnicas no contexto histórico brasileiro.

Neste cenário, o embate que o Projeto Cultura Afro-brasileira travou com a comunidade escolar desencadeou uma nova percepção educacional para com a temática africana e afro-brasileira. Para isto, foram desenvolvidas ações pedagógicas na referida escola pesquisada durante o ano letivo de 2017. Inicialmente, houvera uma

culminância de atividades desenvolvidas pelos/as discentes orientados pelos/as professores/as da escola em questão no primeiro semestre, mais precisamente no dia 12/05/2017, em que foram realizadas a exposição de atividades, roda de capoeira, um desfile que teve como tema “Pérolas Negras” valorizando a beleza negra de alunos e alunas, uma mesa com comidas de origem africana e com ressignificação brasileira, exposição de vídeo, dentre outros. E em outro momento, foi realizada a culminância do Projeto Cultura Afro-Brasileira, com as apresentações das atividades desenvolvidas pelos/as discentes com a temática étnico racial, em que foram apresentadas atividades tais como: peça teatral homenageando Zumbi dos Palmares, leitura de poemas escritos pelos próprios estudantes, dramatização musical, paródia, jogral, capoeira, desenhos artísticos de personagens negros/as, entre outros.



Fonte: Acervo pessoal do autor (12.05.2017)



Fonte: Acervo pessoal do autor (14.11.2017)

O OLHAR DOCENTE SOBRE AS TEMÁTICAS ÉTNICO-RACIAIS E SUAS RESISTÊNCIAS

Mediante o projeto adotado pela escola pesquisada referente à Cultura Afro-brasileira e as percepções evidenciadas no cotidiano escolar interessou-me buscar compreender durante a pesquisa, sobre as concepções positivas ou negativas para com a temática étnico racial sabendo que mesmo com a obrigatoriedade desta temática outorgada por lei federal desde 2003, muitos docentes ainda encontram dificuldades para incluírem nas suas propostas pedagógicas o ensino que promova ao conhecimento de conteúdos voltados ao ensino étnico-racial.

As dificuldades dos docentes em trabalharem a temática étnico-racial, ora ocorrem por não formação na área, ora por encontrarem “dificuldades na pesquisa”, e outros/as por não por não

acreditarem na importância de desenvolver atividades correlacionadas para o embate ao racismo que se faz presente na história do Brasil desde a escravidão, que ainda é velado e silenciado nas demais instâncias sociais, principalmente na escola, no qual este espaço que promove o convívio social constituído pela diversidade deveria contemplar todas as etnias que fizeram parte da História do Brasil na sua construção.

No que se refere às atribuições de um docente para com a temática étnico racial, Albino (2014) aponta que:

Como educadores temos a necessidade de promover no interior da escola práticas pedagógicas para desenvolver o trabalho docente sobre a cultura afro-brasileira, visando à melhoria da compreensão desta problemática que ainda está envolta por preconceitos e discriminações raciais. Mesmo existindo uma lei que tornou obrigatório esse novo conteúdo, ainda surgem questionamentos se de fato ele deve ser trabalhado no ambiente escolar, ou seja, que concepção de História e Cultura Afro-Brasileira, deve ser trabalhada em sala de aula a partir da implantação da Lei? (ALBINO, 2014, p. 04).

Ou seja, a autora faz um questionamento importante presente na realidade de muitas escolas, em que mesmo com a obrigatoriedade do ensino étnico racial a partir da lei 10.639/03, muitos docentes ainda não consideram a temática estabelecida como necessária de ser trabalhada no âmbito educacional em detrimento de não formação para com a temática, como também a irrelevância que dão ao tema, dentre outros. Assim, este projeto educacional foi para o enfrentamento destas questões, na busca de quebrar paradigmas, em que os planejamentos bimestrais e quinzenais propuseram a discussão de propostas em que os docentes buscavam com colegas

e seu respectivo coordenador pedagógico para subsidiar os anseios que dificultavam a atuação dos/as mesmos/as para com seus/as discentes.

Para identificar estas inquietações, foi elaborado um questionário para que os/as professores/as de uma Escola Pública que atendem o ensino fundamental II relatassem pontos importantes sobre seu conhecimento para com a Lei 10.639/2003 e sobre as temáticas voltadas ao ensino étnico racial e antirracista.

Infelizmente, nem todos/as docentes contribuíram para a pesquisa, haja vista, os vários fatores que podem ter impedido a participação de todos/as como o não interesse a temática desconsiderando sua importância, ou por não terem nenhum tipo de contato e estudo para com a temática, ou acreditando que há o racismo na sociedade, mas que não interfere na ascensão social e pessoal dos estudantes, entre outros. Foi entregue e solicitado aos/as professores/as o questionário, mas respeitando o livre arbítrio de todos/as.

Porém, os colegas que contribuíram para a pesquisa trouxeram pontos importantes a serem refletidos aqui, sendo destacado pelo pesquisador em que os questionados tentassem transparecer nas respostas o máximo possível de veracidade de acordo com os fatos e suas vivências. Segue o questionário, com as respostas dos/as docentes.

Perguntas	Respostas dos/as professores/as
1 – Qual o ano/série que você leciona?	4 professores responderam Ensino Fundamental II
2 – Há quanto tempo você exerce a docência?	Todos/as entre 15 e 20 anos de docência.
3 – No seu processo de formação você estudou sobre a temática étnico-racial?	3 relataram que sim, apenas 1 não
4 – Você tem conhecimento da Lei 10.639/2003? Caso sim a descreva.	Todos/as alegaram terem conhecimento da lei e do que ela propõe.

Perguntas	Respostas dos/as professores/as
5 – Você já participou de alguma formação acerca dessa lei? Qual?	3 relataram que não, e apenas 1 sim
6 – Na sua sala de aula na relação professor (a) /aluno (a), aluno (a) /aluno (a) já presenciou algum discurso Positivo ou Negativo sobre a temática étnico-racial? Qual? E o que fez diante da situação?	Todos/as alegaram que sim. A maioria alegou presenciarem discursos negativos e intervendo com os estudantes mostrando a igualdade racial perante a lei e diante de Deus.
7 – Como você trabalha e ou desenvolve alguma atividade com a temática das relações étnico-raciais na sala de aula?	A maioria relatou que fazem rodas de conversas sobre a temática étnico racial, debates, questionamento sobre a miscigenação brasileira e pesquisas sobre o assunto.
8 – Você trabalha as questões étnico-raciais durante todo o ano letivo ou apenas em datas comemorativas? Explique.	2 professores/as alegaram trabalhar com a temática especificamente este ano devido ao projeto adotado pela rede de educação do município. Outros 2 relataram que apenas em datas comemorativas como o dia da consciência negra e trazendo notícias do cotidiano especificamente de telejornais.
9- Nos Livros didáticos adotados está presente a temática étnico-racial, para o atendimento à Lei 10.639/2003?	3 alegaram que sim. 1 relatou que não.
10- Para você, qual a importância de trabalhar a temática étnico-racial na escola?	Todos/as destacaram a importância desta temática para desmistificar o preconceito enraizado, respeito às diferenças, aceitação do outro, a importância da luta dos/as negros/as no processo de formação nacional brasileiro, resgatando sua contribuição nos aspectos sociais, econômico e político. Sendo a escola o espaço de quebra de paradigmas objetivando a mudança destes conceitos discriminatórios e visões de mundo.

De acordo com a pesquisa, inicialmente foi perguntado aos questionados qual a sua identidade étnica? Dentre as opções estavam preto(a), pardo(a), branco(a), amarelo(a), indígena e outros. Duas pessoas marcaram a opção preto(a), uma marcou a opção pardo(a), e a outra branco(a). Inicialmente, podemos notar a presença da identidade étnica negra em alguns/as docentes, ou seja, nos apresenta um posicionamento político e de autoidentificação referente à ancestralidade africana em sua linhagem das suas respectivas gerações anteriores. Isso corrobora para pensarmos como deve ser a atuação destes profissionais para com a temática étnico racial, a partir de seu entendimento da questão negra e autoafirmação numa sociedade racista que impregna estereótipos em qualquer espaço social.

Entre os pesquisados, todos(as) com experiência de 15 a 20 anos de docência, sendo que os/as mesmos/as têm conhecimento da lei 10.639/03, e três tiveram contato com a temática durante sua formação, porém apenas um teve formação específica com a temática étnico racial. Ou seja, mesmo com o conhecimento da Lei 10.639/03 e sua obrigatoriedade muitos não enxergam, na prática, a importância das questões étnico raciais em sala de aula, como também a não formação de docentes sobre a temática afro-brasileira acaba pondo empecilhos em trabalhar com a problemática, uma vez que, muitos destes preferem não “mexer com a ferida” ocasionando a omissão no tratamento destas questões importantes, mas considerando a dificuldade que é discuti-lo, haja vista, a falta de conhecimento para com a temática. De acordo com Silva (2005)

Percebemos que a formação do professor, do ponto de vista institucional, limita as possibilidades de diálogo com as referências educacionais em que a questão da diversidade cultural seja preocupação central, pois as produções e discussões sobre currículo e multiculturalismo (não estamos discutindo

os “limites” desses aportes teóricos) apontam constantemente para as dificuldades didático-pedagógicas de se formar professores pautados nesses referenciais, o que ocasiona uma formação deficitária na compreensão e condução de situações que envolvem diversidade étnico-racial e sociocultural no âmbito da sala de aula. (SILVA, 2005, p. 98).

Entretanto, esta não formação que deveria subsidiar um posicionamento mais efetivo por parte dos/as docentes implica em intervenções não contextualizadas que acabam reforçando conceitos que não valorizam a diversidade cultural das pessoas, dos seus costumes, seus ritos, entre outros, e também, silenciam situações racistas do cotidiano escolar por não terem conhecimento da temática.

Uma questão muito importante desta pesquisa foi identificar que dois professores passaram a trabalhar com a temática de Cultura africana e afro-brasileira apenas a partir da efetivação do Projeto na escola e outros dois se dedicam ao tema em datas comemorativas. Este viés excludente que inviabiliza o tratamento adequado às questões étnicas na sala de aula que alguns/as professores/as não atendem re/produzindo o preconceito e a discriminação racial que transcende da sociedade para as escolas. Mas, há uma vasta produção didático-pedagógica para com a temática étnico racial para fomentar aqueles que buscam trabalhar com o tema, e mesmo assim, muitos/as se omitem em levar estas discussões para seus/as alunos/as por ociosidade e falta de interesse.

Em seguida, fora questionado aos/as pesquisados/as se o livro didático adotado para o ano letivo continha a temática étnico-racial para o atendimento à Lei 10.639/03? Três professores/as destacaram que haviam temáticas voltadas à temática étnico racial e outro não via a participação de conteúdos voltados a questão da diversidade cultural.

Sobre a importância do tratamento das temáticas voltadas ao ensino antirracista, os/as docentes realçaram a importância da escola na quebra destes paradigmas racistas e discriminatórios, para propiciar o conhecimento dos elementos da cultura africana na construção do Brasil, em vários aspectos, como a culinária, a música, a religião, o aspecto econômico e social, como também a luta do povo negro durante a escravidão no Brasil, e a realidade posta a estes de negação de sua existência na sociedade, em que subalternizaram ao longo da história do Brasil que persiste até os dias atuais, numa perspectiva de mudança destes estereótipos e preconceitos para uma visão de mundo que atenta à diversidade como algo valorativo para o andamento das relações humanas e sociais no processo evolutivo do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pesquisa *in loco* verificamos a mudança do *status quo* no que diz respeito ao tratamento das questões africanas e afro-brasileiras no âmbito escolar. Claro, que notamos a dificuldade dos/as docentes na aplicabilidade das temáticas desenvolvidas que valorizem a História da Cultura Africana e Afro-brasileira, uma vez que, não obtiveram nenhum tipo de formação referente à educação antirracista, mas é sabido da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e da vasta produção historiográfica disponibilizada na internet, em bibliotecas e nas demais fontes de informações.

Há alguns pontos importantes a serem ressaltados. Primeiro, muitos destes profissionais da educação apenas adotaram temáticas relacionadas ao/a negro/a a partir da imposição da coordenação pedagógica com a promoção do Projeto da Cultura Africana e Afro-brasileira e que também muitos destes passaram a conhecer a Lei 10.639/03 com as reuniões pedagógicas e bimestrais para atender as atribuições determinadas pelo projeto interdisciplinar. Segundo, o “mal-estar” que causou em alguns docentes e principalmente em

alguns pais pelo preconceito ainda forte na mentalidade de muitos que fazem parte da sociedade, até mesmo da escola, sobretudo no que se refere às religiões afro-brasileiras causando até no afastamento de algumas crianças e jovens em participar de atividades devido a este preconceito impregnado tão fortemente na sociedade.

Contudo, notamos um grande avanço na escola a partir do trabalho desenvolvido com a temática étnico racial, no qual percebemos no alunado a participação eficaz e a representatividade que a temática propiciou aos/as mesmos/as. Como também, o aprendizado que puderam ter sobre a participação dos africanos no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira podendo identificar sua presença na economia, na ciência, na cultura, na linguagem, na política, dentre outras mais contribuições e ressignificações que o povo negro africano e afro-brasileiro que trouxera para o Brasil. Vimos ainda, a importância de um ensino antirracista deste a base da educação na perspectiva de findar com o preconceito e a discriminação racial que assola a sociedade brasileira deste a escravidão, percebendo na educação como via principal para que este objetivo seja conquistado em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Vilma Terezinha Fragoso. **A Diversidade Étnico-racial no Currículo Escolar do Ensino Fundamental**. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. Paraná, 2014, p. 16. Vol. I.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**: História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 pg.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. SOUZA, Fábio Feltrin de. (Orgs) **As Relações Étnico-raciais na Sala de Aula** : propostas pedagógicas . Tubarão, SC : Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016, p. 271.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: BRASIL. **Diversidade na Educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 70-76.

MULUNGU. Secretaria Municipal . Projeto Cultura Afro-Brasileira 2017, p. 02.

SILVA, Rosângela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahim. (Org.). **Negro e Educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005, p. 264.

SILVA, Sueli Melo. Educação e racismo no Brasil. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.18, 2005, p. 93 – 99.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: DO PROJETO PEDAGÓGICO À CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Maria Liliane Santos da Silva

INTRODUÇÃO

Este texto é parte da monografia de conclusão do Curso de Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil. Nossa pesquisa se fundamenta a partir do seguinte pressuposto: como se desenvolvem as práticas pedagógicas na Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na comunidade quilombola Cruz da Menina, no município de Dona Inês, Curimataú paraibano.

Nosso estudo é norteado pelas questões elencadas: a) analisar como se desenvolvem as práticas pedagógicas na escola quilombola; b) conhecer como se dá o planejamento e a execução do PPP na escola pesquisada; c) identificar que identidade é veiculada no currículo pensado para essa escola.

Sobretudo, nosso objeto de estudo coaduna com o que propõe a Lei 10.639/2003 que, garante o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, o Parecer CNE/CEB 07/2010, a Resolução CNE/CEB 04/2010 e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação Escolar Quilombola, pelo Parecer CNE/CEB 16/2012 e a Resolução CNE/CEB 08/2012, que garantem a Educação Escolar Quilombola como modalidade educacional em toda educação básica.

Com essa finalidade, utilizamos como instrumento para coleta de dados uma entrevista semi-estruturada com a professora que atua na referida escola. Desta feita, nosso roteiro seguiu os seguintes pontos norteadores: práticas pedagógicas na escola quilombola, planejamento e a execução do PPP, assim como, a identidade veiculada no currículo da escola lócus do nosso estudo.

Desse modo, Lüdke e André (2015) nos asseguram de que “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima” (p. 25). Nessa perspectiva, a entrevista estará como ponto de apoio para nossas discussões, optamos pela modalidade semi-estruturada, para garantir mais flexibilidade permitindo que se façam as adaptações que forem pertinentes durante o transcorrer do nosso diálogo.

Conforme nossas análises, a Escola Municipal Educador Paulo Freire em seu Projeto Político Pedagógico, contempla a Lei 10.639/03. Do mesmo modo, é ratificado por meio da observação, bem como, entrevista semi-estruturada realizada. Destarte, os resultados colhidos sinalizaram em potencial, para iniciativas voltadas ao cumprimento da referida Lei.

No entanto, ainda existem problemáticas que dificultam o exercício efetivo de uma educação contextualizada à realidade quilombola que, por sua vez, precisam ser contempladas e debatidas no sentido de fortalecer a identidade quilombola através das práticas pedagógicas veiculadas por meio de um currículo adequado à comunidade.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COMO DIREITO

No transcurso histórico da formação brasileira é inquestionável o quanto a escravização sofrida pelos povos vindos da África, acarretou em disparidades sociais que até os dias atuais se reverberam no racismo intrínseco e extrínseco, na luta pelo território, por condições dignas de vida e de acesso e permanência no sistema de ensino, entre outros.

Muitas são as marcas deixadas por esse processo que infringem os direitos básicos de cada sujeito, sabendo disso, a população negra foi ao longo dessa trajetória desabonada no direito a ter direitos. No centro desses conflitos estão o movimento negro e outros aliados dessa trajetória que, incansavelmente, travaram lutas ferrenhas pela conquista dos direitos fundamentais do povo negro.

Nesse contexto, ao falarmos em Quilombo nos vem a imagem pré-concebida criada no inconsciente popular de um agrupamento de pessoas que foram escravizadas, fugidas dos desmandos e da violência dos grandes latifundiários. Segundo Ferreira (2012) no Dicionário da Educação do Campo:

Se em áreas banto da África, *kilombò* significava sociedades de homens guerreiros, no Brasil colonial a denominação quilombola passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade. (p. 647).

Em contrapartida, urge a necessidade de redimensionar o conceito de quilombo, visto que, as comunidades quilombolas não têm um único formato, ou seja, são diversificadas em sua constituição

e nas formas de se relacionar, pois, suas construções são alicerçadas em suas histórias e lutas. Na visão de Leite (2012) “o quilombo metaforiza um quadro mais amplo que pode ser vinculado ao que vem sendo visto como a própria África no imaginário do chamado mundo ocidental”. (p. 295).

Ao longo da história brasileira podemos identificar a perseguição e violência sofrida por essa população, em sua liberdade e dignidade, até mesmo ao direito a desenvolver suas práticas religiosas, sendo discriminados e marginalizados na sociedade.

Desse modo, precisou-se muitos debates por parte dos militantes do movimento negro para que houvessem conquistas e avanços. Um dos marcos legais que reverberou esse legado é o artigo 68 da constituição de 1988, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, representa a conquista do território como a possibilidade da efetivação de um projeto de liberdade. Conforme o texto legal elucida: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Para Leite (2012) a Carta Magna de 1988, atribui ao quilombo “o reconhecimento da cidadania e territorialidade negada aos descendentes dos africanos”. (p. 292). Assim, a garantia dos direitos territoriais aos povos de comunidades quilombolas propõe, inclusive, que se faça um redimensionamento do conceito de quilombo, sobretudo, compreende a população negra brasileira como sujeitos de direitos.

Na visão de Leite, existem quatro categorias para analisar os significados de quilombo no Brasil, a saber: o quilombo enquanto sujeito (quilombola), o quilombo território, enquanto patrimônio cultural e quilombo projeto. Nesse sentido, identificamos o quilombo como espaço de resistência histórica, produtor de sentido que se ressignifica e se atualiza em suas reivindicações e conquistas, que possui vínculos socioculturais e históricos com um tipo de qualidade e organização social.

Nesse sentido, a educação escolar quilombola, para além das suas lutas, é embasada legalmente pela Lei 10.639 de 2003 e, regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/2004, assim como, pela resolução CNE/PC 01/2004 que, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em 2009, o MEC aprovou o plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação nas Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ademais, não podemos esquecer que esta, é, justamente, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, que, por sua vez, é alterada pela inclusão do artigo 26-A e alteração do 79-B. Estes artigos correspondem a inclusão no currículo escolar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não apenas em escolas quilombolas, mas em todas as escolas, sejam públicas ou privadas, que deverão contemplar essa temática no currículo escolar.

Anteriormente a isso, tivemos em 1998 a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são orientações para o trabalho de mediação do professor. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem como tema transversal a pluralidade cultural que se acerca das “manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente”. (p. 122).

Nesse sentido, a instituição escolar é um espaço de formação de cidadãos e cidadãs, de valorização e respeito à diversidade étnica e cultural. Nela, o respeito e valorização da história individual deve ser reconhecida para que cada um se torne um agente social com interesses comuns, visando o bem da coletividade, entendendo que, todos estão inseridos num processo contínuo de reconstrução humana ao longo das gerações.

Posteriormente são implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola pelo Parecer

CNE/CEB 16/2012 e a Resolução CNE/CEB 08/2012. Nesse ensejo, a educação escolar quilombola é uma modalidade de educação básica, estabelecida como direito de suma importância para a conquista dos direitos sociais, a começar pela oferta de uma educação respaldada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 08/2012.

Configura-se como uma modalidade da educação básica, trazendo uma adequação de como a educação deve ser orientada para esses grupos étnicos. Para isso, fundamentam-se na memória coletiva, relações de trabalho, línguas reminescentes, práticas culturais, religiosidade e ancestralidade.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 a Educação Escolar Quilombola será oferecida em escolas localizadas em comunidades quilombolas (rurais e urbanas), assim como, escolas que recebem parte significativa de alunos oriundos de comunidades quilombolas. Do mesmo modo, ter um currículo que abarque os conteúdos comuns, mas, que assegure as peculiaridades dessa modalidade de ensino, subsidiando a formação identitária, articulando a realidade da comunidade, seus saberes locais aos conhecimentos formais.

Desse modo, pensar a educação escolar quilombola, transcende uma visão longínqua, puramente de um passado escravista. Porém, há que se pensar que essas relações foram se resignificando ao longo da história. As comunidades quilombolas têm de fato uma relação diferenciada com o território, relacionada à sua ancestralidade e seus saberes.

A EXPERIÊNCIA DE DONA INÊS

A comunidade Quilombola Cruz da Menina está localizada no município de Dona Inês, estado da Paraíba, na região do Curimataú. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, a comunidade conquistou seu autorreconhecimento pela Fundação Palmares no ano de 2008.

No ano seguinte, foi criada a Associação Remanescente do Quilombo da Cruz da Menina, com objetivo de defender e fortalecer a luta pela valorização da etnia afro-brasileira na comunidade. Contudo, o processo para a regularização fundiária pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi aberto em 2011 e ainda estão aguardando pela titulação do território.

Nesse sentido, o cumprimento da Lei não significa apenas a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mas uma ação afirmativa permanente em uma sociedade desigual. Nesse viés, suscita de nós educadores, a tomada de decisão pela superação de visões estereotipadas veiculadas por determinados grupos sociais, para a construção de uma educação que esteja de acordo com a realidade dos alunos.

No centro dessas discussões, entendemos as práticas pedagógicas como elemento de fundamental importância para a aquisição de novas aprendizagens. Bernardes (2009) reflete acerca da relação ensino-aprendizagem, entendendo-a, como uma unidade dialética dentro da atividade pedagógica, por meio da práxis “que se constitui uma atividade coletiva e transformadora das relações sociais originadas nas relações educacionais no contexto escolar”. (p. 238).

Logo, o autor baseia-se em Vásquez (1977) para afirmar que as circunstâncias da atividade humana com potencial de transformar só são viáveis pela prática revolucionária, que pressupõe: “a) não só os homens são produtos das circunstâncias como estas são igualmente produtos seus. [...]; b) os educadores também devem ser educados. [...]; c) as circunstâncias que modificam o homem são ao mesmo tempo modificadas por ele” (p. 159-160).

Em consonância a isso, o percurso de construção do nosso objeto de estudo, nos direcionou para uma pesquisa *in locu*, qualitativa, caracterizada como estudo de caso, a fim de fazer uma análise empírica de como se desenvolvem as práticas pedagógicas em uma escola quilombola.

Nesse ensejo, entrevistamos a professora Maria da Luz, que prontamente nos atendeu. Nossa primeira pergunta foi a respeito de sua formação. A qual nos respondeu: “Sou formada em História Especialista em História do Brasil e Especialista em História do Brasil e Educação Especial” (Fala da professora).

Em conseqüente, perguntamos: quais eram as séries que a turma contemplava e quantos alunos eram conforme a série/ano? “Este ano nossa escola atende 34 crianças. Sendo 11 alunos de pré-escola. Turma única no período da manhã e no turno da tarde são: 04 no 1º ano, 03 de 2º ano; 05 do 3º ano, 04 do 4º ano e 06 de 5ºano em uma turma multisseriada” (Fala da professora).

É sabido que a realidade da educação do campo, no contexto das salas multisseriadas, em sua maioria, exige do professor, uma maior sensibilidade para lidar com esse ambiente. Nessa perspectiva, exige que se reconheça a realidade social em que se trabalha e, com isso, ocorra a valorização da sua cultura, esse poderá ser um dos primeiros passos.

Na sequência, indagamos acerca da relação escola-comunidade, como ela percebe essa relação escola comunidade, tal qual, como ocorre a participação dos pais na vida dos filhos, “Vejo como peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Porém, a participação dos pais é basicamente em reuniões e eventos” (Fala da professora).

Percebemos na fala da professora que existe uma fragilidade na participação da maioria pais na vida escolar de seus filhos que, por sua vez, em potencial, poderá dificultar a concretização da aprendizagem dos alunos. Além da realidade da turma ser multisseriada, aumentando ainda mais a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, não poderíamos deixar de tratar em nossa entrevista da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Assim, perguntamos como é feita a sua construção, se os pais participam e de que forma isto ocorre, ela nos respondeu:

Sim, no final de cada ano é realizado com os pais reuniões de avaliações e sugestões para o ano seguinte. E no decorrer do ano letivo em cada reunião bimestral debate-se o que está sendo trabalhado, os avanços e as dificuldades do cotidiano escolar registrado no PPP (Fala da professora).

Como anteriormente abordado, o PPP é sem dúvidas o fio condutor de todas as atividades escolares, por isso, intrinsecamente relacionado à realidade da comunidade da qual a escola faz parte, mais do que um documento meramente burocrático, nele deverá estar expresso a identidade da escola. Por seu caráter político, é de suma importância a participação e constante avaliação dos pais e da comunidade na sua elaboração e efetivação.

Consecutivamente, perguntamos sobre a Lei 10.639/03, se ela é trabalhada nas práticas pedagógicas e nos tempos e espaços escolares, questionamos também se a escola tem algum projeto com essa finalidade, bem como, quisemos saber qual é a reação dos alunos quando esse assunto é abordado.

Em meio a esses questionamentos a professora nos respondeu: “Já, dispomos da Lei no PPP da escola para trabalhar o ano todo. Porém, a culminância é realizada na semana da consciência negra de cada ano. Os alunos aceitam a temática melhor que os pais” (Fala da Professora). Conforme o Projeto político Pedagógico a Escola Municipal Educador Paulo Freire está fundamentada na

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, onde garante os direitos da inclusão, compreendido como paradigma educacional fundamentado num sistema de valores que reconhece a diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática, por meio da garantia do direito

de todos à educação. Bem como, adequação do currículo à filosofia do campo. De modo que, nosso Projeto contempla a LEI Nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e o Art.32. Da LDB 9.394/96. Já que nossa Escola atende uma Comunidade Quilombola. Bem como a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, onde Art. 2o, I - trata do respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 8).

Da mesma maneira que a professora nos relatou que no PPP da escola está expressa a contemplação da Lei 10.639/03, assim como a compreensão das particularidades que caracterizam uma escola quilombola. Contudo, quando a professora nos diz que “os alunos aceitam a temática melhor que os pais”, não podemos esquecer o passado ao qual os sujeitos desta comunidade foram submetidos, pois são elementos a serem considerados.

Marques (2017) em seu estudo que trata a cartografia por meio da construção de mapas sociais em uma oficina com alguns moradores da comunidade, afirma que:

[...] a representação da cerca toma espaço e centralidade em todo o mapa. Para os quilombolas, a cerca representa não apenas arames alinhavados em estacas, mas também, espaços cujos “regimes de propriedade” foram cerceados de direitos históricos de permanência ininterrupta no território.

Cruz da Menina é um território entrecortado de propriedades privadas de famílias que ocuparam esse espaço se utilizando da mão de obra quilombola como objeto de mais valia. As famílias mais citadas são as de Joaquim Cabral e Josué Lucas. (p. 11-12).

Essas são informações importantes a serem consideradas ao evidenciarmos sujeitos de um dado local, pois, a relação dos sujeitos com o território e sua historicidade, são elementos fundamentais para traçarmos hipóteses sobre uma determinada realidade. Desse modo, é preciso um olhar sensível para notarmos esses elementos historicamente silenciados e invisibilizados em uma “dita minoria”, que passam por relações históricas de negação de direitos, sobretudo, do direito a escolarização formal.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos a terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar, que além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. (SILVA; NASCIMENTO, 2012).

Desta feita, os sujeitos produzem formas próprias de existir e resistir em seu território campesino, mas com marcas profundas do processo de exploração que nossa história e herança escravocrata nos relegam. Dando continuidade, perguntamos o que é feito na escola para valorização da identidade étnica, sem hesitar, a professora nos respondeu: “É trabalhado a temática transversalmente no cotidiano escolar ou quando há necessidade. Sempre focando a beleza negra e as riquezas culturais na medida em que os recursos nos permitem” (Fala da professora).

Nas entrelinhas de respostas como essa percebemos o quão é tênue a linha entre as possibilidades e os desafios no trabalho com práticas pedagógicas voltadas a história e cultura afro-brasileira e africana, mesmo em um território remanescente de quilombolas. No entanto, acreditamos que não cabe a nós o julgamento por alguns pais não aceitarem o trabalho voltado à valorização étnica, tendo em vista o histórico que guarda essa não aceitação.

Por outro lado, o depoimento da professora demonstra em potencial, a participação dos pais na escolha e avaliação dos projetos escolares. Assim, quando anteriormente falamos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a professora nos apontou que a participação dos pais ocorre em reuniões e nos eventos da escola, contudo, a circunstância da participação já é um ponto positivo.

No entanto, precisam ser estendidas às demais atividades escolares de seus filhos, principalmente, no que diz respeito ao acompanhamento da aprendizagem das crianças. Para Candau (2011) o trabalho com as diferenças culturais no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas devem levar em consideração as diferenças enquanto

[...] realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (p. 246).

Destarte, apreendemos que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo e um movimento dialético, isto é, não se trata de algo pronto e acabado, mas, constitui-se de subjetividades referentes ao histórico e as relações midiaticizadas pelo meio social, bem como, as de poder, que são inerentes a nossa existência enquanto sujeitos históricos.

Logo, dizer que processo de ensino-aprendizagem é um processo dialético que consiste em conferir a ele um conflito de ideias tese-antítese-síntese, fulguradas no que Paulo Freire nos ensina por práxis, ação-reflexão-ação, sempre no sentido de alcançar a superação da situação atual.

Entretanto, existem inúmeros obstáculos que atravessam a vontade de efetivar um trabalho que realmente tenha a finalidade da valorização étnica que, por sua vez, podem limitar o empenho dos profissionais. Assim, como exposto por nossa entrevistada “na medida em que o recurso nos permitem”, nos leva a considerar as possíveis dificuldades a serem enfrentadas.

Portanto, ao nos reportarmos ao contexto educacional brasileiro, mesmo com a criação de ações afirmativas como a Lei 10.639/03, ainda há muito que avançar. Indubitavelmente, não cabe mais a imposição de um currículo escolar homogêneo e elitizado. Assim como Candau (2011) nos afirma as diferenças são inerentes a nós e, por isso estão presentes no âmbito escolar.

Assim, ao nos debruçarmos sobre as práticas pedagógicas na Escola Municipal Educador Paulo Freire, podemos perceber o empenho da professora em aproximar suas práticas pedagógicas a realidade da Comunidade Cruz da Menina. Do mesmo modo, compreendemos que essa não é uma tarefa fácil, existem muitos desafios a serem superados para uma educação que, preconize sem entraves a valorização étnica de seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme havíamos anunciado no início desse trabalho, o tema de estudo, objeto de nossa conferência, perpassa a compreensão de como estão acontecendo às práticas pedagógicas na Escola Municipal Educador Paulo Freire, na Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Dessa maneira, concordamos que a base estrutural elitista e aristocrata em que o Brasil se desenvolveu acarretando em relações assimétricas de alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Parafraseando Boaventura Souza Santos temos direito a igualdade quando somos inferiorizados em nossas diferenças, do contrário também temos direito a sermos diferentes a igualdade que nos é imposta e nos descaracteriza. À vista disso, surge a necessidade de um equilíbrio entre uma igualdade que reconheça as diferenças e, conseqüentemente, que o reconhecimento das diferenças não reverberem desigualdades.

Por isso, nos reportamos à realidade da referida escola, haja vista, está situada em um território quilombola, o que a confere especificidades garantidas por lei, a exemplo a Lei 10.639/03, assim como, as Diretrizes Operacionais para Educação Escolar Quilombola. Desta feita, a educação quilombola passa a ser modalidade escolar que garante as escolas em território quilombola, tanto quanto a escolas que recebem alunos provenientes de comunidades quilombolas o direito ao cumprimento das exigências da lei para a oferta de uma educação concernente a sua especificidade.

Com efeito, consideramos que um dos elementos fundamentais para efetivação da educação escolar quilombola é, sobretudo, um currículo flexível à realidade apresentada. Isso porque, o currículo escolar, como defendido por Silva (1999) é antes de tudo um documento que carrega uma intencionalidade no que tange a construção identitária que se pretende a instituição escolar.

Concomitante a isso, identificamos o Projeto Político Pedagógico como elemento crucial para o planejamento escolar como um todo. Visto que, esse documento conforme garante a LDB de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14 deverá ser construído a partir da realidade escolar, não para os sujeitos, mas com os sujeitos, ouvindo-os e abarcando suas sugestões, comunidade escolar, pais, comunidade a qual a escola pertence, todos em unidade para garantir a sua autonomia e identidade.

Ademais, é de suma importância que a escola esteja em consonância as tradições da comunidade, isto é, a valorização dos saberes de seus alunos e a sua ampliação pelos conhecimentos formais. Fazendo com que os portões da escola não imponham limitações, ou seja, conhecimento formal e conhecimento de vida estejam lado a lado de modo a estar expresso no Projeto Político Pedagógico da escola.

Diante disso, refletimos que durante o processo da pesquisa encontramos no Projeto Político Pedagógico um componente de extrema importância para a conquista da autonomia da escola. Além disso, ao analisarmos esse documento, percebemos que as ações da escola estão concatenadas tanto ao PPP quanto à sua materialização prática.

Um exemplo disso é a comemoração da consciência negra, evento articulado com a comunidade e no PPP e, posto em prática com a interação de toda comunidade. Contudo, mesmo que a comunidade tenha suas divergências, a escola é um dos principais pontos de referência, ponto de encontro de toda comunidade.

Percebemos com isso, o papel fundamental desempenhado pela escola como elemento de unidade na comunidade Cruz da Menina. Deste modo, também consideramos a professora Lia, como uma agente responsável pela articulação da comunidade com a escola, haja vista, o carinho e entrosamento que todos têm com ela.

Salientamos, portanto, que em nossa pesquisa nos direcionou para a efetivação de práticas pedagógicas voltadas ao cumprimento

da Lei 10.639/03. Assim, como previstas no Projeto Político Pedagógico da escola que é construído com a participação dos pais e da comunidade. No entanto, ainda existem entraves que dificultam o exercício efetivo de uma educação contextualizada à realidade, como a resistência de alguns pais a atividades acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, principalmente em se tratando da religiosidade de matriz africana.

REFERÊNCIAS

BANAL, A; FORTES, M. E. P. (Orgs). **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro.** João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n. 2, p. 235-242, 2009.

BERNARDES, M. E. M. **Educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**,1988.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso: 12/09/2017.

_____. **Estatuto da igualdade racial.** Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso: 14/12/2017.

CALDART, R. S. et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, 2011.

DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.

DONA INÊS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Educador Paulo Freire,** 2017.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade/** Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa,** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (org). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazer.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.4).

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

LEITE, I. B. Diásporas africanas e direitos territoriais: as várias dimensões do quilombo no Brasil. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos.** Rio de Janeiro/ Brasília: Contra Capa/ LACED/ Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. DA. **Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 2005.

MARQUES, A. C. N. **Sob à mira dos papéis:** cartografando significados no quilombo cruz da menina, Dona Inês – PB. Disponível em: <https://admin.egal2017.bo/static/archivos_publicos/1699.pdf> Acesso em: 05/01/2018.

MENDEL, C. R. M. de A. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola.** (Coleção educação contemporânea). 2. Ed. Rev. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

MITIDIERE, L. **Mora na questão quilombola:** mais do mesmo. In. OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

MOURA, G. **Terra, Cultura, História, Geografia**. In: Educação quilombola. Salto para o futuro, Boletim 10 de jun de 2007.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em direitos Humanos; V. 4).

Quilombos da Paraíba – informações sobre a Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Disponível em: <http://quilombosdaparaiba.blogspot.com.br/2013/03/informacoes-sobre-comunidade-quilombola_21.html>. Acesso em: 22/12/2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, S. R. da; NASCIMENTO L. K. do. Negros territórios quilombolas no Brasil. **Cadernos CEDEM**, v. 3 n. 1, p. 23-37, 2012. Disponível em <<http://file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2339-Texto%20do%20artigo-8375-1-10-20120802.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento Projeto de Primeira Aprendizagem: Projeto, Político, Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2008.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CAPÍTULO VIII

ENFRENTAMENTO AO RACISMO: O IMPORTANTE PAPEL DO SCFV NUMA EXPERIÊNCIA DE CAMPANHA E COMBATE

Valnize da Silva Pereira¹

INTRODUÇÃO

O campo de atuação profissional nos desafia a apreendê-lo, decodificá-lo, ousar produzir novos conhecimentos para aprimorar a intervenção profissional. Dessa forma, alimentada pelas reflexões no Curso de Especialização em Educação Étnico Racial na Educação Infantil proporcionado pela UEPB – Guarabira apresento um recorte do meu trabalho final de curso, intitulado “Por uma Infância sem Racismo: o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Bananeiras-PB e o enfrentamento do racismo” com o intuito de discutir o contexto em que foi realizada a pesquisa, abordando a campanha “Por uma infância sem racismo” – a adesão, desenvolvimento, abordagens e metodologias das ações desenvolvidas para o enfrentamento e combate ao racismo na infância através da campanha, bem como, a experiência e os resultados através do seu acompanhamento e análise qualitativa dos dados da pesquisa,

1 Graduada em Pedagogia pela UFPB/Campus III–Bananeiras e Especialista em Educação Étnico Racial na Educação Infantil pela UEPB/Campus III–Guarabira

resultados práticos e efeitos - e o papel do SCFV no enfrentamento ao racismo contemplando o contexto histórico-social do SCFV de Bananeiras-PB para com a campanha.

O interesse pela temática deste estudo está diretamente relacionado a experiências vividas, bem como, ao desejo de aprofundar o conhecimento quanto a questões relacionadas ao racismo e seu combate, pois estando no SCFV na condição de educadora social despertou-me ainda mais o interesse pela temática nesse espaço de educação não formal, através da aproximação e vivências, ouvindo, conhecendo as histórias de crianças e adolescentes, muitas vezes relacionadas a situações de vulnerabilidade e violação de direitos e isso intensificou ainda mais minha experiência profissional ao atuar em um programa social. Essa experiência me faz reconhecer a importância de ouvir crianças e adolescentes e contribuir para o seu protagonismo, pois sua capacidade crítica para avaliar e expressar seu grau de satisfação reacendeu em mim o encantamento pela temática e enorme desejo de adentrar nesse campo.

ADESÃO E DESENVOLVIMENTO DA CAMPANHA “POR UMA INFÂNCIA SEM RACISMO”

A campanha “Por uma infância sem racismo”, lançada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), é de nível nacional e trata sobre o impacto do racismo na infância. Ela, através do UNICEF quer fazer um alerta sobre a necessidade da quebra do círculo vicioso do racismo para, dessa forma, estimular a criação e o fortalecimento de políticas públicas voltadas para as populações mais vulneráveis. Com o objetivo de alertar a sociedade sobre os impactos do racismo na infância e adolescência, a UNICEF e seus parceiros tomam a iniciativa e fazem através da campanha uma mobilização social visando assegurar o respeito e a igualdade étnico-racial desde a infância.

Para o UNICEF, o combate ao racismo implica valorizar as diferenças, promover a igualdade de tratamento e oportunizar para cada menina e menino no Brasil a equidade racial de que ainda é um grande desafio para o País. Assim, busca contribuir com o debate nacional sobre direitos da infância e adolescência, envolvendo cada segmento da sociedade no esforço do combate ao racismo a partir do reconhecimento de sua existência; busca promover a equidade racial, enfrentar o racismo e promover a diversidade com foco no papel dos governantes e na atitude de cada cidadão.

A Campanha desenvolve um conjunto de estratégias dentro do eixo de participação social do Selo UNICEF Município Aprovado. A adesão ao selo e, por conseguinte a conquista do mesmo pode torna um município reconhecido internacionalmente a partir de um diagnóstico e de dados levantados pelo UNICEF, nesse sentido, os municípios que se inscrevem também passam a conhecer melhor sua realidade e as políticas voltadas para infância e adolescência que desenvolvem e/ou poderão desenvolver. Dessa forma, devem ser mudanças que ajudem a eliminar atitudes discriminatórias, ser uma ação em rede e alcançar diferentes espaços (família, escola, trabalho).

Ao lançar a campanha, o UNICEF propõe dez maneiras de contribuir para uma infância sem racismo:

1. Eduque as crianças para o respeito à diferença. Ela está nos tipos de brinquedos, nas línguas faladas, nos vários costumes entre os amigos e pessoas de diferentes culturas, raças e etnias. As diferenças enriquecem nosso conhecimento.
2. Textos, histórias, olhares, piadas e expressões podem ser estigmatizantes com outras crianças, culturas e tradições. Indigne-se e esteja alerta se isso acontecer – contextualize e sensibilize!

3. Não classifique o outro pela cor da pele; o essencial você ainda não viu. Lembre-se: racismo é crime.
4. Se seu filho ou filha foi discriminado, abraçe-o, apoie-o. Mostre-lhe que a diferença entre as pessoas é legal e que cada um pode usufruir de seus direitos igualmente. Toda criança tem o direito de crescer sem ser discriminada.
5. Não deixe de denunciar. Em todos os casos de discriminação, você deve buscar defesa no conselho tutelar, nas ouvidorias dos serviços públicos, na OAB e nas delegacias de proteção à infância e adolescência. A discriminação é uma violação de direitos.
6. Proporcione e estimule a convivência de crianças de diferentes raças e etnias nas brincadeiras, nas salas de aula, em casa ou em qualquer outro lugar.
7. Valorize e incentive o comportamento respeitoso e sem preconceito em relação à diversidade étnico-racial.
8. Muitas empresas estão revendo sua política de seleção e de pessoal com base na multiculturalidade e na igualdade racial. Procure saber se o local onde você trabalha participa também dessa agenda. Se não, fale disso com seus colegas e supervisores.
9. Órgãos públicos de saúde e de assistência social estão trabalhando com rotinas de atendimento sem discriminação para famílias indígenas e negras. Você pode cobrar essa postura dos serviços de saúde e sociais da sua cidade. Valorize as iniciativas nesse sentido.
10. As escolas são grandes espaços de aprendizagem. Em muitas, as crianças e

os adolescentes estão aprendendo sobre a história e a cultura dos povos indígenas e da população negra; e como enfrentar o racismo. Ajude a escola de seus filhos a também adotar essa postura. (UNICEF. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>>)

Como a ideia essencial da adesão é fortalecer a política de educação para a igualdade étnico-racial, de forma simples e prática pretende-se estimular as escolas públicas municipais e refletir sobre como vêm trabalhando para incorporar as culturas afro-brasileira, africana e indígena nos conteúdos escolares, de modo que crianças e adolescentes as reconheçam nas expressões da localidade onde vivem e as entendam em sua trajetória escolar.

Quando o gestor do município adere ao Selo UNICEF Município Aprovado e passa junto a toda sociedade a conhecer melhor a realidade do seu município e as políticas voltadas para infância e adolescência, a partir dessa iniciativa, o município deve estimular crianças e adolescentes a reconhecer, valorizar e preservar as culturas afro-brasileira, africana e indígena, com vistas a fortalecer a política de educação para a igualdade étnico-racial. Após a adesão, o articulador do Selo no município deve junto aos gestores, técnicos, conselheiros, lideranças sociais, além das próprias famílias, adolescentes e crianças, mobilizar a campanha para melhorar de forma concreta a vida de meninas e meninos e fortalecer o município na garantia dos direitos.

No município de Bananeiras – PB, mas precisamente no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV que é o foco desse trabalho, a campanha “Por uma infância sem racismo” foi aderida em 2011, quando todas as escolas da zona urbana e rural também foram mobilizadas com o objetivo de contribuir para o enfrentamento à discriminação racial desde a infância. A primeira providência foi escolher um mobilizador local com ligação

ao assunto em foco, que selecionado pelo articulador do Selo junto a Comissão Municipal Pró-Selo, buscou desenvolver atividades nas escolas e no SCFV em sintonia com a proposta pedagógica traçada para a rede municipal, cuidou da composição de um Grupo de Trabalho (GT) específico para o tema, agregou mais pessoas identificadas com o tema para formar o GT e acompanhou o trabalho desenvolvido pelas escolas incentivando a integração de escolas municipais nas atividades do tema, entre outras atividades.

Durante todo o processo, o GT não perdeu de vista pontos fundamentais junto ao articulador do Selo e a Comissão Pró-Selo. Juntos, se envolveram e motivaram as escolas municipais, considerando o número mínimo proposto pelo UNICEF para desenvolver as atividades; apoiaram as escolas e forneceram as informações necessárias; estimularam o registro das atividades em fotos, vídeos, depoimentos, peças de comunicação, etc.; acompanharam o desenvolvimento das atividades; receberam relatório de cada escola participante; sistematizaram as informações para a apresentação final e; apresentaram todas as atividades desenvolvidas e os resultados da campanha.



Foto 1: Abertura da campanha para a sociedade civil e culminância dos projetos de pesquisa na temática com o SCFV. Composição da mesa com a comissão e lideranças políticas (Nov. 2011)



Foto 2: Abertura da campanha. Plenária com várias representações (Nov. 2011)

Como parte do Eixo de Participação Social, cada município deve realizar dois Fóruns Comunitários do Selo UNICEF e fazer seu Plano de Ação que são atividades direcionadas e fixas da adesão. Sempre com a presença de mediadores do UNICEF e pela comunidade envolvida, o desempenho do município será avaliado, podendo garantir que quanto mais participativa e articulada for toda a experiência, melhores serão os resultados. Com a adesão e apoio das prefeituras por meio das secretarias municipais de Educação, Cultura, Esporte, Meio Ambiente, Comunicação, entre outras, grupos de trabalho deverão ser construídos e organizados para desenvolver ações nas unidades de ensino e em outros espaços alternativos de aprendizagem. Todas as ações devem ter sempre a participação intensa de crianças e adolescentes em atividades ligadas a estas secretarias para que os envolvidos conheçam melhor suas raízes, seu povo e sua realidade, compreendam as formas de convivência com a região onde vivem, valorizem sua cultura e história e atuem como agentes de transformação social.

No alcance desses objetivos estão as 10 maneiras de contribuir para uma infância sem racismo, proposto pelo Unicef com o

propósito de oferecer sugestões sobre o que cada um pode fazer para reduzir o impacto do racismo na infância e na adolescência, mobilizar a comunidade e redes com ideias e iniciativas, criar peças de mídia e de sensibilização, apoiar projetos sociais de promoção da equidade étnico-racial para crianças e adolescentes, ou seja, dar conhecimento e visibilidade sobre o que cada um está fazendo para garantir uma infância sem racismo.

O foco é localizar a presença de influências indígenas e afro-brasileiras nos municípios. A busca deve acontecer nas áreas urbana e rural, em escolas, aldeias, comunidades quilombolas, de forma a abranger todos os espaços e expressões. Também faz parte do conteúdo, os marcos legais que estabeleceram a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, nesse sentido, a Lei N° 10.639/03 e a Lei N° 11.645 que alterou a LDB tiveram a maior importância, ambas, requerem entre outras providências, a formação inicial e continuada de professores e a produção de materiais didáticos.

Ressalta-se também a importância da contribuição de instituições de educação não formal, como por exemplo, o SCFV e organizações da sociedade atuantes na área da infância e adolescência e lideranças adolescentes como é o caso do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e o Conselho Tutelar. Como parte fundamental em todas as etapas, a comunicação é essencial para manter a comunidade sempre informada sobre tudo o que acontece e mobiliza a participação.

Contudo, para início de trabalho, cada município precisa investigar como as culturas indígenas e afro-brasileira são incorporadas na vivência da população local, como toda a comunidade se relaciona com essas tradições, como os antepassados são lembrados em suas lutas para sobreviver, seus valores e crenças, suas formas de lazer e de brincar para que todos identifiquem, reconheçam e valorizem nas escolas, nas comunidades, no município. Esse é um compromisso principal das políticas públicas educacionais que têm

de estar comprometidas com a superação das desigualdades étnico-raciais e de levar todos (motivados) para que juntos caminhem na promoção da igualdade e da justiça social.

CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DO SCFV

Em 2006, visando atender a uma das exigências da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) voltada à construção de uma norma de Recursos Humanos para o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a Norma Operacional Básica (NOB)/SUAS é publicada no intuito de construir as bases para a implantação do SUAS e aglutina os principais eixos a serem considerados para a gestão do trabalho na área da Assistência Social (BRASIL, MDS, NOB-SUAS-RH, 2005). Nesse sentido, a Resolução 109/2009 aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, definindo três níveis: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidades prioritárias à infância e juventude, considerando as vulnerabilidades nesse ciclo de vida, estabelecida pelo SUAS.

Nesse processo de construção e reestruturação dos Serviços de Assistência Social, um importante marco foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Assistência Social da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que explicita a prioridade de inserção de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, beneficiários do Peti, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a ser ofertado pela Proteção Social Básica (PSB) (BRASIL, 2010a, p. 37).

Previsto no SCVF (crianças de 6 a 15 anos, adolescentes e jovens de 15 a 17 anos e idosos), os três níveis são destinados especificamente para a infância e a juventude e materializa o reconhecimento desse público como sujeito de direito e com efetiva participação na sociedade, pois “a participação da criança como eixo orientador dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos permite criar espaços públicos em que a criança possa ser ouvida e possa exercer seu papel ático de ator social” (BRASIL, 2010a, p.19).

O SCFV constitui em um espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes a partir dos interesses, demandas e potencialidades de cada faixa etária. Em Bananeiras-PB, o SCFV tem o objetivo de contribuir para o enfrentamento à discriminação racial desde a infância, tem grande destaque nas atividades, nas oficinas que oferta, nos eventos. Tem dentre os/as usuários/as atendidos/as, crianças e adolescentes com histórico de vulnerabilidade social, rompimento de vínculos familiares, retiradas do trabalho infantil, com vivência de violências, famílias com precário acesso a renda e famílias beneficiárias de programas de transferência de renda como o Bolsa Família.

Ele acolhe crianças e adolescentes de 06 à 18 anos, nos turnos manhã e tarde (contra turno ao ensino regular ao que estuda), em dias alternados considerando a faixa etária e tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades de cada faixa etária. As atividades socioeducativas se dão por meio de grupos organizados de acordo com o seu ciclo de vida, de modo a garantir aquisições progressivas ao seu desenvolvimento e a prevenção da ocorrência de situações de risco social. São atividades lúdicas, culturais e esportivas que garantem as variadas formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Têm no espaço, vivências grupais e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo.

Dessa forma, estimula à inserção, reinserção e permanência da criança e do adolescente no sistema educacional, no exercício da cidadania, do protagonismo, da autonomia e a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo. Contribui para complementar as ações da família e da comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais.

De caráter preventivo, pautado na defesa dos direitos e desenvolvimento das capacidades e atividades promovidas, ele tem contribuído para a diversidade com tolerância e respeito ao outro de forma saudável e harmoniosa. E ainda tem sido o grande espaço de contribuição nos índices e dados concretos na conquista de quatro selos de Município Aprovado pelo Unicef por serem os usuários, os protagonistas dessas conquistas. Esse serviço é de extrema relevância e importância, pois é essencial à rede socioassistencial do município, quando desenvolvido de forma articulada com as demais políticas públicas e na perspectiva de garantir a Proteção Integral dos sujeitos de direitos.

SCFV DE BANANEIRAS-PB: ABORDAGEM E METODOLOGIA PARA O ENFRENTAMENTO E COMBATE AO RACISMO NA INFÂNCIA

As atividades do Selo Unicef com a campanha propôs que as escolas municipais aderissem a realização das mesmas de forma dinâmica, participativa, orientada. Nesse sentido, o SCFV aderiu à proposta e realizou um belíssimo trabalho de participação social. Todas as atividades realizadas foram propostas pelo Selo Unicef, das quais destaco três atividades essenciais para início de campanha, são elas: levantamento sobre implementação das leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 no SCFV; criação de álbum da cultura e identidade afro-brasileira e indígena e; produção de peças de comunicação.

Ao realizar o levantamento sobre a implementação das leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08, foi perceptível pelos registros o quanto novo foi o conhecimento sobre tais. Esta atividade ajudou a conhecer o que se ampliou na adoção dos conteúdos de cultura e história de indígenas e afro-brasileiros nas salas de aula com o trabalho do Selo. Em seguida, foi criado em DVD um álbum da cultura e identidade afro-brasileira e indígena, esse álbum é uma coleção de amostras de expressões culturais e narrativas sobre as formas de incorporação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ele expõe dois aspectos básicos de expressões culturais afro-brasileiras e indígenas encontrados no município.

Essa atividade de criação de álbum da cultura e identidade afro-brasileira e indígena aconteceu durante a edição do Selo de forma prolongada, pois atividades de pesquisa, entrevista, gravação de vídeo, entre outras formas e maneiras, foram realizadas para registrar o máximo de informações. Vale destacar que em todas as atividades, as crianças e adolescentes fizeram parte diretamente da produção, desde o estudo do tema, produção de roteiros, realização de entrevistas até a seleção e montagem do material final a ser exposto.

Com a ajuda do GT, o estudo do tema foi proporcionado por sessões prévias de discussões e debates para obter informações sobre as culturas afro-brasileira e indígena. Essa preparação ajudou na busca de expressões culturais negras e indígenas do município, além de constituir um passo importante para integrar tal temática as atividades ofertadas no SCFV e nas escolas na composição do currículo escolar. A etapa seguinte se deu com a produção de roteiros com questionários para realização de entrevistas e coletas de depoimentos. Nessa etapa, grupos foram montados e conduzidos a campo para o levantamento de informações sobre as expressões culturais negras e indígenas existentes no município. Em complemento, todas as entrevistas realizadas foram gravadas e esta etapa finalizada com a socialização das produções por grupo, destacando

detalhes das conversas e trechos que foram possíveis estar no álbum e nas peças de comunicação.



Foto 3: Apresentação da oficina de capoeira do SCFV – Bananeiras/PB (Nov. 2011).



Foto 4: Apresentação de oficina com argila e pintura em telha e panela de barro do SCFV – Bananeiras/PB (Nov. 2011).

Todas essas atividades compuseram o álbum intitulado “Cultura e Identidade: Comunicação para Igualdade Racial” e por fim,

culminou de fato no lançamento da campanha “Por uma infância sem racismo” em novembro de 2011.



Foto 5: Momento de apresentação e descontração com a Banda Afro do SCFV – Bananeiras/PB (Nov. 2011).

E para que fossem de conhecimento de todas as comunidades e do município em si, a última atividade foi a produção de peças de comunicação, ou seja, apresentar através de recursos de comunicação/mídia todo o trabalho de campanha que estava sendo pesquisado e desenvolvido para a população. No município de Bananeiras, durante semanas, crianças e adolescentes fizeram chamadas de conscientização e enfrentamento ao racismo através de vários meios de comunicação e principalmente de uma ferramenta que já utilizavam: o programa de rádio “Gente que sabe”, realizado por um grupo de alunos da rede pública e particular que se interessavam por essa e outras temáticas.

ANÁLISE, RESULTADOS E EFEITOS DA CAMPANHA

Compreender a importância de combate ao racismo de forma que exigiu o envolvimento de toda a comunidade, não foi tarefa fácil e não se tratou apenas de alcançar indicadores para a conquista de mais um Selo UNICEF Município Aprovado, visto que, no ano de adesão a campanha (2011), o município já era contemplado com o terceiro selo aprovado consecutivamente. Dessa forma, foi verificado como o SCFV contribuiu para assegurar através da campanha a Lei 10.639/2003, a efetivação da campanha e o estímulo das crianças, adolescentes e jovens para o desenvolvimento do seu protagonismo e combate ao racismo.

Para melhor responder ao problema do estudo, foi adotada a pesquisa exploratória, por entender que ela proporciona maior intimidade com o problema por meio de levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem sua compreensão (GIL, 2010). A interpretação dos dados a seguir, buscou responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Como a campanha no SCFV tem contribuído e assegurado com sucesso o combate ao racismo e, por conseguinte, elevado os indicadores para aprovação do Selo Unicef?
2. Quais indicadores o SCFV tem contribuído para a efetivação e aprovação do Selo?
3. De que forma a campanha tem no SCFV estimulado crianças e adolescentes para o desenvolvimento do seu protagonismo e combate ao racismo?

Os documentos analisados nesse trabalho são considerados de grande relevância para o município. Eles são a base de compreensão para os resultados do Selo Unicef Município Aprovado

nas edições de adesão. Foram analisados o Plano Municipal de Ação (Edição 2009/2012 que compreendeu a adesão da campanha “Por uma Infância sem Racismo” e conquista da 3º Selo), o Plano Municipal de Ação (Edição 2013/2016 que conquistou o 4º Selo), o relatório do resultado final da Edição 2009/2012 e o relatório do resultado final da Edição 2013/2016. Estes relatórios foram encaminhados pelo Unicef com a certificação do Selo de Município Aprovado.

Para chegar ao plano de ação e avaliação final, a Unicef antes solicitou ao município alguns dados relevantes por meio de eixos. Esses dados tornaram-se em uma de Linha de Base e de acordo com os dados da Estatística do Registro Civil do IBGE, foi feita uma percentagem de base intermediária com uma média de percentual em que por indicadores o município deveria sair da situação **VERMELHA** (Indica cuidado. O município está pior que a média de demais grupos e precisa melhorar) para a **VERDE** (Sinaliza que a situação ou desempenho do município está igual ou melhor que a média).

Ao analisar os documentos, foi verificado que no Plano Municipal de Ação da Edição 2009/2012 não consta como ação de estratégia o estímulo as Leis 10.639 e 11.645 e nem a Campanha “Por uma infância sem racismo” que foi aderida em 2011. Porém, no relatório final, o eixo de participação social teve a aprovação necessária (de 5 pontuou em 3). A surpresa neste relatório foi encontrar no final do mesmo o desempenho do município nesse eixo de forma exitosa e com ênfase a atividade temática 1: Arte, cultura e comunicação para a diversidade Étnico-Racial com a nota 72.53, estando como quase 5.0 pontos acima da média que era 67.65 e portanto, compreende-se que atendeu aos critérios, atividades e ações solicitadas.



Foto 6: Plano Municipal de Ação- Edição 2009/2012.

RESULTADO NO Eixo de Participação Social
Selo UNICEF Município Aprovado
Edição 2009-2012

Município: Bananeiras
Resultado a 2 Fóruns: SIM

OP: PB
Realiza o 2 Fórum: SIM

Grupo de Selo: 3
Executa as Funcionalidades de Avaliação: SIM

Desempenho de seu município em Participação Social

Atividades Temáticas	Nota do tema	Nota do seu grupo	Nota do grupo de média	Pontuação indicador
1 Arte, Cultura e Comunicação para a Diversidade Étnico-Racial	72.53	67.65	SIM	SIM
2 Educação para a Convivência com o Semárido	82.72	68.47	SIM	SIM
3 Esporte e Cidadania	78.37	63.92	SIM	SIM

RESULTADO FINAL
Selo UNICEF Município Aprovado
Edição 2009-2012

Município: Bananeiras
Resultado a 2 Fóruns: SIM

Seu município PASSOU em Participação Social

Para ser aprovado em PARTICIPAÇÃO SOCIAL, é necessário pontuar em 7 indicadores de 5 objetivos diferentes. O seu município pontuou em 10 indicadores (de 11) e 7 objetivos (de 5) diferentes.

NO EIXO DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

OBJETIVO	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Em gestão	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Indicadores pontuados	1	2	N/A	3	4	5	6	7	8

Seu município PASSOU em Gestão.

Para ser aprovado em GESTÃO, é necessário pontuar em 11 indicadores de 5 objetivos diferentes. O seu município pontuou em 12 indicadores (de 18) e 5 objetivos (de 8) diferentes.

NO EIXO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

TEMAS e Fóruns	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Fórum 1	Fórum 2
Pontos nos temas e Fóruns Comunitários	1	1	1	1	1

Seu município PASSOU em Participação Social.

Para ser aprovado em PARTICIPAÇÃO SOCIAL, é necessário pontuar em 3 pontos (de um total de 5). Sendo 2 atividades temáticas e 1 Fórum Comunitário. O seu município pontuou em 3 atividades (temáticas) e em 2 de Fóruns (Comunitários).

Pontuação, pelo município comunitário: SELO UNICEF MUNICÍPIO APROVADO EDIÇÃO 2009-2012. São 4 pontos extras!

Foto 7 e 8: Relatório de resultado final – Edição 2009/2012.

Abaixo, o relatório de resultado final da Edição 2013/2016 também sinalou positivamente. Das 28 Ações Estratégicas (AE) a serem pontuadas, incluindo três obrigatórias, o município pontuou em 23 sendo 9 de participação social mais as obrigatórias. A campanha (P02 = Proposta 02) obteve 2 pontos e a implementação das leis 10.639 e 11.645 (A06 = Ação 06) obteve 3 pontos.

RELATORIO DE RESULTADO FINAL						
Selo UNICEF Município Aprovado - Edição 2013/2016						
RESULTADOS NO ENDO DAS AÇÕES ESTRATÉGICAS - PARTICIPAÇÃO SOCIAL						
Nota: Para pontuar em qualquer ação estratégica o município precisa pontuar em todas as documentos comparatórios						
P01 - Realizar a Semana de Bêbê	P01.1 - Programa	P01.2 - Divulgação	P01.3 - Atividades	P01.4 - Relatórios	P01.5 - Lei	Total Pontos
1 Docs. compr. que pontuaram	X	X	X	X	X	5
P02 - Infância sem Racismo	P02.1 - Relatório	P02.2 - Materiais				Total Pontos
2 Docs. compr. que pontuaram	X	X				2
P03 - Letalidade de adolescentes	P03.1 - trabalho infantil	P03.2 - violência sexual	P03.3 - retaridade			Total Pontos
3 Docs. compr. que pontuaram	X	X	X			3
P04 - Conferência dos Direitos CBA	P04.1 - Ata	P04.2 - Regimento				Total Pontos
4 Docs. compr. que pontuaram	X	X				2
P05 - Implementar o NUCA	P05.1 - Plano	P05.2 - Relatório	P05.3 - Materiais	P05.4 - Plano	P05.5 - Semina	Total Pontos

A03 - Inclusão e permanência na educação						
Total Pontos						
12 Docs. compr. que pontuaram	A03.1 - Lista	A03.2 - Ofício	A03.3 - transporte			3
A04 - Duas etapas da Provisão Brasil	A04.1 - frequência	A04.2 - Fomatório				Total Pontos
13 Docs. compr. que pontuaram	X	X				2
A05 - Água, banheiro e cozinha nas escolas	A05.1 - Relatório	A05.2 - Plano	A05.3 - materiais			Total Pontos
14 Docs. compr. que pontuaram	X	X	X			3
A06 - Lei 10.833 e 11.945 nas escolas	A06.1 - ações	A06.2 - Programação	A06.3 - Lista			Total Pontos
15 Docs. compr. que pontuaram	X	X	X			3
A07 - Convivência com o Semáforo	A07.1 - Relatórios					Total Pontos
16 Docs. compr. que pontuaram	X					1
A08 - HIV/SÍNTIS para gestantes	A08.1 - Plano	A08.2 - Lista				Total Pontos
17 Docs. compr. que pontuaram	X	X				2

Foto 9 e 10: Relatório de resultado final – Edição 2013/2016 – Campanha e Leis

Mediante os resultados consecutivos dos indicadores quanto à campanha e aplicabilidade das leis, foram possíveis pela abordagem qualitativa, verificar os indicadores e mais profundamente os resultados práticos e efeitos da campanha no SCFV.

Uma reflexão cuidadosa a respeito dos dados coletados reforça a importância da ação de professores e professoras no combate às desigualdades no espaço escolar e sinaliza possíveis caminhos para a realização de uma educação anti-racista, o que certamente colaborará para a transformação desse quadro de racismo na sociedade mais ampla. (CAVALLEIRO, 2011, p. 144)

Na instituição aqui pesquisada foi notório o reconhecimento da importância da cultura africana e assuntos correlatos como a desigualdade racial, defesa dos direitos humanos, o valor de cada cultura para a formação do nosso país e da sociedade. Isso foi comprovado pelo envolvimento de todos, em especial dos usuários e ainda na conquista dos selos aprovados consecutivamente. Para

tanto, as propostas do Selo atingiram êxito e as crianças e adolescentes tiveram conhecimento dos seus direitos, bem como, conheceram seu município e as expressões culturais e narrativas sobre as formas de incorporação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido de apresentar uma análise sobre o racismo, combate e efeitos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de Bananeiras - PB, mediante a campanha “Por uma infância sem racismo” proposta pelo Selo Unicef nesse espaço, foram pensadas para o combate ao racismo na infância, portanto, foi possível verificar que contribuíram e concretizaram o objetivo deste trabalho. Considerando não apenas o alcance dos indicadores nas conquistas consecutivas de aprovação com o Selo UNICEF Município Aprovado, pode-se dizer que o SCFV assegurou através da campanha a Lei 10.639/2003, a efetivação da campanha e o estímulo das crianças, adolescentes e jovens como protagonistas no combate ao racismo.

Todo o encaminhar e processo da campanha proporcionou atividades que ressaltaram e valorizaram as contribuições civilizatórias e de formação cultural do município, expressaram a resistência e a invisibilidade da cultura e religiosidade de alguns povos, como por exemplo, o candomblé (religião de matriz africana) que estava no invisível, mostraram como a riqueza do município pode contribuir para a formação de professores e para a produção de material didático sobre a temática. Portanto, a produção de conhecimento sobre a temática pesquisada, a mobilização, as ações concretas pelo bem da sociedade, o estímulo à criação de políticas públicas foram fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do município e da sociedade, bem como, foi notório o reconhecimento da importância da cultura africana e assuntos correlatos como a

desigualdade racial, defesa dos direitos humanos e o valor de cada cultura para a formação do nosso país.

A busca por indicadores sociais cada vez mais justos precisa ser permanente. O trabalho de atenção e proteção à criança e ao adolescente deve se tornar um compromisso de todos. O grande desafio hoje é ter o mesmo fôlego para manter a campanha realizada em 2011 como foi com a sua mobilização, ou seja, combater de fato o racismo. Contudo, está claro que a educação é o principal meio de combater e somente através do respeito à diferença étnico-cultural é que os processos educacionais, formativos e acadêmicos podem contribuir para minimizar o racismo intrínseco à sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009.

BRASÍLIA, DF: **Ministério de Desenvolvimento Social**; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Orientações Técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos: prioridade para crianças e adolescentes integrantes do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil** – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Assistenciais**, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

O Impacto do Racismo na Infância. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/o-impacto-do-racismo-na-infancia>>, Acesso em: 10 de novembro de 2017.

Por uma Infância Sem Racismo. In.: Unicef para cada criança. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de Educadores/as para o Combate ao Racismo: mais uma tarefa essencial. In. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAPÍTULO IX

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: INSTRUMENTO PARA A RUPTURA DE PRECONCEITOS

Hosana da Silva Barros

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase de assimilação de conhecimentos que pode se perpetuar na vida das crianças. Neste período, são imprescindíveis a veiculação de conceitos e valores que as tornem seres críticos e pensantes ao longo dos anos, levando consigo aprendizados que as transformem em pessoas desprovidas de preconceitos.

Na fase da educação infantil as crianças expressam, de forma espontânea, suas emoções. É imprescindível, pois, que cada aprendiz assimile o que é correto e/ou adequado nesta etapa da educação, levando, para seu cotidiano, valores que propiciem igualdade e respeito à diversidade.

Nessa fase inicial, os indivíduos se apropriam mais concretamente dos conceitos através da oralidade, por isso é importante a atuação de profissionais e/ou familiares (formadores) capazes de transmitir informações que possibilitem aos aprendentes condições viáveis para edificarem suas identidades.

A partir disso, objetivamos compreender como são introduzidas ou retransmitidas, para as crianças, as histórias dos contos infantis clássicos, o que tais narrativas abordam, as formas identitárias dos

personagens, e como as crianças absorvem os conceitos aí veiculados. Focamos especialmente na maneira como os personagens negros são retratados e que características lhes são atribuídas.

Em suma, este trabalho tenciona analisar a inserção da leitura e da literatura infantil e juvenil na vida das crianças/jovens e como são representados os personagens negros no conto “A noiva preta e a noiva branca”, compilado dos Irmãos Grimm.

Essa configura uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica em que a base inicial compõe-se dos textos elencados nas referências. Para a execução metodológica, compilamos novas e variadas fontes ao longo do curso, sob a sugestão e orientação do (a) professor(a)-orientador(a) da monografia. Fiem-se, também, pesquisas por meio eletrônico, em especial a Internet.

Para efetivação do presente texto, apoiamo-nos nas ideias de Rocha (1987); André (2004); Borba (2006); Rcnnei (1998); Fontana e Cruz (1997); Frazão; Grimm; Lobato e Santos; Munanga (2000); Peres; Marinheiro e Moura; Sandroni e Machado (1986); Santos; Silva (2000); Zilberman (2003). Através destes autores/as procuramos tornar o texto consistente e significativo.

O tema é de relevante importância, pois, atentando para os contos analisados, as crianças se imaginam e se veem nessas histórias, ressaltando, em especial, para o como uma criança negra se sente ao não encontrar personagens com os quais se identifique e/ou que tratem de forma negativa o fato de ser um personagem com características negras. Saliente-se ainda que alguns contos reproduzam especificamente o modelo burguês vigente à época, não sendo capazes de mostrar a diversidade existente em nossa sociedade quer passada ou presente.

À luz da teoria em que nos baseamos, dividimos o trabalho em duas partes: a primeira sobre “A leitura e a literatura infantil e juvenil”, em que procuramos discutir como se dá o processo de inserção da leitura na vida das crianças e jovens, mostrando a importância da

literatura infantil e juvenil no processo de formação dos indivíduos. A segunda foca no texto “Conto noiva preta e a noiva branca dos Irmãos Grimm, descrição e análise”. Tendo esse texto por base, analisamos e descrevemos o conto infantil selecionado.

Nossa proposta de trabalho é voltada a todos que se interessem em analisar a literatura infantil e juvenil voltada para as crianças e suas formas de endereçamento. Para tanto, miramos um conto clássico, através do qual analisamos e geramos uma discussão sobre os personagens negros e sobre as formas como são caracterizados por possuírem características “negras”.

A LEITURA E A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Antes de tudo, é importante falarmos da importância da leitura para a formação de cada criança/jovem. A literatura faz parte do ato inicial de aprendizagem. A criança entra em contato com a literatura mesmo antes mesmo de ser alfabetizada, por meio da oralidade.

São os pais que geralmente contam histórias para os filhos dormirem, ou simplesmente para entretê-los. Os contos de fada são os mais usados para essa ação e, no ato de brincar, as crianças vão assimilando o que lhes foi transmitido pelos adultos.

Segundo BORBA,

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos ou pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de

ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (BORBA, 2006, p.41).

E assim irá desenvolver o hábito da leitura nas crianças. Para FONTANA e CRUZ:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transforma-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (1997, p.139).

“O ideal é que pais e filhos, mesmo os de colo, possam compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo dos livros” (SANDRONI e MACHADO, 1986, p.12).

Ao chegar à escola, a leitura tem um caráter pedagógico, começa-se inserir um número maior de literatura infantil, levando, assim, as histórias para mais perto das crianças de forma interativa, mesclando-se leituras com atividades variadas tais quais o faz de conta.

Segundo ROCHA,

A leitura pelo seu próprio mecanismo de reflexão e percepção, influencia na formação do indivíduo. Como possibilidade reflexiva, age na ativação da memória e da criatividade, na expressão oral e escrita, ou seja, os resultados da leitura como prática diária são cada vez melhores em qualidade e quantidade. (ROCHA, 1987, p.40)

A literatura infantil se for trabalhada de forma consciente e crítica, só tem a acrescentar à formação da identidade e valorização de suas culturas. É de suma importância o contato dos infantes com os livros, mesmo que sejam só as de ilustrações.

Sendo assim:

As crianças deveriam frequentar a biblioteca desde cedo, iniciando um contato agradável com os livros ilustrados mesmo antes da matrícula escolar. Poderiam se portar na biblioteca como quisessem ficar sentadas ou deitadas, isto é, na posição que preferisse: importara apenas o hábito que começa com manuseio do livro que se inicia (SANDRONI e MACHADO, 1986, p. 31).

A literatura infantil e juvenil é um ramo dos estudos literários voltado especialmente às crianças e aos jovens. Essa arte é uma forma de transmissão de conhecimentos que chega às crianças e jovens de diversas faixas etárias, podendo ser influenciadora na construção da identidade e na apropriação cultural. São informações que podem ou não reforçar conceitos e preconceitos. A maioria das literaturas infantis e juvenis são voltadas para os moldes europeus.

Esse tipo de literatura tem uma forma dinâmica e divertida de transmitir valores culturais, no entanto deve-se avaliar que tipos de valores são esses, a quem se destinam e os conceitos transmitidos, pois a maioria é de modelos europeus, que reforçam a ideia do ser humano “branco” como algo a ser idealizado/alcançado para ser e ter reconhecimento social.

Geralmente é na escola o primeiro contato das crianças com a literatura, os contos de fadas, formando suas primeiras impressões, que na maioria das vezes é repassado de forma teatral e colocado como exemplo a ser seguido, cristalizando conceitos. A literatura é parte integrante de nossa cultura, ajudando na imaginação e os estimula como leitores.

A escola tem papel fundamental na formação crítica desses futuros leitores. Segundo André (2004, p.19), é papel de a escola auxiliar na formação de leitores que produzam sentido por meio de diálogo com diversos gêneros literários.

Ao nos depararmos com a literatura infantil clássica percebemos a não existência de personagens negros nos mesmos, a maioria é branco, e não há protagonistas negros nos contos, e se há personagens negros são em papéis secundários que não desempenham importância nas histórias.

Percebemos que existe uma ausência de personagens negros nas literaturas infantis clássicas. Diante da realidade é necessário refletir e discutir a questão de que a criança tem o primeiro contato com estes contos na educação infantil, ou na oralidade, antes da alfabetização pelos pais ou na escola, e com isto a criança passa a ser alvo da valorização de uma literatura voltada ao modelo burguês. E a literatura é uma forma imprescindível de ensinar valores as crianças:

A literatura, principalmente a dos contos de fadas é o melhor canal para ensinar o “significado” para a criança, uma vez que ao

ouvir uma história a criança, também, pode conhecer os padrões morais de uma sociedade, levando, assim, para o seu cotidiano, os conceitos presentes nas histórias (PERES; MARIMHEIRO; MOURA, 2012, p. 3).

Assim trabalhar ou discutir a literatura afro-brasileira em sala de aula contribuirá para romper com este modelo burguês presente nos contos infantis, que privilegia o modelo eurocêntrico dos saberes e da cultura europeia.

No contexto escolar é imprescindível que haja um cuidado na escolha das obras literárias que serão utilizadas, a literatura transmite visões do mundo de seus autores com isso percebemos a importância de uma análise criteriosa do que será indicado como leitura as crianças e jovens.

Sabemos que escrever uma literatura voltada a este público não é uma tarefa fácil, é difícil equilibrar uma relação entre realidade e ficção, teria que ser voltada para o universo da infância.

É necessário que a literatura deixe de ser utilizada em sala como algo meramente metodológico na aprendizagem da leitura, é preciso que a literatura tenha um caráter de formação crítica de determinados conceitos que são expressos nessas obras.

Sendo assim segundo Zilberman:

Se a literatura infantil aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como elemento propulsor que levará a escola á ruptura com a educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003, p.30).

Precisamos formar cidadãos sem preconceitos, segundo Munanga (2000) uma criança não nasce racista, ela é ensinada doutrina a isto, ensinam os mesmos conceitos e formas de preconceitos. Assim cabe a quem for formador dessas crianças construir ou propiciar a formação de uma identidade livre de preconceitos e estereótipos negativos.

E em vários casos a criança encontra o preconceito dentro de sua própria casa, pais que já sofreram e assimilaram isto pra a vida deles como algo corriqueiro, que se naturalizou, e assim não conseguem passar determinados valores a seus filhos. Na escola muitos/as professores/as não estão propícios a discutir e trabalhar a questão étnica em sala de aula.

Ao ir à escola a criança se depara com o novo, o diferente e ali é um ambiente propício a se ensinar o respeito aos outros. A criança tem o contendo com a oralidade, a contação de histórias, e nas histórias contadas às crianças negras não se identificam, pois não há personagens principais que sejam negros. O fato dos contos clássicos não ter personagens negros só ajuda a fortalecer ainda mais a cultura eurocêntrica imposta nos livros, sendo assim:

Dentro desta lógica, a literatura legitimada seria um dos instrumentos eficazes para a manutenção desta configuração social, no imaginário da sociedade, onde a maioria negra tem sua identidade destituída e vinculada a elementos depreciativos. Desta forma, há um favorecimento para a manutenção das referidas ideologias (SANTOS, 2010, p. 23).

É de suma importância (re) construir a opinião de nossas crianças, o difícil é conseguir fazer isto diante de tantos preconceitos e estereótipos encontrados na nossa literatura infantil.

A escola é o espaço para romper com preconceitos, havendo mudanças de opiniões, formando identidade, para que os alunos

consigam ser capazes de valorizar sua própria cultura, o espaço educacional deve estar propício para colaborar com tal valorização. Sendo assim:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 92).

É imprescindível que haja conscientização por parte dos educadores para desconstruir tais preconceitos, segundo Lobato & Santos (2012), uma literatura bem trabalhada em sala de aula propicia uma quebra de preconceitos, delineando já na infância uma educação positiva para a questão etnicorracial. Contribuindo assim para a valorização da identidade das crianças.

CONTO A NOIVA PRETA E A NOIVA BRANCA DOS IRMÃOS GRIMM, DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Biografia dos irmãos Grimm

O conto que vamos citar a partir de agora será “a noiva preta e a noiva branca”, de autoria dos irmãos Grimm.

Os irmãos Grimm são de origem alemã, e ficaram bastante conhecidos no tocante às suas coletâneas de contos infantis. Segundo Frazão:

Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) nasceu em Hanau, no Grão-ducado de Hesse, na Alemanha, no dia 14 de janeiro de 1785. Wilhelm Carl Grimm (1786-1859)

também nasceu em Hanau, no dia 24 de fevereiro de 1786. Filhos do jurista Philipp Wilhelm Grimm e Dorothea Grimm receberam formação religiosa na Igreja Calvinista Reformada. Das nove crianças da família só seis chegaram à idade adulta. Os Irmãos Grimm passaram a infância na aldeia de Steinau, onde o pai era funcionário de justiça e Administração do conde de Hessen. Em 1796, com a morte repentina do pai, a família passou por dificuldades financeiras. Em 1798 Jacob e Wilhelm, os filhos mais velhos, foram levados para a casa de uma tia materna na cidade de Hassel, quando foram matriculados no Friedrichsgymnasium (FRAZÃO, 2017).

Com grande curiosidade nas narrativas populares, buscavam sempre suas raízes populares. Foram bibliotecários, e suas publicações chegaram a quantidade de 86 contos até 1812.

[...] 86 contos, coletados da tradição oral da região alemã do Hesse, em um volume intitulado “Kinder-und Hausmärchen” (Contos de Fadas para o Lar e as Crianças). Em 1815, lançaram o segundo volume com mais setenta contos.

Como resultado das pesquisas, os Irmãos Grimm criaram um dicionário filológico da língua alemã. Sob o cuidado exclusivo de Wilhelm, as edições seguintes somaram mais de 200 contos.

As histórias, revisadas e acrescidas, ganharam versões menos impróprias para crianças, tornando-se típicos contos de fadas (FRAZÃO, 2017).

Os irmãos Grimm faleceram na Alemanha, um em 1859 e o outro no ano de 1863. Deixando seu legado histórico, e entraram para a história como folcloristas e também por suas coletâneas de contos infantis.

O conto A noiva preta e a noiva branca

O conto que será abordado é dos irmãos Grimm, “Noiva preta e a noiva branca”, procuramos analisar as características dadas a cada personagem do conto enfatizando os que são dados aos personagens negros.

No conto encontramos cinco personagens principais que são: a mãe da noiva; filha (noiva preta); enteada (noiva branca); irmão da enteada (cocheiro) e o rei.

O referido conto relata a história de duas personagens que sofreram um castigo de Deus e a forma de castigá-las foi as deixando pretas, “enraivecido com a mãe e a filha, Deus deu-lhes as costas e as amaldiçoou, fazendo com que elas ficassem pretas como a noite e feias como o pecado” (GRIMM, p. 229). Com isto percebemos que de acordo com o contexto era algo que remetia ao ruim e feio.

Já a enteada por ser gentil com Deus foi recompensada, de acordo com o conto foi designado que a mesma fizesse alguns pedidos que fossem prontamente atendidos, o primeiro pedido foi ser bonita igual ao sol, e Deus a fez branca.

Quando se aproximou do vilarejo, ele a abençoou, dizendo: “escolha três coisas, e eu as darei para você”. Então a menina respondeu: “Eu gostaria muito de ser tão bela quanto o sol”, e nesse momento ela se tornou branca e linda como o dia (GRIMM, p.229).

De início percebemos a diferença entre os termos “preto” e “branco”. O “preto” como já mencionado antes era algo feio, e o “branco” foi tido como algo de valor, de beleza. Chegando a enfatizar que a tonou branca como o dia.

Seguindo a narrativa do conto:

Quando a madrasta chegou em casa com a filha e viu que as duas tinham ficado pretas como o carvão e feias, e que a enteada, pelo contrário, estava branca e linda, ela ficou com o coração ainda mais raivoso e só conseguia pensar em maneira de machucá-la (GRIMM, p.230).

Com isso, deixa claro o espanto da madrasta e de sua filha ao perceber em que tinham sido transformadas em “pretas” e a enteada em “branca”, ficaram com sentimentos maldosos e pensando em alguma maneira de destruí-la.

O irmão da enteada chamava-se Reginer, e soube do que aconteceu, ao achar a irmã muito bela resolveu fazer um retrato e colocar na sua sala, pois achou que a irmã tinha tido sorte ao ser transformada em branca e linda como o dia e ele sempre agradecia a Deus por ter concebido algo tão grandioso a sua irmã.

Reginer era cocheiro de um rei, que era viúvo e ainda não conhecera mulher tão bela quanto a sua falecida esposa. O retrato da irmã do cocheiro despertava inveja dos demais trabalhadores do castelo. Já que percebiam que Reginer sempre estava a olhar o retrato com tamanho orgulho e deslumbramento.

Os demais trabalhadores com inveja de Reginer contaram ao rei que todos os dias o cocheiro vai várias vezes a sua casa e com isso deixam o rei curioso e ordena que desejava saber o que ocorre ali. Ao ver o retrato o rei olhou a jovem linda e apaixonou-se, perguntando ao cocheiro quem era:

Quando este lhe disse que se tratava de sua irmã, o rei decidiu que nenhuma outra além dela poderia ser sua nova esposa. Ele então deu ao cocheiro carruagens e cavalos esplêndidos trajes de ouro, e ordenou-lhe que fosse buscar a noiva que ele elegera. Quando o cocheiro chegou com as boas notícias, sua irmã ficou muito feliz (GRIMM, p.230).

Ao saber de tal notícia a menina que foi transformada em preta ficou muito enraivecida e com inveja da sorte que a irmã do cocheiro teria em se casar com o rei e ao conversar com sua mãe a respeito disso e de toda inveja e raiva que estava sentindo, a mãe deixou claro que iria fazer um feitiço para contornar situação e assim ela fez.

Então, com suas bruxarias, embaçou de tal forma a visão do cocheiro que este ficou praticamente cego; e entupiu de tal modo os ouvidos da enteada branca que ela mal conseguia escutar. Então subiram todos na carruagem, primeiro a noiva em suas magníficas roupas reais, em seguida a madrasta e a filha, e o cocheiro sentou-se na boleia (GRIMM, p. 230-231).

E assim continua a sequência da ilusão causada pelo feitiço, fazendo com que a noiva branca desse as roupas a noiva preta, ficando com as vestes velhas, e a maldade da madrasta não parou. Quando:

[...] eles estavam justamente cruzando uma ponte sobre um rio profundo, e quando a noiva se levantou e olhou pela janela as duas pretas a empurraram para fora, e ela caiu na

água e afundou. Mas no mesmo instante, uma pata branca como a neve emergiu da água e nadou rio abaixo (GRIMM, p. 232).

O irmão não percebeu nada do que ocorreu e levou para o castelo a filha da madrasta como sendo sua irmã. E assim ao falar com o rei foi punido, pois o rei se sentiu enganado por seu empregado.

O rei, ao ver a feiura desmedida da noiva prometida, ficou furioso e ordenou que o cocheiro fosse jogado num fosso repleto de víboras e ninhos de cobras. A velha bruxa, no entanto, sabia como agradar o rei e o enfeitiçou, cegando-o a ponto de ele aceitar as duas; e, como a feiura da noiva se tornou tolerável, ele acabou se casando com ela (GRIMM, p. 232).

Mas a pata branca (noiva) surgiu novamente no conto e no castelo passou a indagar um ajudante de cozinha para saber o que estava acontecendo com seu irmão, a madrasta e a noiva preta, ao saber o que ocorreu ela se assustou. Mas ela passou a ir todas as noites ao castelo sempre perguntando o que estava acontecendo.

Assim o ajudante de cozinha resolveu contar ao rei o que se passava todas as noites. O rei ao ver a pata se aproximar cortou o pescoço dela com uma espada, assim acabou o feitiço da madrasta e ela se transformou na moça do retrato, e contou todo o ocorrido para o rei, que de início pediu para terminar o castigo que foi dado a seu irmão, com isso:

O rei então foi até o quarto onde se encontrava a velha bruxa e perguntou: “Que castigo merece aquela que fez isso e aquilo?”, e narrou todos aqueles fatos. Isso deixou a

velha meio confusa e ela, sem se dar conta de nada, respondeu: “Merece ficar completamente nua para então ser enfiada dentro de um barril repleto de pregos, e que se amarre um cavalo em frente ao barril para puxá-lo por esse mundo afora”. E tudo isso sucedeu a ela e a sua filha preta. O rei casou-se com a linda noiva e recompensou o leal irmão, tornando-o um homem rico e respeitado (GRIMM, p. 233).

Percebemos que esse conto não apresenta ações afirmativas em relação ao negro, sempre usou expressões depreciativas ao se referir a cor “preta” em que foram transformadas a madrasta e sua filha.

Termos como ‘carvão, feia como o pecado, feiura desmedida’ foram associados ao fato da cor preta delas, enquanto os termos usados para a noiva branca foram ‘linda como o dia, branca como a neve, bela como o sol’. Ser negro no conto é uma forma de castigo e punição. Uma criança ou jovem ao ler isso não consegue identificar formas positivas de representação dos negros e com isso apenas percebem os estereótipos negativos relatados ao longo do conto.

Quem trabalhar esse conto tem que desmistificar os conceitos relatados e exemplificar os preconceitos e a forma depreciativa que nele existe. A literatura infantil e juvenil tem um papel de suma importância na construção do saber das crianças/jovens se forem abordadas de forma crítica possibilitando a não aceitação das formas de discriminação existentes.

É necessário ter foco no combate à discriminação na literatura infantil e juvenil, já que as mesmas são acessíveis e geralmente são estimuladas a estarem lendo contos, principalmente no processo inicial da educação básica. É importante que a lei 10.639/03 faça parte do currículo da educação infantil, e com isso aborde de forma crítica os contos clássicos que de certa forma trazem preconceitos em suas histórias. A partir da lei, o educador deve ter uma base para

agir previamente no sentido de inibir as formas de pensamentos e preconceitos discriminatórios no ambiente escolar.

Não podemos silenciar diante de atos preconceituosos no espaço escolar, e a importância de trabalhar de forma concreta a lei 10.639/03, que torne possível um ambiente que valorize e respeite as diferenças entre todos que formam o meio escolar, precisamos trabalhar os preconceitos existentes nos contos de fadas, o negro é invisibilizado, no conto a noiva preta e a noiva branca é nítido o preconceito.

Uma sugestão de prática pedagógica a ser trabalhada em sala com a educação infantil para romper com o preconceito existente neste conto, citado neste trabalho, é a exposição de várias bonecas (os) de diferentes tamanhos e características, perguntar de qual gostam mais e o porquê de tal resposta; qual a criança considera parecida com ela, e a partir das respostas ir trabalhando de forma consciente para romper o preconceito. Devemos deixar claro que não há problema em ser diferente uns dos outros, e que cada um tem suas qualidades e devem ser respeitadas, não é a cor de uma pessoa que a faz melhor ou pior que a outra, e que se deve existir é a igualdade racial. Por “fim cantar com eles a música “ninguém é igual a ninguém”, da turminha do tio Marcelo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um processo importante e com isso a literatura infantil e juvenil se tornou cada vez mais indispensável para a alfabetização das crianças e jovens, a literatura trabalhada de forma planejada e crítica pode proporcionar a formação de identidades críticas em nossas crianças/jovens, saber analisar o conteúdo criticamente procurando romper barreiras e quebrar preconceitos é de suma importância para quem trabalha com obras literárias.

Cabe a quem for escolher os contos literários observar se a narrativa propõe ou não uma valorização de cultura ou se transmite uma mensagem positiva a respeito da etnia de cada criança, para que a mesma não assimile o modelo burguês de beleza, que impõe o branco como o bonito e o negro como feio.

O contato com a literatura começa muito cedo já no contato com as narrativas orais, de determinadas histórias que os pais contam para entreter seus filhos, e eles dependendo da idade já assimilam através de brincadeiras.

É importante fazer com que a criança ou jovem sintam-se inserido na literatura, se identifique e que tenha personagens que colabore para aceitação de suas culturas e individualidades. Devem-se evitar estereótipos que inferiorizem as crianças por sua etnia ou religião.

Percebemos no conto “A noiva preta e a noiva branca” que os termos usados para a palavra “preta” são de muito preconceito e desvalorização, e o professor que for abordar esse conto em sala deve analisá-lo de maneira crítica, rompendo preconceitos e buscando a valorização que todas as etnias têm, é notável a invisibilidade dos negros na literatura infantil clássica.

Buscou-se relatar a importância da leitura e da literatura infantil e juvenil na construção de uma identidade crítica e sem preconceitos, a escola é um espaço de romper preconceitos, de formar cidadãos comprometidos com o bem estar de todos os indivíduos sem nenhum tipo de preconceito.

A narrativa do conto dos irmãos Grimm nos mostram o modelo burguês de literatura e de como os negros são desvalorizados, não percebemos ações afirmativas que valorizassem o negro neste conto, e ao se trabalhar ele em sala deve haver uma abordagem muito crítica sobre o mesmo, buscando desconstruir as características negativas e depreciativas que são relatadas nesse determinado conto.

Portanto, chegamos à conclusão de que a literatura tem que ser repassada de forma educativa de modo a propiciar uma identificação positiva as crianças e jovem negra. A literatura infantil e juvenil sempre faz parte da alfabetização das crianças e não pode já inserir preconceitos na identidade infantil, a leitura deve proporcionar a formação de leitores críticos que não aceitem as discriminações impostas por uma parte de textos e autores.

REFERÊNCIAS

ANDRÊ, Tâmara Cardoso. **Literatura Infantil** – Práticas adequadas ajudam a despertar o gosto pela literatura. Revista do professor, Porto Alegre, n.78, p.18-21, 2004.

BORBA, Ângela Meyer. **O Brincar como um Modo de Ser e Estar no Mundo**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRAZÃO, Dilva. Irmãos Grimm: Folcloristas alemães. Disponível em: https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/ Acesso em 30 de janeiro de 2018.

GRIMM, Jacob e Wilhelm. **Contos Maravilhosos Infantis e Domésticos**: A noiva preta e a noiva branca.

LOBATO, Ladyana dos Santos; SANTOS, Ana Rosa Pereira. **Personagens Negros na Literatura Infantil:** análise de o menino nito, de sonia rosa. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/d0a7818d2b0e8561c6a3ee99e-32f98ce_2749.pdf. Acesso em 10 de Dezembro de 2017.

MUNANGA, kabengele. Racismo. In: **Raça Brasil**, ano 5, n:50, 2000, p. 13-15.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira. **A Literatura Infantil na Formação da Identidade da Criança.** Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA-FABIANA-EDWYLSON%20-%20pedagogia.pdf> Acesso em: 01 de dezembro de 2017.

ROCHA, José Carlos. **Políticas Editoriais e Hábito á leitura.** São Paulo: Com Arte, 1987.

SANDRONI, Laura C.; MACHADO, Luiz Raul. **A Criança e o Livro** – Guia Prático de estímulo a leitura. Séria Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, Cristiane Ferreira. **Literatura Infantil e a Identidade da Criança Negra:** construção ou negação? Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-.PDF> Acesso em: 25 de novembro de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença.** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO X

“LELÊ AMA O QUE VÊ! E VOCÊ?”: CAMINHOS PARA A LEI 10.639/03 A PARTIR DO CABELO CRESPO/CACHEADO

Lidineide Vieira da Costa¹

INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva fomentar discussões sobre a temática do fenotípico do cabelo crespo/cacheado em sala de aula, pontuando as possibilidades que este adquire quando inserido no currículo escolar, contribuindo para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, estando de acordo com o efetivo cumprimento das normas de ensino. Logo, essa proposta dialoga, principalmente, com as indicações da Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) buscando, a partir destas, demonstrar a temática do cabelo crespo/cacheado inserida no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, atentando para o caráter histórico que dispõe, para além da estética capilar.

1 Graduada em História e Especialista em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Mestra em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para desenvolver tal abordagem crítica acerca da concepção social do cabelo crespo/cacheado, a fonte utilizada foi o livro de literatura infantil *O cabelo de Lelé*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça que, de forma lúdica, se aventuraram na demonstração do traçado ancestral contido no fio de cabelo. Ao mesmo tempo, se explorou as potencialidades de tal literatura, o que figurou como porta de entrada para o aprofundamento de recursos do gênero em sala. Nesse entendimento a pesquisa, de cunho bibliográfico e analítico, buscou construir caminhos/feramentas didáticas de combate ao racismo, preconceitos e discriminações raciais que se manifestam a partir da textura do cabelo crespo/cacheado desde a infância, o que tem persistido de diversas formas na sociedade brasileira.

Tratando-se da identidade negra no Brasil, dentre as variáveis do processo que leva ao reconhecimento de si em relação com os outros, afirmar-se enquanto negro é tomar consciência, igualmente, de pertencer a “um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil” (MUNANGA, 1994, p. 187), tal como posicionar-se politicamente contra o preconceito racial ou qualquer estigma negativo sobre o negro, reconhecendo nos traços fenotípicos e/ou ancestrais sua história, sem negar a si próprio.

SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICAÇÕES DO CABELO CRESPO E CACHEADO NA SOCIEDADE E NA EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO IDENTIDADES

Quando publicada em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana proferiu sobre a importância de políticas de reparação, reconhecimento e valorização da negritude nos espaços de ensino, trazendo em seu

texto algumas determinações. Dentre elas, estava o aparato que os sistemas de ensino e estabelecimentos de ensino precisariam providenciar para tornar efetiva as obrigações da Lei nº 10.639/03. A DCNERER assim pontuou como necessário:

Edição de livros e de matérias didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino [...] em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL.CNE, 2004)

A deliberação posta pela DCNERER preocupou-se com a carência de materiais didáticos que pudessem abarcar a nova proposta de ensino estabelecido com a Lei 10.639/2003. Trabalhar conteúdos voltados para a história e cultura africana e afro-brasileira com livros e demais materiais que reforçavam preconceitos raciais, naturalizavam visões discriminatórias, não tenderia a surtir efeitos positivos e muito menos alcançar os resultados esperados nos espaços escolares.

Dessa forma, umas das questões que os movimentos sociais negros buscaram alertar foi, justamente, a respeito das visões negativas, estereotipada e preconceituosas presentes nos livros e demais materiais didáticos, o que passou também a ser pauta nos documentos pósteros a promulgação da Lei 10.639/03. Esse empenho em expor não só as práticas de racismo no ambiente escolar, mas também em denunciar de que maneira o negro estava sendo retratado

nos materiais didáticos e paradidáticos, utilizados diariamente nas salas de aulas, possibilitou pensar pedagogicamente o ensino e que tipo de educação, até então, estava sendo propagada.

Ao tratar, no ano de 2013, sobre os eixos estratégicos para a implementação da Lei 10.639/03, consubstanciada nas DCNERER, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana elencou, igualmente, a política de material didático e paradidático como uma das principais ações operacionais, junto com a revisão curricular, para assegurar a qualidade e continuidade² de tais medidas no processo educacional.

Como não é pretensão nesse trabalho a realização de uma análise ou estudo aprofundado dos livros didáticos utilizados nas salas de aula, interessa-nos saber que obras literárias chegam as escolas, figuram como uma preocupação das políticas voltadas para a educação formal, mostram-se como um caminho possível e, uma vez identificadas nas escolas, “pode operar numa trajetória de (re) construção e fortalecimento da identidade negra” (ALCARAZ; MARQUES, 2006, p. 54). Em sociedades multiculturais como a nossa, aprender e ensinar para as relações étnico-raciais permite diversas aproximações (SILVA, 2007, p. 502) e assim como o livro didático, a literatura por si só não é suficiente, por isso a indispensabilidade de traçar objetivos e estratégias claras para a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

Dado o seu poder de achingamento precoce aos indivíduos no espaço escolar, a literatura dispõe de potencial considerável na

2 Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação - SECADI. Brasília: MEC, SECADI, 2013, p. 20. Disponível em: http://www2.tce.rs.gov.br/pvrweb/PK_PORTAL_AGENDA_BLOBS.ptc_agenda_blob?p_anexo=5711 Acesso: 18/12/2017.

formação de uma sociedade antirracista. Sobre essa inserção ainda nos primeiros anos de vivência escolar dos sujeitos, a literatura direcionada ao público infantil e jovem pode ser utilizada para trabalhar temáticas sensíveis, que não estão dispostas notoriamente nos livros didáticos e em outros instrumentos de ensino, como ocorre com o cabelo.

A introdução dessa temática ainda na primeira infância não impede que as crianças sofram, ao longo da vida, com alguma atitude racista, não as imuniza do preconceito racial, mas sem dúvida contribui para a não absorção do padrão ideal branco como o único possível. Pensando nisso, a tarefa dessa narrativa é buscar na literatura infantil afro-brasileira aportes para educar sobre o cabelo na atualidade, já que tal assunto está longe de ser elucidado nos estabelecimentos de ensino e em materiais voltados para a estética e história da população negra.

Evidente que a literatura infantil e a retratação do negro em suas obras possuem uma história própria, ligado a determinados processos históricos e concepções difundidas e aceitas na sociedade brasileira, logo, não é demasiado considerar que “a literatura infantil sempre esteve permeada por concepções estéticas que modelam um padrão de beleza idealizado (...) padrão este que não corresponde às características identitária da população negra” (LOBATO; SANTOS, 2012, p. 7). Para que houvesse mudanças nesse quadro, muitos embates precisaram ser travados.

Fazendo uso de alguns apontamentos fornecidos por outros autores e levantamento em sites de busca na internet sobre obras literárias que fazem referência ao cabelo crespo e cacheado, nos deparamos com uma produção bastante rica. Nas obras encontram-se semelhanças e dessemelhanças na maneira que o cabelo é visto, representado e apresentado entre os grupos que compõem o continente africano.

Exemplificando esse tratamento do cabelo entre os povos africanos e afrodescendentes, o site eletrônico *GELEDÉS – Instituto da*

*mulher negra*³ preparou uma lista de 100 livros infantis com meninas negras e, dentre as abordagens, o cabelo crespo/cacheado está presente, quando não como centro da narrativa, na estética das personagens. Destacam-se entre as obras algumas mais conhecidas e acessíveis, como: *As tranças de Bintou*, escrito por Sylviane A. Diouf e ilustrado por Shane W. Evans; *O mundo no black power da Tayó*, de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Taisa Borges; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, ilustração de Claudius; *Betina*, de Nilma Lino Gomes, ilustrações de Denise Nascimento; *Dandara seus cachos e caracóis*, escrito por Maíra Suertegaray e ilustrado por Carla Pilla.

Além das mencionadas obras que trazem personagens femininas como protagonistas, a obra *Chico Juba* escrita por Gustavo Gaivota, com ilustrações de Rubem Filho, conta a história de um menino que vivia fazendo experimentos para mudar seus cabelos e que, posteriormente, passa a experimentar seu cabelo de diferentes modelos e acessórios, aceitando-o. Claro que histórias com personagens masculinos que abordem sobre o cabelo crespo/cacheado ainda não são tão comuns na literatura infantil negra.

Todas as referidas obras estão disponíveis para download ou em formato áudio visuais na internet, portanto, são acessíveis a educadores e demais interessados. Além disso, ao falar sobre descobertas, aceitação, compreensão da história de seus cabelos, significações do cabelo na cultura de um povo, as narrativas ofertam representações positivas do cabelo e respondem dilemas que muitas crianças carregam acerca de seus cabelos.

Diante da problemática levantada, aprofundou-se tal problemática com a referenciada obra de literatura infantil *O cabelo de Lelê* (figura 1), escrita por Valéria Belém e ilustrada por Adriana

3 100 livros infantis com meninas negras. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/100-livros-infantis-com-meninas-negras-50100-parte-i/> Acesso: 18/12/2017.

Mendonça. Com a abordagem da obra *O cabelo de Lelê* objetivou-se apontar, de forma sucinta, alguns indicadores que tornam adequado o uso da literatura para tratar o cabelo crespo/cacheado no ambiente educacional.

A obra, publicada pela primeira vez em 2007 na Editora Nacional, conta a história de Lelê, uma menina afrodescendente que passou por alguns dilemas em relação ao seu cabelo, questionando o porquê de possuir tantos cachos e, assim, embrenhando-se na busca por respostas. Foram selecionadas algumas imagens que melhor sintetizam o enorme potencial posto no exemplar.

A narrativa de *O cabelo de Lelê* apresenta-se como sugestão devido ao seu notável potencial para aguçar no alunado o senso crítico acerca da estética negra e a história que os fios de cabelo carregam, contribuindo para uma construção identitária positiva ainda na infância. A escolha da obra justifica-se por ser de fácil acesso, compondo também o banco de obras disponíveis pelos “Programas do livro” do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).



Figura 1: capa do livro *O cabelo de Lelê*

Já na capa (Figura 1) Lelê aparece com os cabelos soltos, descalça e com roupas de cores fortes⁴, segurando um livro com os escritos “Países africanos”. As cores fortes tendem a chamar a atenção, despertar o interesse do pequeno leitor e são características em livros de literatura infantil. Ao mesmo tempo, as cores escolhidas suscitam questões sobre a intencionalidade da ilustradora, se há uma referência ao multicolorido dos povos africanos, o que é repetido durante todo o livro.

Independente do livro ser trabalhado em uma contação de histórias, esteja disposto na biblioteca e/ou nos cantinhos de leitura das salas de aula, a capa do livro é um elemento importante, pois pode ser decisivo para o início de uma leitura ou não, sendo também a “carta de apresentação” da obra, lugar no qual brotam as primeiras impressões. Logo, *O cabelo de Lelê* cumpre bem esse papel, assim como concretiza antigas reivindicações que foram formalizadas no processo educacional com Lei 10.639/03.

Nessa continuidade, a figura 2 (abaixo) corresponde à primeira página da narrativa e nela Lelê aparece reflexiva ao olhar para o cabelo. Além da ilustração do cabelo volumoso, que toma conta de uma página inteira do livro, seu semblante questionador, o narrador anuncia que Lelê não gosta do que vê ao observar seu cabelo e, a partir da inquietação sobre a origem de seus cachinhos, começa a busca por respostas.

4 Consultar obra para verificação das cores originais.



Figura 2: *O cabelo de Lelê*, p. 4-5.

As figuras 2, 3 e 4 constituem esse primeiro bloco no qual a personagem examina seu cabelo, indaga o porquê da sua textura/formado e tenta encontrar algum jeito de lidar com o cabelo volumoso. As situações ilustradas/contadas nas referidas páginas fazem parte da vivência de muitas crianças e jovens que possuem cabelos crespos/cacheados pois, diferente do cabelo liso/alisado, essa textura de cabelo é tratada na sociedade como algo que necessita ser “arrumado”, “domado” e a liberdade de usá-lo solto sem ser sinônimo de “bagunça”, pouco cuidado, não faz parte da mentalidade de boa parte da população brasileira.



Figura 3: *O cabelo de Lelê*, p. 6-7.



Figura 4: *O cabelo de Lelê*, p. 8-9.

Através do uso da literatura infantil, a escola pode perfeitamente olhar para seu alunado, em grande maioria negros e negras, e diagnosticar se a estética negra, o respeito a diversidade étnica trata-se de um debate esgotado e/ou um problema superado na escola. Da mesma forma, cabe aos educadores estarem atentos para perceber quantos “Lelês” estão na sala de aula, questionando o porquê de

seus traços ou outros que estão agredindo colegas por não ter tido uma educação atenta às diferenças.

... um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização [...] Podemos, então, captar as impressões representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo [...] temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A relação do negro com o corpo e o cabelo é umas dessas temáticas. (GOMES, 2002, p. 40)

Lelê é uma criança negra que, pelo fato de questionar as origens de seu cabelo, supõe-se que não teve muitas referências positivas sobre os seus cachos, nem informações que pudessem lhe ajudar a perceber as histórias que carregam seus fios. Pode-se questionar também, a partir das ilustrações, se o cabelo cacheado de Lelê não foi retratado de modo caricato, exagerado, já que o volume do cabelo está sempre em evidência. Tal interpretação é válida e merece ser respeitada, no entanto, enxergamos um “tudo bem” se você possuir/possuísse o cabelo igual ao de Lelê, pois não há nada errado, risível ou vergonhoso na textura e volume do cabelo.

Para além dessa estética que precisa ser trabalhada em sala, a obra *O cabelo de Lelê* abre as portas para outro aspecto importante sobre o cabelo crespo/cacheado. Atentemos então para o seguimento da narrativa para percebermos a raiz histórica que Lelê resalta a partir do cabelo e acerca do seu cabelo. Considerando que “toda pergunta exige uma resposta” (BELÉM, 2007, p. 8) Lelê se

põe a procurar e é no livro “Países africanos” que ela se reconhece, ou seja, o entendimento histórico do cabelo provoca o sentimento de identidade, como visto a seguir.



Figura 5: *O cabelo de Lelé*, p. 12-13.



Figura 6: *O cabelo de Lelé*, p. 14-15.

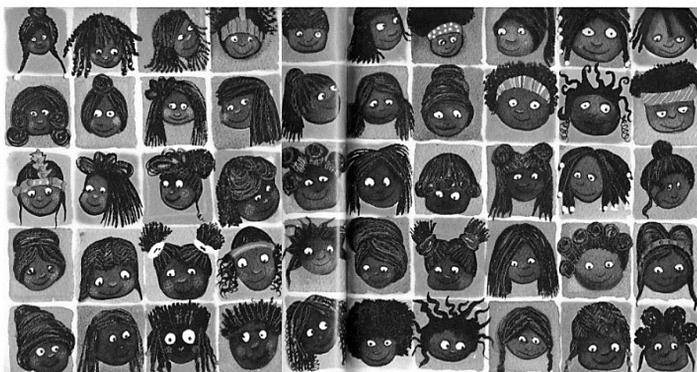


Figura 7: *O cabelo de Lele*, p. 16-17.

Sobre a identidade negra enquanto constructo social, cultural e histórico, o texto, atrelado às ilustrações, retrata tais etapas entre as figuras 5, 6 e 7. Apesar do cabelo crespo/cacheado significar apenas um dos elementos possíveis dessa identidade negra, Lele lança um novo olhar sobre si, sob sua estética, a partir da relação que estabelece com seus antepassados e com sua história, aqui evidenciado na diversidade de cabelos dos povos africanos. O cabelo figura não como algo individual na história vivida por Lele, mas é visto enquanto coletividade.

Tendo em vista a elaboração de caminhos para a abordagem da estética e a história do cabelo crespo/cacheado em sala, uma das possibilidades vislumbradas é o enriquecimento da narrativa da história de Lele utilizando outros recursos.

As pesquisas realizadas mostraram que a literatura infantil afro-brasileira ainda é insipiente; permanece, portanto, o desafio de enriquecê-la no sentido de se contribuir para a construção de uma identidade racial por intermédio da leitura, fazendo

cumprir, desta forma, as disposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Implementação das Relações Étnico-Raciais. (GONÇALVES; MOURA, 2016, p. 7)

A figura 5 ilustra o momento no qual Lelê depara-se com o livro “Países africanos” e pode ser também o momento para nós educadores trazermos um pouco mais da história do cabelo crespo/cacheado para a aula, já que Lelê descobre alguns indícios de seu pertencimento (figura 6), poderíamos nesse momento da narrativa agregar outros elementos ao livro “Países africanos”, falando e mostrando o significado e uso do cabelo em determinadas culturas africanas, bem como a utilização de adornos e acessórios.

Para essa empreitada, o livro *Cabelos de Axé: identidade e resistência*, de Raul Lody (2004), pode constituir como uma referência enriquecedora, mas também é esperado do professor o “acesso a uma formação que abranja assuntos étnico-raciais que possam desenvolver no aluno uma auto aceitação na admissão dos seus traços afrodescendentes” (FELIX, p. 7, 2010), não sendo uma grande dificuldade criar mecanismos para trabalhar o cabelo crespo/cacheado em sala de aula.

Percebendo essa ideia de processo que o livro *O cabelo de Lelê* demonstra, o terceiro momento do livro, póstero a descoberta das raízes ancestrais que Lelê trazia no enrolado do cabelo, pode ser entendido como o instante de libertação da personagem, retratado na figura 8. Esta passa a apreciar seu cabelo, descobrindo “a beleza de ser como é” (BELÉM, 2007, p. 23), alimentando sua identidade negra.



Figura 8: *O cabelo de Lelé*, p. 22-23.

A ligação histórica, ancestral, aparece novamente na figura 9, através da afirmação da identidade de Lelé. O narrador afirma que Lelé agora sabe que em cada cachinho está presente um pedaço de sua história, fazendo uma referência ao continente africano, ou seja, aquele conflito inicial que Lelé passou por não compreender as origens de seu cabelo, por não saber como “arrumar” o cabelo, é resolvido quando ela se reconheceu em sua história. As características dos seus cabelos que antes causavam incômodo agora são tratadas com orgulho e consciência.

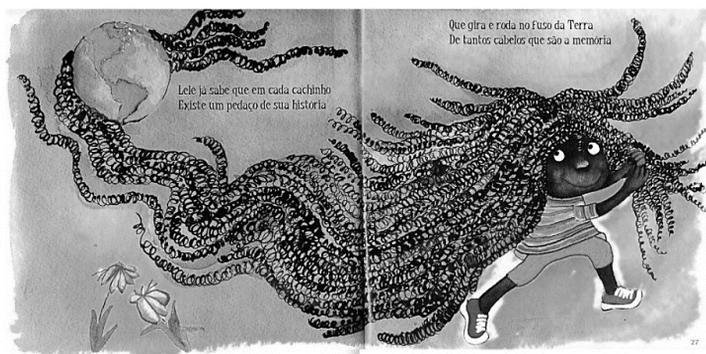


Figura 09: *O cabelo de Lelé*, p. 26-27.

Por fim, o livro encerra com uma mensagem importante para pensarmos a educação para as relações étnico-racial, pois ilustra três crianças com traços diversos, em harmonia consigo mesmas e com as outras (figura 10). A imagem não deve ser significada como atestado de uma suposta democracia racial no Brasil, mas ilustra uma cena harmoniosa das relações étnico-raciais que podemos buscar construir.



Figura 10: *O cabelo de Lelé*, p. 28-29.

Como foi ressaltado no decorrer do texto, a implantação da Lei 10.639/03 que tornou o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira obrigatório nos currículos escolares não se tratou de uma substituição do currículo eurocêntrico, branco, por um currículo que aborde apenas a negritude, a África e os afro-brasileiros, mas busca o equilíbrio dessas relações raciais que, historicamente, privilegiaram a branquura em detrimento dos outros.

Esse desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de descendentes de africanos, bem como de índios e asiáticos, faz com que ensinemos como se a sociedade fosse monocultural, tornando-nos incapazes de captar imagens e vozes ausentes nos currículos, esbarrando sempre na estereotipia e nos velhos (pre)

conceitos (SILVA, 2007, p. 501), quadro que vem mudando, mas ainda há muito por fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para as relações étnico-raciais a partir do cabelo crespo/cacheado não foge a proposta curricular do processo educacional formal, muito pelo contrário, compactua com as orientações da Lei 10.639/03, sendo reafirmado essa possibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004.

Educar a partir do cabelo crespo/cacheado parte, a princípio, da necessidade de se desconstruir na sociedade a estereotipia da brancura, que o bom e o belo devem possuir traços pré-determinadas, o que não atende as características reais da sociedade brasileira. Parte também da urgência em intervir nessa visão cruel sobre os cabelos crespos e cacheados que fazem crianças, jovens e adultos sentirem vergonha dos seus fios, do volume de seus cabelos, mutilando sua identidade negra através de procedimentos químicos e estéticos.

O questionamento que os estabelecimentos de ensino e educadores devem fazer ao observar o alunado é simples: a estética negra é um debate esgotado e um possível problema elucidado na escola/sala de aula? Caso a resposta seja negativa, a educação deve ser aporte na vida daqueles que sofrem, praticam e compactuam com atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas, manifestadas através do cabelo crespo/cacheado.

Os avanços no campo educacional, no que se refere a população negra, foi resultado de processos longos de luta, de pressão de movimentos sociais negros e simpatizantes a causa, logo, devemos buscar maneiras de ampliar esse debate na academia, nas escolas e porque não, em nosso cotidiano.

O cabelo, que para alguns para alguns indivíduos pode figurar como um traço menos importante, na cabeça de grupos étnicos é um elemento forte que impulsiona e reflete as desigualdades sociais, preconceitos raciais históricos camuflados em uma suposta harmonia dos da sociedade brasileira. Nosso papel, enquanto sujeitos e educadores, é buscar maneiras de escancarar esses problemas de cunho racial, atuando com o mesmo afincio na solução destes.

Um dos caminhos possíveis e aqui ressaltado é o uso da literatura, como um todo, e em especial da literatura infanto-juvenil. É importante que as crianças cresçam conhecendo a si próprias, que se reconheçam e sintam-se incluídas e a literatura infantil, quando usada corretamente, desempenha esse potencial formador. Explanando a potencialidade que esse gênero literário carrega, a obra *O cabelo de Lelé* forneceu, com sensibilidade, uma pequena dose do que pode ser o trabalho com o cabelo crespo/cacheado. Existe em cada cabelo, para além da estética dos fios, raízes que ligam o sujeito a sua ancestralidade, a sua história. Essas raízes são elos identitários que permitem que nos reconheçamos no mundo e, nesse sentido, cabe à escola e ao seu corpo docente/administrativo, saber explorar.

REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rita de Cássia M.; MARQUES, Eugênia P. de Siqueira. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. Florianópolis: **Revista da Anpoll**, nº 41, 2006. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/873/871> Acesso: 11/11/2017.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BRASIL.CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de Junho de 2004.

FELIX, Sayara de Brito. Cabelo bom. Cabelo ruim: a construção da identidade afrodescendente na sala de aula. **Revista África e Africanidades** – Ano 3 – n. 11, 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_25.pdf Acesso: 02/12/2017.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf> Acesso: 23/11/2017.

GONÇALVES, Thaís, MOURA, Paula Nascimento da Silva. Literatura infantil e identidade: análise da obra “o cabelo de Lelê”. **Revista Científica da FHO/UNIRARAS**, v. IV, nº 1, 2016. Disponível em http://www.uniararas.br/revistacientifica/_documentos/art.021-2016.pdf Acesso: 18/12/2017.

LOBATO, Ladyane S.; SANTOS, Ana Rosa P. Personagens negros na literatura infantil: análise de *O menino Nito*, de Sonia Rosa. IV FIPED, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/d0a7818d2b0e8561c6a3ee99e32f98ce_2749.pdf Acesso: 18/12/2017.

LODY, Raul Giovanni de Motta. **Cabelos de axé: identidade resistência**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS ano XXX, n. 3 (63), 2007, p. 489-506. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092> Acesso: 22/09/2017.

CAPÍTULO XI

TEMPESTADE DOS X-MEN E O PROTAGONISMO FEMININO NEGRO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA MARVEL COMICS

Júlio César Pereira dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Este artigo é oriundo do trabalho monográfico intitulado: *A Força da Tempestade: Protagonismo Feminino Negro nas Histórias em Quadrinhos dos X-Men* feito como requisito para a conclusão do curso de Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.

A proposta pensada foi de fazer uso da personagem Tempestade (*Storm*) das Histórias em Quadrinhos (HQs) estadunidenses da Marvel Comics, nas aulas da Educação Infantil. Em sua biografia ficcional e histórica, a personagem apresenta elementos que

1 Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História – PPGH, da Universidade Federal de Pernambuco (2019). Especialista em Educação Étnico-racial na Educação Infantil pela Universidade Estadual da Paraíba (2017). Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (2016). Membro cofundador do Coletivo Afro Obike Wakanda da Universidade Estadual da Paraíba. Também faz parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III.

possibilitam discussões a respeito do protagonismo feminino negro, que podem ser potencializados em sala de aula. Nessa perspectiva, a personagem serviria aos princípios da lei 10.639/03, possibilitando a inserção das questões étnico-raciais nas discussões desenvolvidas em sala de aula.

Dentre o arcabouço teórico, se fundamentou nos estudos de Munanga (2005), Moore (2007) e Gomes (2011) para discussões em torno do racismo e da lei 10.639/03. Além disso, se utilizou Vilela (2012), Rama e Vergueiro (2004) e Pessoa (2006) na perspectiva de refletir sobre a utilização dos quadrinhos no ensino. Ademais, dialogou-se com Oliveira Neto (2015), Teixeira (2013) e Howe (2013) para entender a representação feminina e negra nos quadrinhos, como também aspectos da personagem alvo das análises. Sobre as HQs, baseou-se em Lopes (2012), Prado e Santos (2013), Weschenfelder (2013), Lima (2013), Chinen (2013), Santos (2014), Beazley (2005), entre outros.

Como fonte básica analisou-se o encadernado de quadrinhos *Tempestade* da coleção *Os Heróis mais Poderosos da MARVEL*, edição 54 (2017) da SALVAT², mais especificamente o arco³ *X-Men Worlds Apart*⁴ (presente no compilado). A biografia da personagem presente no final da coleção também foi utilizada como referência básica para se entender um pouco sobre sua história.

2 A SALVAT é uma loja brasileira que comercializa histórias em quadrinhos e outros produtos da cultura pop.

3 Os arcos nos quadrinhos são narrativas contínuas que nem sempre apresentam uma linearidade. A constituição dos quadrinhos se dá em revistas que se inserem em arcos de histórias maiores que podem englobar várias revistas, sendo uma a continuação da outra ou não. Cada arco apresenta uma problemática e um desfecho final.

4 O arco consiste no momento da trama da personagem na qual ela se vê tendo que escolher entre duas faces de sua vida, daí o nome traduzido para o português X-Men: Mundos Separados.

Figura 1 – Tempestade (s)



Fonte: Ilustração da Salvat (presente no encadernado *Tempestade*)

A representação acima da Tempestade traz sua imagem consagrada como a que constitui a sua personalidade forte com o cabelo moicano. Ao redor da imagem principal, temos outros momentos da Tempestade, outras representações que a super-heroína teve ao longo de sua história. É importante destacar, nesse sentido, a multiplicidade de faces e fases da personagem que engrandecem a sua trajetória, tornando-a um elemento possível de iniciar ou aprofundar discussões de gênero e raça.

No mais, se explica ainda a escolha desse encadernado da SALVAT, já que ele reuniu arcos importantes da personagem. Esse modelo de encadernado é uma proposta nova da editora para alguns personagens e grupos icônicos dos quadrinhos da Marvel, nos quais ela acrescentou biografias e imagens escolhidas que possibilitem a leitores de quadrinhos iniciantes, conhecer mais a fundo os personagens ou até para os antigos, proporcionar nostalgia com as histórias clássicas de seus personagens preferidos.

Esse modelo é fruto dos interesses atuais da sociedade e do mercado, evitando acúmulo de revistas e reunindo várias histórias em um único volume. Essa nova proposta de compilados reinventa os quadrinhos diminuindo o acúmulo de HQs para concluir um arco, resolvendo tudo em um texto só.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E AS (OS) SUPER-HEROÍNAS (ÓIS) NEGRAS (OS)

A história em quadrinhos é considerada a 9ª arte, sendo uma das manifestações artísticas mais complexas por apresentar elementos distintos como a palavra e a imagem que separados, por si só, podem constituir manifestações artísticas como pinturas e a literatura. Essa classificação das artes foi feita a partir dos elementos básicos que compõem suas linguagens e causam sensações aos apreciadores: a música (com o som), a literatura (com as palavras), a escultura (com o volume), a dança (com o movimento), entre outras.

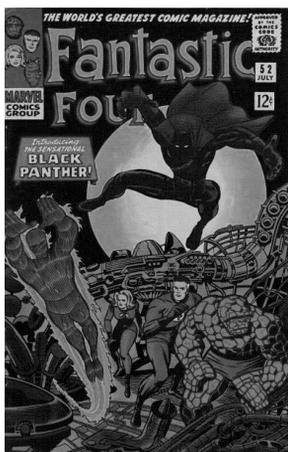
Para Weisner (1995, p.38), as histórias em quadrinhos são “um veículo de expressão criativa, uma disciplina, uma forma artística e literária que lida com disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia (...) arte sequencial”. Na perspectiva do autor, aquilo que identifica os quadrinhos enquanto arte é a perspectiva da junção de imagens e palavras. Além disso, outra constatação importante a respeito dos quadrinhos é o seu enquadramento enquanto arte sequencial, não sendo a única obra a trabalhar com a utilização de quadros que devem seguir completando-se no sentido. As outras artes sequenciais são as charges, cartuns e tirinhas, cada qual com suas características específicas e distinções particulares.

As HQs, como todas as artes, refletem em suas histórias as problemáticas da sociedade, dentre as quais se destacam a representatividade negra, que até a década de 1960 era mínima ou marginalizada. É imprescindível destacar que dissertar a respeito dos super-heróis e

super-heroínas negras nas HQs demanda um conhecimento sobre as lutas por direitos civis da população negra nos Estados Unidos. Essa luta influenciou diretamente no surgimento e no *boom* da criação e valorização de super-heróis negros nas HQs.

O Pantera Negra⁵ (*Black Panther*) é considerado o primeiro super-herói negro das HQs, apesar das controvérsias devido à sua identidade não ter sido revelada a princípio (devido ao uniforme que usava e não tirava). Apesar dessa questão inicial, o personagem tornou-se um símbolo e um exemplo para a representatividade e o protagonismo negro nos quadrinhos de super-heróis. Sua primeira aparição foi na revista *The Fantastic Four* de nº 52, em julho de 1966, pela Marvel Comics. Vemos na imagem abaixo o Pantera Negra mais acima, junto com os membros do Quarteto Fantástico.

Figura 2 – Fantastic Four nº 52 – Black Panther



Fonte: Site Quadrineiros – matéria: Pantera Negra, raça e diversidade nos quadrinhos⁶

5 O personagem costuma ser relacionado erroneamente com o Partido dos Panteras Negras, que foi fundado três meses depois do surgimento do personagem da MARVEL, e que lutava pela igualdade étnico-política nos Estados Unidos.

6 Disponível em: <https://quadrineiros.com/2016/02/01/pantera-negra-raca-e-diversidade-nos-quadrinhos/>. Acesso em 02/10/2017.

Torna-se fácil entender a dificuldade no surgimento do primeiro personagem negro de destaque nos quadrinhos. Em uma sociedade pautada por estigmas raciais fortes como a dos Estados Unidos, onde se remetia as pessoas negras à inferiorização e à marginalização, a demora no surgimento de um personagem negro de destaque nas HQs era esperada. Contudo, o Pantera Negra surge na década de 1960 rompendo com algumas barreiras importantes e abrindo espaço para novos personagens com seu sucesso. Nesse contexto, se sabe que a sociedade estadunidense se caracterizava por fortes traços racistas e machistas. Sendo assim, a aparição de personagens femininas negras ainda foi mais complexa do que a dos masculinos.

A Tempestade dos X-Men, por exemplo, não foi à primeira super-heroína negra, mas foi a que teve mais alcance de mercado até os dias atuais. As primeiras super-heroínas negras foram criadas na década de 1970, no fervor dos movimentos negros e das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, porém, praticamente uma década após o surgimento de super-heróis negros. Essa constatação só corrobora o caráter central de estudos sobre o protagonismo feminino, sabendo que as mulheres negras tiveram seus espaços negados por bem mais tempo que os homens. Os estigmas a serem rompidos, nesse sentido, partiam por atacar em duas frentes: a do racismo e a do machismo da sociedade estadunidense da época.

O quadro a seguir tem caráter ilustrativo sobre o crescimento do número de super-heróis e super-heroínas negras nos quadrinhos estadunidenses até os dias atuais⁷. Escolhemos a Marvel Comics e a DC Comics por serem as editoras de maior alcance (as “gigantes”) e com produção mais consagrada para montarmos o quadro.

7 Vale ressaltar que devido à constante criação de novos personagens e lançamentos de novas revistas, além da existência de alguns personagens minimamente conhecidos ou com revistas ainda sem tradução para o português, o quadro possa desatualizar-se com os anos.

Quadro 1 - Super-Heróis Negros/Super-Heroínas Negras (Marvel e DC)

SUPER-HERÓIS			SUPER-HEROÍNAS		
EDITORA	ANO	PERSONAGENS	EDITORA	ANO	PERSONAGENS
Marvel	1966	Pantera Negra	DC	1973	Núbia
Marvel	1966	Golias	Marvel	1974	Spider Woman
Marvel	1969	Falcão	Marvel	1975	Tempestade
DC	1970	Arauto	Marvel	1975	Misty Knight
DC	1971	Vykin	DC	1976	Abelha
DC	1971	John Stewart (Lanterna Verde)	DC	1981	Vixen
Marvel	1972	Luke	Marvel	1982	Spectrum
Marvel	1973	Blade	DC	1988	Jet
Marvel	1973	Irmão Vodou	DC	1993	Technique ⁸
DC	1977	Raio Negro	DC	1993	Rocket
DC	1978	Doctor Mist	Marvel	1994	Lasca
DC	1980	Ciborgue	Marvel	1999	Ladyhawk
Marvel	1982	Manto	Marvel	2011	America Chavez (Miss América)
Marvel	1982	Mancha Solar (X-Men)	Marvel	2016	Lunella Lafayette (Moon Girl)
Marvel	1989	Radical	Marvel	2016	Riri Williams (Mulher de Ferro)
Marvel	1991	Bishop			
DC	1993	Aço			
DC	1993	Super Choque			
Marvel	2008	Blue Marvel			
DC	2010	Kaldur'ahm (Aqualad)			
Marvel	2011	Miles Morales (Homem-Aranha)			
DC	2011	Senhor Incrível			
DC	2011	Batwing			

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

⁸ A personagem originalmente foi criada pela *Milestone Media*, que corresponde a um selo alternativo da editora DC Comics.

Em relação ao quadro, constatam-se alguns dados e fatos sobre as duas editoras e as suas representatividades negras. Primeiro se vê uma sutil diferença de quantidade desses personagens negros em suas histórias: a Marvel contando com 21 e a DC (mais antiga) com apenas 17. Pode-se atribuir essa pequena diferença ao motivo de a DC ser uma editora que, por ser mais antiga, esteve mais ligada às tradições de sua época. No quesito representação feminina, por exemplo, tem-se a Marvel, também com ligeira vantagem possuindo 9 super-heroínas no seu universo dos quadrinhos, enquanto a DC possui apenas 6, sendo que a DC lançou uma super-heroína negra antes que a Marvel. Nenhuma personagem da DC conseguiu o alcance e papel protagonista-central como Tempestade na Marvel.

As décadas de 1960, 1970 e 1980, posteriores ao auge dos movimentos por direitos civis dos negros nos Estados Unidos, apresentaram uma concentração maior na criação desses personagens negros, surgindo 23 novos personagens, divididos entre as editoras, com 13 da Marvel e 10 da DC, sendo mais uma ligeira vantagem da Marvel.

TEMPESTADE: O ARCO X-MEN WORLDS APART E A UTILIZAÇÃO NAS SALAS DE AULA

Tempestade (*Storm*) é o nome atribuído à super-heroína como membro da equipe dos X-Men, que tem como identidade civil o nome de Ororo Munroe. A personagem possui como habilidade mutante⁹ o controle sobre o clima, possibilitando causar tempestades, furacões, raios, trovões etc. Ao comandar os ventos, ela

9 As habilidades mutantes nas HQs é fruto de uma evolução dos genes humanos, dando dons aos portadores dessa mutação genética. A aparição desses dons normalmente acontece na puberdade (causando sempre problemas de adaptação à nova condição), uma fase de redescobertas.

consegue voar, como também manter sua temperatura corporal (tanto em ambientes frios, como quentes), além de outras habilidades que se originam do controle climático e atmosférico.

A super-heroína fictícia dos quadrinhos, Tempestade, surgiu na revista dos X-Men do ano de 1975, intitulada *Giant Size* n° 1:

Figura 3 – Giant Size X-Men n° 1



Fonte: Página Marvel Database¹⁰

Nessa capa, a Tempestade dividiu espaço com os outros nomes consagrados dos X-Men (Jean Grey, Anjo, Ciclope, Wolverine, Colossus, entre outros), mostrando a inserção dela junto a esses personagens.

A super-heroína e outros personagens da equipe dos X-Men, segundo Howe (2013), surgiram com o grupo de escritores/

¹⁰ Disponível em: http://marvel.wikia.com/wiki/Giant-Size_X-Men_Vol_1_1. Acesso em 02/10/2017.

desenhistas da Marvel, Roy Thomas¹¹, Mike Friedrich¹² e o artista Dave Cockrum (1943-2006)¹³, que pensaram em inserir personagens multiétnicos no grupo dos X-Men. Os autores estudaram a possibilidade de aproveitar-se dos personagens que Cockrum tinha deixado de lado, como Tufão, Gata Negra, Sr. Aço, Pássaro Trovejante, Noturno:

O projeto, contudo, passou meses no limbo e quando finalmente entrou na pauta, em 1974, Wein havia substituído Friedrich; **Tufão e Gata Negra foram combinados para virar “Tempestade”**; Sr. Aço virou “Colossus”; e Noturno evoluiu de um demônio de verdade a mutante acrobata alemão com rabo pontiagudo (HOWE, 2013, p. 108, grifos nossos).

Nota-se como devido às questões sociais latentes na sociedade de meados do século XX, os quadrinhos passaram a se preocupar em criar e representar a pluralidade étnica da sociedade estadunidense e mundial. Deve-se pontuar também que existiam interesses mercadológicos nessa representatividade, buscando aumentar o público leitor. Foi nessa efervescência social que a Tempestade foi criada. As buscas por atender essas novas demandas proporcionaram à empresa a sua consolidação como uma das editoras de quadrinhos mais influentes e democráticas no mundo na época e atualmente.

11 Roy Thomas é um autor estadunidense de histórias em quadrinhos, e tem como um dos seus principais trabalhos o personagem *Conan, o bárbaro*.

12 Mike Friedrich é um escritor de quadrinhos estadunidense, tendo trabalhos na DC Comics e Marvel Comics.

13 Dave Cockrum foi um dos mais conhecidos desenhistas de histórias em quadrinhos, responsável pelo desenho de outros personagens além da Tempestade, como Colossus e Noturno.

A super-heroína lidera, por várias vezes, a equipe dos X-Men, se tornando um dos símbolos principais da equipe e um símbolo feminino de liderança no universo dos quadrinhos. Numa primeira fase, Ororo aparece como líder, devido à saída de Ciclope¹⁴ dos X-Men por um tempo. Numa segunda fase, já na saga dos Novos Mutantes¹⁵, a personagem é desafiada por Ciclope, que gostaria de voltar à liderança da equipe, sendo derrotado por Ororo (que estava sem poderes no período).

Numa terceira fase de protagonista, Ororo lidera uma das equipes dos X-Men, que havia sido dividido em duas: a Equipe Azul¹⁶ (Fera, Wolverine, Jubileu, Vampira, Gambit, Psylocke e Ciclope como líder) e a Equipe Dourada¹⁷ (Jean Grey, Arcanjo, Colossus, Bishop, Homem de Gelo e Tempestade como líder). Em uma quarta fase, ela sai da equipe dos X-Men e cria um grupo alternativo de heróis. Por fim, na saga mais recente, Ororo é responsável por um grupo de super-heroínas mutantes.

Deve-se aqui ressaltar também a sua relação com o personagem Pantera Negra (sem retirar o protagonismo da super-heroína), na qual os dois chegaram a se casar, unindo uma das principais super-heroínas negras dos quadrinhos e o primeiro super-herói negro das HQs. Ororo e T'Challa (Pantera Negra) se unem nos quadrinhos

14 Criado por Stan Lee e Jack Kirby, aparece pela primeira vez no quadrinho de lançamento dos X-Men: *Uncanny X-Men* n° 1, de 1963. É famoso nos quadrinhos por ser um dos líderes da equipe dos X-Men, juntamente com a Tempestade.

15 Foram originalmente criados por Chris Claremont e Bob McLeod (a primeira equipe) na *Graphic Novel Marvel* n° 4, de 1982. A equipe consiste num subgrupo de jovens dos X-Men, sendo treinados pelos mesmos.

16 Apareceram como equipe pela primeira vez em 1991, na revista *X-Men Volume II* n° 1.

17 Apareceram como equipe pela primeira vez em 1991, na revista *Uncanny X-Men Volume I* n° 281.

e passam a ser os governantes do reino ficcional de Wakanda¹⁸, na África (lugar de origem do marido). É interessante relevar que esse fato nos quadrinhos é conhecido como *O Casamento do Século*¹⁹ e ocorre em meio a uma das sagas mais consagradas da Marvel (*Civil War*)²⁰. Citar o casamento como um elemento importante na história da personagem não significa ir contra o discurso de seu empoderamento.

Além de se casar e tornar-se rainha de Wakanda, há também alguns outros momentos importantes da personagem nos quadrinhos, como podemos observar no quadro 2. Nessas HQs selecionadas, podemos notar a evolução da biografia fictícia da personagem ao longo dos anos.

Quadro 2 – Principais Momentos da Tempestade

QUADRINHOS	ANOS	FASES/HISTÓRIAS ²¹
Giant Size n° 1	1975	Surgimento da personagem
Uncanny X-Men n° 139	1980	Líder dos X-Men (mentora ³)
Uncanny X-Men n° 173	1983	Mudança de visual

18 Wakanda é uma nação fictícia africana no universo dos quadrinhos da Marvel Comics, estando ligada diretamente ao personagem Pantera Negra, que governa a nação.

19 O episódio acontece na Revista Black Panther vol. 4 n° 18, 2006.

20 Guerra Civil é um acontecimento relevante dos quadrinhos da Marvel Comics, sendo dividido em 7 partes (2006–2007). Foi escrito pelo autor Mark Millar e desenhado por Steve McNiven. A história tem como pano de fundo um confronto entre super-heróis da editora, devido a uma diferença de visões sobre a catalogação/controlado dos super-heróis pelos governos mundiais devido a acidentes ocorridos. Homem de Ferro (a favor) e Capitão América (contra) são os representantes dos dois grupos.

21 Para formação do quadro, levamos em consideração os quadrinhos nos quais a personagem aparece pela primeira vez como dada a sua característica atribuída. Lembrando que os quadrinhos são feitos de arcos, fases e universos nos quais suas histórias se expandem e diversificam.

QUADRINHOS	ANOS	FASES/HISTÓRIAS ²¹
Uncanny X-Men n° 186	1984	Perda dos poderes
Storm n° 1	1996	Título solo: protagonismo
Orooro: Before the Storm n° 1	2005	Origem, nascimento e infância
Black Panther Vol. 4 n° 18	2006	Rainha de Wakanda

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

A construção do quadro acima tem o intuito de proporcionar, a pesquisadores e professores que interessarem-se pela personagem, a ida de encontro ao norte inicial de momentos marcantes e simbólicos da super-heroína nos quadrinhos.

No compilado intitulado *Os heróis mais poderosos da MARVEL: Tempestade* (2017), ressaltamos a existência de dois arcos: *X-men Worlds Apart* (2008) e *X-Men Lifedeath a love story* (1984). Para a analisar e auxiliar na aplicação em sala de aula, se escolheu o *X-Men Worlds Apart* e a biografia com principais revistas e um resumo de história da personagem presente no compilado. No arco, ao longo dos quatro quadrinhos que compõem a história, encontram-se aproximadamente 190 imagens da personagem, destacando seu papel central na trama, a qual possui como título o nome dos X-Men, mas é desenrolado principalmente entre a relação da super-heroína Tempestade e seus “dois mundos” (X-Men/amigos e Wakanda/marido).

As representações das mulheres nas histórias em quadrinhos tiveram suas participações iniciais fadadas a representações subalternas ou estereotipadas. Nesse caso, discutiremos aqui, elementos importantes na figura da personagem Orooro Munroe que podem contribuir para a superação desses preconceitos e a afirmação da identidade da mulher negra nas mídias.

A caracterização da mulher negra, como também do homem negro, dava-se de forma caricaturizada. Existia um tipo específico ideal da representação feminina nos quadrinhos com um perfil

físico e fenotípico determinado (quadril largo, cintura fina, cabelos lisos, seios grandes etc.). Esse padrão partia do branco como universal, ignorando assim as características da população negra que tentavam representar.

O lugar das mulheres negras, assim como dos homens negros, aproximava-se da concepção de secundários na cena, mas nunca como elemento principal. As mulheres negras estavam envolvidas em problemas de gênero e contexto racial, tendo desvantagens em comparação a personagens masculinos brancos e femininas brancas (NOGUEIRA, 2013). A percepção desse lugar de poder existente nos quadrinhos revela as complexas relações históricas, que persistem até os dias atuais.

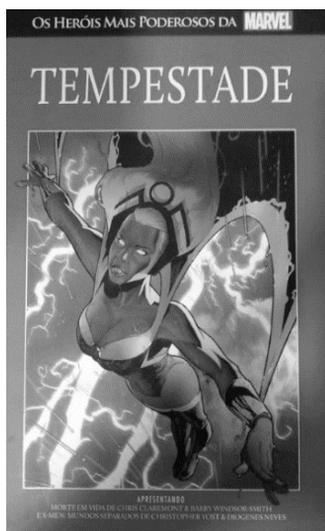


Figura 4 - Tempestade – Os heróis mais poderosos da MARVEL

Fonte: Capa da revista

O compilado de quadrinhos e biografia traz a super-heroína como elemento central e único na capa, apresentando-a como o item principal do texto. Além da capa, destaca-se a forma que termina o

quadrinho X-Men Worlds Apart, com a fala da Tempestade, na qual a personagem assume sua identidade e protagonismo:

Meu nome é Ororo Munroe. Meu nome é Ororo Iqadi T'Tchalla. Sou uma mulher, uma mutante, uma ladra, uma X-Men, uma amante, uma esposa, uma rainha, eu sou todas essas coisas. Eu sou Tempestade, e, para mim, não existe uma coisa chamada limite.

Nessa fala, vemos a sua afirmação enquanto minoria (mutante), de gênero (mulher), realidade social (ladra), grupo (X-Men), desejada (amante), companheira (esposa), líder (rainha) e por fim protagonista (unindo todas em uma só). As múltiplas faces e identidades da personagem apresentadas nessa sua fala simbolizam o seu protagonismo e podem ser utilizados como elementos de um feminismo negro na sala de aula.

A Tempestade se insere no discurso de empoderamento de mulheres negras na sociedade atual, colocando-as como independentes no palco da história, que mesmo se adequando a alguns padrões, adentraram espaços que lhes eram negados. A força da Tempestade nas HQs e sua afirmação passam a trazer para um espaço majoritariamente branco e masculino, o lugar de direito da mulher e conseqüentemente da mulher negra como autora política, social e cultural, colaborando para visibilidade da mulher nesses espaços de poder.

Sobre a apropriação da Tempestade nas escolas para afirmação da identidade negra nas crianças da Educação Infantil, destaca-se a princípio o papel central dos professores em apresentar exemplos positivos para que a criança possa se ver representada. Desconstruir a noção de inferioridade, marginalização e do papel de coadjuvante na sociedade é um desafio para as gerações futuras de professores para com as crianças negras nas escolas.

Na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, entende-se que alguns meios podem ser direcionados para atender os objetivos da lei 10.639/03, como os quadrinhos dos X-Men que trazem a personagem Tempestade, acompanhada de uma carga de valores e concepções que, se orientadas, ajudarão na afirmação racial, de gênero e de classe social.

A origem da personagem Tempestade é de quadrinhos dos Estados Unidos, mas sublinhamos como ela poderia inserir discussões na Educação Infantil no Brasil, retratando princípios da valorização da mulher negra. Dentre esses elementos, destacamos o lugar da mulher negra líder, protagonista, com momentos de superações das realidades adversas, a ancestralidade, a autoafirmação social e desconstruções sociais dos espaços políticos de poder.

Uma Educação pautada na construção pluriétnica do Brasil, caminhará para a consolidação da educação como uma prática da diferença, da construção de identidades, superando as faces históricas e socioeconômicas do país, que tendem a conduzir as separações e preconceitos. Abaixo se apresentam algumas relações que conseguimos fazer inicialmente com a história/trajetória da personagem e a sociedade, servindo a debates em sala de aula:

1. Ancestralidade africana de sacerdotisas e relação com

a magia: uma das principais características dos povos africanos e afrodescendentes é a sua particularidade em relação à valorização dos ancestrais e anciãos, cabendo ao professor expandir esse diálogo, podendo fazer um paralelo com os povos americanos ou europeus. Outro fator importante de se pontuar é a perspectiva de sua origem com relação ao sagrado (do grupo de sacerdotisas), como também com a magia, podendo o professor fazer uso para discutir as questões em torno do conceito de bruxaria na sociedade atual ou a participação feminina nas religiões de matriz africana ou num contexto mais amplo;

2. **Afrodescendência:** sendo filha de um pai estadunidense e uma mãe africana, a personagem proporciona no início de sua história, a possibilidade de pensarmos a afrodescendência no continente americano como um todo e o lugar do negro na sociedade americana;
3. **Traumata de infância:** Órfã que viveu nas ruas e precisou roubar para sobreviver, Ororo proporciona em sua biografia outro elemento problemático na sociedade: a orfandade e a vivência das ruas. Utilizar esse momento para introduzir debates sobre problemas sociais de nossa sociedade, seria uma ponte possível. Crianças negras que, devido as suas realidades sociais, acabam ficando sem alternativas e são induzidas a praticar atos ilegais como forma de sobrevivência. O professor deveria mostrar a própria construção da personagem, que acaba decidindo mudar essa realidade depois de apresentada uma opção para si, mostrando a importância de políticas de assistência e apoio a órfãos e moradores de ruas;
4. **Tentativa de abuso:** um dos momentos mais impactantes de sua biografia ficcional é quando Ororo decide voltar a sua terra natal e em meio ao percurso, aceita uma carona de um estranho que tenta violentá-la. Desse elemento, o educador poderia problematizar o lugar da mulher e principalmente da mulher negra na sociedade (fetichizadas e fruto do imaginário sexual masculino como mais propensas ao sexo), a vulnerabilidade em relação a uma sociedade machista e patriarcal, na qual homens se acham no direito de abusar de mulheres, tomando seus corpos (infringindo suas liberdades de escolhas);
5. **Adoração como deusa:** a personagem, dentre seus “dons” mutantes, possui a habilidade de controlar o clima (ventos, raios, trovões etc.). Os seus poderes por um tempo na sua história são associados a uma divindade. O educador, nesse caso, teria a possibilidade de pensar a relação dos povos africanos

com a natureza, adorando a divindades que controlem os elementos naturais; também poderia ser pensado a semelhança de sua história com a divindade de matriz africana Iansã, discutindo aspectos semelhantes de sua história, para introduzir a temática de religiosidades de matrizes africanas;

- 6. Liderança e protagonismo feminino negro:** em algumas fases da história da personagem, ela protagonizou o lugar de líder dos X-Men ou atuando de forma solo (independente). Nesse contexto, caberiam discussões em torno do papel das mulheres negras na sociedade, apresentando aos alunos exemplos de liderança feminina negra, desconstruindo dessa forma, o lugar de inferiorização e subordinação;
- 7. Empoderamento, mudança de visual e personalidade:** uma outra fase da personagem é marcada pela sua adesão aos estilos visuais do movimento punk (cabelos, roupas e atitudes). Essa fase poderia ser abordada por uma discussão de empoderamento feminino, fugindo de padrões estéticos de beleza, produzindo características mais fortes a sua identidade;
- 8. Depressão:** em um momento de sua história, Ororo acaba perdendo seus poderes, caindo numa crise existencial, devido considerar-se impotente sem suas habilidades sobre-humanas. Porém, depois de apoio e reencontro com si a personagem supera esse problema. Nesse ponto, o professor poderia trazer à pauta de discussões, a depressão como uma das doenças que mais afetam a sociedade atual, aliando a perspectiva multidisciplinar, com o apoio do psicólogo da escola na explanação dessa temática;
- 9. Rainha africana:** a união com o outro herói negro dos quadrinhos, o Pantera Negra, atribui um outro momento à história de Ororo. Por seu marido ser rei da nação de Wakanda, a super-heroína acrescenta às suas discussões, o papel enquanto governante de uma nação, de primeira-dama e de rainha. Esses traços poderiam ser aprofundados,

pensando a herança histórica dos reinos africanos, como a imponência desses povos. A desmistificação da África como pobre e herdeira de um passado de atrasos, poderia também ser posta em discussão por meio da apresentação da nação fictícia;

Na sucinta lista proposta acima, destacam-se algumas das particularidades da personagem que podem ser levadas à discussão em sala de aula, unindo elementos ficcionais da sua história a problemas, discussões e tabus da sociedade atual. Cabe ao educador, expandir tais discussões em sala de aula, fazendo uso da interdisciplinaridade para atender às demandas da lei 10.639/03 na Educação Infantil, assim como em outros níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado neste estudo feito a partir do trabalho monográfico, tentamos motivar debates em torno do uso dos quadrinhos como um método auxiliar nas salas de aula para inserir-se alguns assuntos. Apontamos no texto alguns dados, informações e sugestões de como trabalhar super-heroínas/super-heróis dos quadrinhos para a expansão dos debates em torno da lei 10.639/03.

Estudos que possibilitem a problematização do lugar do negro (a) na sociedade são importantes em uma sociedade que ainda mascara seu preconceito e finge uma “democracia racial”. Essa falsa “democracia racial” é difundida em muitos meios de comunicação, apresentando o Brasil como um país no qual o preconceito é diluído por sermos constituídos etnicamente pela junção das três raças que por aqui conviveram: o negro, o branco e o índio. Desconstruir essa visão é dever de pesquisadores, combatendo o falso moralismo da sociedade brasileira que marginaliza diariamente homens e mulheres negras, cotidianamente, atribuindo estereótipos, discriminando e retirando direitos e espaços de poder desse povo.

A omissão diante dessa “hipocrisia nacional” contribuirá para a propagação do racismo na sociedade brasileira, cabendo o papel central da educação em combate a esse processo de segregação e invisibilidade das pessoas negras.

O professor, enquanto profissional responsável por contribuir na construção dos conhecimentos dos alunos, tem um papel social e crucial para com a formação dos seus educandos, cabendo a ele proporcionar em suas aulas os valores de uma sociedade democrática, com a valorização das diferenças e o respeito para com o outro. A discussão e exposição da diversidade em sala de aula pelo professor, ajudará aos seus educandos a se sentirem representados e membros de uma sociedade plural, sem distinções ou interiorizações.

Deve-se aqui entender que, em alguns aspectos, a personagem reproduz questões de gênero que devem ser mais bem pensadas na perspectiva de apresentar a mesma força dos homens, o mesmo “lugar do homem branco”, partindo do discurso do “super-herói”. Nesse caso, atentamos para a não atribuição de características masculinas para as personagens femininas serem reconhecidas, superando a lógica de ter que ser a “melhor” ou sempre “a mais” para ser importante e se igualar ao “universo masculino branco”.

A escolha da personagem não a exime de crítica e ponderações sobre sua utilização e contextualização em sala de aula, atentando sempre para não acabar repetindo questões raciais e de gênero, como a comparação excessiva com elementos masculinos brancos para se auto afirmar.

REFERÊNCIAS

BEAZLEY, Mark; YOUNGQUIST, Jeff; BRADY, Matt. **Enciclopédia Marvel**. São Paulo: Panini Comics, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista**

Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia – v.27, n.1, p. 109-121, jan. /abr. 2011.

HOWE, Sean. **Marvel Comics: a história secreta**. Assis – São Paulo: LeYa, 2013.

LIMA, Sávio Queiroz. Garra de Pantera: O Negro nos Quadrinhos de Super-heróis dos EUA. **Identidade!** São Leopoldo, v. 18, p. 90-102, jan-jun, 2013.

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

NOGUEIRA, Natania A. S. Jackie Ormes: a ousadia e o talento da mulher negra nos quadrinhos norte-americanos (1937-1954). **Identidade!** São Leopoldo, v.18 n. 1, p. 21-38, jan.-jun., 2013.

OLIVEIRA NETO, Marcolino Gomes de. Entre o grotesco e o risível: o lugar da mulher negra na história em quadrinhos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, no. 16, p. 65-85, jan. /abr., 2015.

OS HEROIS MAIS PODEROSOS DA MARVEL TEMPESTADE – Morte em Vida & X-Men: Mundos Separados. São Paulo: SALVAT, n. 54, mar. 2017.

RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Waldecir de Lima. **Com que cor se pinta os negros nas Histórias em Quadrinhos?** Salvador, dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Estudos e Linguagens – (PPGEL/UNEB), 2014.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. Os negros nas histórias em quadrinhos de super-heróis. São Leopoldo, **Identidade!** v. 18, p. 67-89, jan-jun de 2013.

(Footnotes)

1 A personagem originalmente foi criada pela Milestone Media, que corresponde a um selo alternativo da editora DC Comics.

2 Para formação do quadro, levamos em consideração os quadrinhos nos quais a personagem aparece pela primeira vez como dada a sua característica atribuída. Lembrando que os quadrinhos são feitos de arcos, fases e universos nos quais suas histórias se expandem e diversificam.

3 Um dos primeiros momentos da super-heroína como líder, foi atribuída a ela o papel de mentora da jovem mutante Kitty Pride (mais conhecida como Lince Negra).

Sobre o livro

Projeto Gráfico, Editoração e Capa Leonardo Araujo

Formato 15 x 21 cm

Mancha Gráfica 11 x 16,8 cm

Tipologia utilizada Bembo Std 12 pt

Com a publicação deste livro, o Departamento de Educação, do Centro de Humanidades da UEPB, Campus Guarabira e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UEPB, cumprem seu papel e se emanam no cumprimento de uma política pública para a gente negra na Paraíba à medida que colaboram com a formação de professores/as da educação básica na perspectiva da igualdade racial. Esperamos os/as professores/as tenham acesso a essa obra, e sintam-se tocados/as, mais, sobretudo instigados/as a refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, e passem a exercê-las com liberdade na perspectiva antirracista.



ISBN - 978-85-7879-645-7



9 788578 796457