

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**CHRISTIANE LACERDA BEJAS**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES: VOZES DE ESTUDANTES SOBRE RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS, PARANAÍBA-MS**

**Paranaíba - MS  
2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**CHRISTIANE LACERDA BEJAS**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES: VOZES DE ESTUDANTES SOBRE RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS, PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

**Paranaíba - MS  
2017**

**CHRISTIANE LACERDA BEJAS**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES: VOZES DE ESTUDANTES SOBRE AS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus de Paranaíba, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (Orientadora)**  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

---

**Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti**  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

---

**Profa. Dra. Nilma Lino Gomes**  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Dedico este trabalho a todas as pessoas que brava e incansavelmente lutam contra toda forma de racismo e de preconceito que possa roubar a humanidade de homens e mulheres.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – UEMS, pela oportunidade que me proporcionou para desenvolver e concluir minha pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS, pela atenção e gentileza de sempre.

Aos professores com os quais cumpri meus créditos durante o curso, pela disposição em compartilhar seus saberes, sem os quais esta caminhada não teria sido tão enriquecedora.

Aos meus colegas de sala, pelas discussões, pelos esclarecimentos, pela companhia, pelas risadas e pelos cafés.

À diretora da instituição escolar na qual realizei minha pesquisa e a todos os funcionários da escola, que me abriram as portas sem receio, permitindo-me adentrar e conhecer um novo universo.

Aos professores Renato e Xavier, por terem me cedido espaço e experiência para a realização deste trabalho.

A todos os estudantes que participaram desta pesquisa, que dividiram comigo seu tempo, suas experiências e suas concepções, enriquecendo meu cotidiano e transformando meu olhar para o mundo e sem os quais nada disso seria possível.

Às professoras Dra. Estela Mantovani e Dra. Nilma Lino, por aceitarem participar da minha banca de qualificação e pelas imensuráveis contribuições para o meu trabalho.

Aos meus pais, por terem me incentivado a prosseguir, sem medo, sempre.

Ao Plínio, meu companheiro, pelo apoio, incentivo, companhia e compreensão pelas horas de ausência.

Às minhas filhas, por existirem, pela alegria que compartilharam comigo quando fui admitida no programa, pelo silêncio e por entenderem algumas ausências.

À minha orientadora, Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, pela disposição incansável em me orientar, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e experiências para a construção do meu conhecimento, pela paciência, pelo respeito e pela oportunidade de me proporcionar novas vivências e novos saberes.

Meu muito obrigada!

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu  
não aceito.*

*Não agüento ser apenas um sujeito que  
abre Portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando  
borboletas.*

(Manoel de Barros)

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE- Atendimento Educacional Especializado

AIDS- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE- Conselho Nacional de Educação

DF- Distrito Federal

FIPAR- Faculdades Integradas de Paranaíba

IBCT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MALU- Escola Municipal Professora Maria Luíza Corrêa Machado

MS- Mato Grosso do Sul

MEC-Ministério da Educação e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

PPP- Projeto Político Pedagógico

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TALE-Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TECLE-Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCC- Termo de Conclusão de Curso

UEMS- Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Disciplinas e objetivos gerais .....	76
---	----

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – O som está no ar .....	87
Figura 2 – Cinema, pipoca e cultura .....	87
Figura 3 – Mais cinema, pipoca e cultura .....	88

## RESUMO

A Lei 10.639/2003<sup>1</sup> alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 ao lhe acrescentar os artigos 26-A e 79-B, que tornam obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, tendo como objetivo valorizá-las em uma tentativa de reparar as atrocidades cometidas contra o povo africano, que viveu por séculos em solo brasileiro na condição de objetos em virtude da escravização. Diante da promulgação da referida legislação, que conta hoje com mais de 14 (quatorze) anos, esta pesquisa buscou analisar como se materializam os conteúdos pedagógicos sobre o tema previsto nesse dispositivo legal e como estes têm sido implementados no processo educativo dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Profa. Maria Luíza Corrêa Machado, localizada na cidade de Paranaíba, MS. Para as análises, foram utilizadas as disciplinas de História e de Arte, verificando-se materiais didáticos publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, bem como o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, além de se realizarem entrevistas semiestruturadas pautadas nos referenciais teóricos da História Oral, assim como o aporte teórico da Educação, que possibilitaram a discussão sobre as questões étnico-raciais motivadas a partir do uso de textos, filmes e músicas com a finalidade de despertar o debate e a reflexão sobre a temática. A partir deste trabalho, foi possível evidenciar as experiências dos estudantes dentro e fora do contexto escolar tomando por base suas concepções sobre as relações étnico-raciais, discutindo a importância da escola para a promoção de uma educação antirracista e demonstrando como a lei mencionada tem contribuído para a construção de uma educação capaz de promover relações de alteridade e consequentemente o respeito à diversidade e às diferenças.

**Palavras-chave:** Lei nº 10.639/2003. Educação étnico-racial. Mito da democracia racial.

---

<sup>1</sup> A Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, a qual, em seu artigo 26-A, tanto no *caput* como em seus parágrafos 1 e 2, teve acrescentados pontos relativos à cultura indígena.

## ABSTRACT

The Law no. 10.639/2003 amended the Education and Guidance Law no. 9.394 / 96 by adding to it articles 26-A and 79-A, which make teaching on Afro-Brazilian history and culture compulsory, aiming to valorize them in an attempt to repair the atrocities committed against the African people who lived for centuries on Brazilian soil as objects by virtue of enslavement. In view of the promulgation of the aforementioned legislation, which is now more than 14 (fourteen) years old, this research sought to analyze how the pedagogical contents on the subject predicted in this legal device are materialized and how they have been implemented in the educational process of the 9th grade students of the Municipal School Profa. Maria Luíza Corrêa Machado Elementary School, located in the city of Paranaíba, MS. For our analysis, the classes of History and Art were used, checking didactic materials published by the Brazilian Ministry of Education and Culture and the Political Pedagogical Project of the researched institution, conducting as well semistructured interviews based on the theoretical references of Oral History, as well as the theoretical contribution of Education, which made possible the discussion on ethnic-racial issues motivated by the use of texts, films and music in order to arouse debate and reflection on the theme. From this work, it was possible to highlight the experiences of students inside and outside the school context, based on their conceptions of ethnic-racial relations, discussing the importance of the school for the promotion of an antiracist education and demonstrating how the aforementioned law has contributed for the construction of an education capable of promoting relations of otherness and consequently respect for diversity and differences.

**Keywords:** Law no. 10.639/2003. Ethnic-racial education. Racism.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA PESQUISA</b> .....	17
<b>1.1 O projeto de pesquisa idealizado</b> .....	17
<b>1.2 O projeto de pesquisa (des)construído</b> .....	21
<b>1.3 Estado do conhecimento da temática investigada</b> .....	23
<b>1.4 A pesquisa</b> .....	30
<b>1.4.1O lócus da pesquisa</b> .....	32
<b>1.4.2 Os atores da pesquisa</b> .....	34
<b>1.5 O percurso metodológico adotado pela pesquisa</b> .....	35
<b>CAPÍTULO II - O COLONIALISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS</b> .....	39
<b>2.1 Fundamentação teórica</b> .....	39
<b>2.2 A perspectiva do Colonialismo na sociedade brasileira</b> .....	49
<b>2.3 A Escravidão no Brasil e o mito da democracia racial</b> .....	55
<b>2.4 A relevância da história da África na matriz curricular</b> .....	58
<b>CAPÍTULO III – A LEI Nº 10.639/2003 E O PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA</b> .....	64
<b>3.1 A Lei nº 10.639/2003 como fruto de uma política de reconhecimento e reparação</b> ... 64	
<b>3.3 O Projeto Político-Pedagógico da escola participante da pesquisa</b> .....	71
<b>3.4 Análises do projeto político-pedagógico</b> .....	74
<b>CAPÍTULO IV – REGISTRO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DESENVOLVIDAS COM OS ESTUDANTES</b> .....	83
<b>4.1 A descrição das oficinas pedagógicas</b> .....	83
<b>4.2 As concepções dos estudantes apresentadas nas oficinas pedagógicas</b> .....	87
<b>4.3 As vozes dos estudantes por meio da entrevista</b> .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	105
<b>APÊNDICES</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, em uma realidade tão globalizada e com acesso imensurável a informações, ainda presenciamos manifestação de racismo em vários contextos sociais: nas relações de trabalho e familiares, no setor midiático e inclusive no contexto escolar. Atos são praticados e justificados em razão da cor da pele ou de outras características fenotípicas que não atendem ao padrão hegemônico estipulado por uma sociedade etnocêntrica que se baseia no eurocentrismo.

É fato que o homem, mesmo após todas as suas realizações e descobertas tecnológicas, científicas, médicas e outras tantas para tentar explicar seu lugar no mundo e sua razão de existir, ainda não conseguiu aceitar o “outro” e estabelecer com ele uma relação de alteridade, respeito e aceitação às diferenças. Em detrimento disso, o que se percebe quase sempre é uma relação de dominação culminando muitas vezes na escravidão que vai além da apropriação da força de trabalho, o que nas palavras de Pinsky (1987, p. 13), “[...]se caracteriza pela sujeição de um homem pelo outro, de forma tão completa, que não apenas o escravo é propriedade do senhor, como sua vontade está sujeita à autoridade do dono”.

Essas manifestações evidenciam que a questão racial em nossa sociedade ainda precisa ser debatida, discutida, repensada e reconstruída, pois a ideia de que no Brasil não houve ou não há racismo e de que as relações entre brancos e negros foram construídas de maneira harmoniosa e pacífica é falaciosa. Conforme nos relatam Munanga e Gomes(2006, p. 107), “[...] por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais”, como empregos e cargos antes destinados somente aos brancos, salários equiparados aos das demais pessoas não negras, educação básica e universitária, enfim, espaços antes exclusivamente ocupados por brancos.

Essa é uma luta que continua até hoje, com outros contornos. Porém, no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não-integração do ex-escravizado e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social (MUNANGA; GOMES, 2006, p.107).

Nesse sentido, a complexidade que envolve a desigualdade social no que se refere aos negros pode ser visualizada não apenas no contexto material, mas também no educacional e cultural, já que o processo pós-abolicionista não incluiu a cultura ou a

história da população africana. Ela, aliás, teve toda a sua trajetória relegada ao esquecimento, como forma de dominação e de silenciamento baseados em pressupostos binários superior/inferior, branco/negro.

No entanto, “[...] a população negra nunca aceitou passivamente essa situação” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.108), sempre lutou pela dignidade de seu povo resistindo bravamente a esse processo de desumanização que é próprio do regime escravocrata, e “[...] a esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão podemos chamar de resistência negra”(MUNANGA; GOMES, 2006, p.69).

Assim, estudando políticas públicas fruto das lutas empreendidas pelos negros ao longo da história foi que surgiu o interesse em pesquisar a Lei nº.10.639/03, que alterou a de nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e instituiu o ensino da História da África e dos Afro-Brasileiros, de modo a analisar sua implementação no contexto escolar, pois a escola, como uma instituição social e cultural, tem a função de formar indivíduos, promovendo uma transformação no contexto social por meio do processo educacional.

Pela escola se forma a maioria daqueles que compõem nossa sociedade. Em teoria, a instituição escolar também é responsável pela formação do cidadão, promovendo o conhecimento por seus conteúdos. Entretanto, como pesquisar todo o contexto escolar seria algo muito pretensioso, esta pesquisa se restringe a analisar como a Lei nº 10.639/03 tem sido implementada diante da realidade de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Luíza Corrêa Machado da cidade de Paranaíba-MS com a finalidade de verificar se as propostas para uma educação étnico-racial estão sendo implementadas em sala de aula e de que maneira esses estudantes têm se apropriado desses conteúdos em suas relações cotidianas, já que não restam dúvidas de que o preconceito, o racismo e o estigma vivenciados pela criança e pelos jovens negros no contexto escolar são experiências extremamente devastadoras em suas vidas, cabendo à escola e a seus agentes a função de ao menos amenizá-las.

Não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual(CAVALLEIRO, 2005, p.12).

Este estudo tem, pois, como objetivo, analisar como a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e as orientações propostas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura)

no que diz respeito à História da África e a dos afrodescendentes têm sido efetivadas no contexto escolar sob a ótica dos educandos, que, como sujeitos da história e jovens que se relacionam com vários outros sujeitos, podem, a partir de suas experiências e percepções, oferecer um panorama ainda que parcial de como têm sido internalizados os conteúdos propostos por essa legislação e como estes têm se refletido em práticas pedagógicas.

A lei em questão tem como meta promover a cultura negra e valorizar as contribuições da cultura africana na sociedade brasileira no âmbito cultural, econômico, político e educacional. Além disso, tem também o caráter reparatório, no sentido de se retratar quanto a danos causados aos negros e a seus descendentes durante séculos de escravidão. É possível observar que essa compensação não se dá com a promoção da igualdade, mas fomentando-se o respeito às diferenças e valorizando as diversas contribuições desses povos para a construção de nosso país, de modo a promover relações mais humanas e civilizadas (BRASIL, 2004).

Para tanto, porém, é preciso que o currículo escolar passe por uma reorganização, principalmente no que tange ao conhecimento sobre o tema em estudo, tendo em vista os saberes sobre africanos e seus descendentes, que por longos anos foram oferecidos de maneira equivocada, valorizando o branco europeu e discriminando o negro, relegando-o à margem de nossa sociedade. Isso porque o conhecimento escolar compartilhado em livros didáticos, até antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, não contemplava as contribuições dos negros para a formação da sociedade brasileira, mas, ao contrário, reforçava a imagem do escravizado, submisso e dominado.

Nessa perspectiva, com o conhecimento da história, é possível realizar uma transformação social, motivo pelo qual se faz necessário tanto aos brancos quanto aos negros conhecer a história do africano que chegou ao território brasileiro na condição de escravo, conhecer suas lutas e suas conquistas para que se promova o reconhecimento, o sentimento de pertença e a valorização de suas origens na formação social brasileira.

Esse conhecimento é importante aos negros para que estes possam se apoderar dos saberes referentes às suas origens e, a partir daí, apropriarem-se de sua cultura, visto que o que se percebe é que a tentativa de desracialização vista em nossa sociedade principalmente pelo mito da democracia racial<sup>2</sup> silenciou e naturalizou a prática de

---

<sup>2</sup>Segundo Munanga e Gomes (2006, p. 131), o mito da democracia racial “[...] é uma história contada e presente em nosso imaginário sobre o tipo de relações raciais desenvolvidas no Brasil, que apregoa que a escravidão no Brasil não teria sido tão violenta quanto dizem nem tampouco desencadeado tanta resistência” e que será abordado de maneira mais específica no capítulo II deste trabalho.

racismo como se fosse algo aceitável, a tal ponto que nem mesmo suas vítimas são capazes de percebê-la ou repudiá-la.

Assim sendo, o racismo, ainda que de forma camuflada em algumas situações, ocorreu e ainda é visto em nossa sociedade, acarretando um grande prejuízo de todas as ordens ao longo do processo histórico brasileiro. Com isso, podemos perceber qual lugar foi destinado aos negros: sempre à margem, à periferia, esta não só no sentido de espaço físico, mas também social.

E o espaço escolar, como um local de encontro de diversas culturas, “tribos” e classes sociais e constituído por muitos jovens, deve se destinar a promover mudanças, e um dos caminhos para atingir esse objetivo pode ser o das práticas pedagógicas e dos conteúdos estabelecidos pela Lei nº10.639/03 em uma tentativa de desenvolver, nas novas gerações, posturas de respeito à diversidade, livres de racismo e de preconceitos para uma convivência mais harmoniosa e pacífica.

Para apresentar, pois, essas discussões, este trabalho foi estruturado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro deles procurou descrever o histórico da pesquisa, desde a elaboração do projeto, apresentando a escola, o lócus da pesquisa, os atores, o percurso metodológico eo estado de conhecimento da temática investigada.

Nesse primeiro capítulo, em alguns momentos é possível perceber as impressões pessoais da pesquisadora e suas experiências vivenciadas, tendo em vista que o perfil do pesquisador, como parte integrante da pesquisa, também se constrói ao longo do desenvolvimento do trabalho, levando-se em conta que, embora todo o fazer científico exija um distanciamento do objeto em análise, neste caso, por tratar -se de indivíduos e suas particularidades, houve uma interação permanente com o grupo, e relatar as angústias e dúvidas da pesquisadora que ao longo deste estudo foi se despindo de seus conceitos filosóficos e políticos foi uma forma encontrada para tornar o trabalho mais fiel, respeitando seus atores e praticando sempre o exercício de alteridade, objetivando demonstrar as ideias e as concepções de cada um dos estudantes.

O segundo capítulo tem como título *O colonialismo e suas consequências*, apresentando primeiramente a fundamentação teórica para abordar o nexos de causalidade quase sempre presente entre o colonialismo e a escravidão, além de apontar tais consequências na estrutura social de um povo, assim como na escravidão, destacando a escravidão no Brasil e suas peculiaridades em razão do mito da democracia racial e a relevância da história da África na matriz curricular.

No terceiro capítulo, que se apresenta como título *A Lei nº 10.639/2003 e o projeto pedagógico da instituição escolar pesquisada*, abordamos a legislação em tese como fruto de uma política de reconhecimento e de reparação no contexto educacional e o projeto pedagógico da escola participante desta pesquisa, realizando uma análise desse documento no sentido de estabelecer algumas relações entre a proposta legal e a realidade vivida no contexto escolar, podendo assim perceber de que maneira a presente legislação está sendo implementada no currículo escolar.

Já o quarto e último capítulo descreve as atividades desenvolvidas junto aos estudantes e suas concepções sobre as relações étnico-raciais, procurando descrever as oficinas pedagógicas e entrevistas realizadas com os atores da pesquisa e também apresentando uma análise dos dados coletados por meio dessas atividades pedagógicas, utilizando aporte teórico que trata a temática e que fora discutido no Capítulo II, especialmente na fundamentação teórica.

Nesse sentido, como se verá neste texto, há momentos em que a pesquisadora se distancia do estudo, utilizando o arcabouço teórico, e outros em que se posiciona apresentando suas impressões e algumas reflexões, pois, como já mencionado, este trabalho ultrapassou o âmbito acadêmico, havendo momentos de dúvidas, de angústias e de muita reflexão que não poderiam deixar de estar evidenciados na escrita.

# CAPÍTULO I - HISTÓRICO DA PESQUISA

## 1.1 O projeto de pesquisa idealizado

Analisar como as relações étnico-raciais têm sido desenvolvidas no contexto escolar desde a promulgação da Lei 10.639/2003 é um trabalho que supera o âmbito da educação e das fronteiras jurídicas, pois essa investigação demandou, além de pesquisa, discussão e reflexão, um diálogo envolvendo outras áreas do conhecimento, entre as quais a Sociologia e a Antropologia.

Diante das muitas possibilidades em realizar a abordagem do tema desenvolvido, iniciei a materialização por meio da escrita deste trabalho de pesquisa relatando sua idealização. Em 2012, quando cursava o 4º ano do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)<sup>3</sup>, foi oferecida a disciplina de Antropologia e Estudos da Cultura Afro-Brasileira, ministrada pela Profa. Me. Maria Raquel Duran.

Entre os temas tratados para o desenvolvimento da disciplina, destacavam-se os estudos sobre o continente africano, sobre a colonização e a escravização do povo africano, que contribuiu e ainda contribui para a constituição da cultura brasileira. Todavia, a abordagem do assunto durante as aulas era sob outro prisma, discutindo de maneira crítica a colonização, a dominação e a subjugação dessa população.

Diante da necessidade da leitura de textos para a compreensão do tema, tive acesso a autores antes nunca lidos, como Frantz Fanon e Lilia Moritz Schwarcz. Cito apenas esses dois, pois, naquele momento acadêmico, foram eles que despertaram todo o meu interesse e a busca por outros pesquisadores que discutiam a temática.

Após a leitura da obra *Pele Negra Máscaras Brancas* (2008), de Frantz Fanon, e, posteriormente, de *Espectáculos das Raças* (2012), de Lilia M. Schwarcz, foi como se eu tivesse saído de uma caverna e encontrado a luz, o esclarecimento<sup>4</sup>, tendo ficado surpresa e muito entristecida não só pelas constatações e pelas informações adquiridas a partir desses textos, mas pelo fato de nunca até então ter me atentado para tais questões, presentes em nosso cotidiano nas nossas relações pessoais e sociais, além de ter por anos ignorado ou naturalizado a dominação e as injustiças ocorridas em nossa sociedade e no mundo.

---

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

<sup>4</sup> Alusão ao mito de caverna de Platão.

A partir da leitura de obras que discutem a escravidão, a colonização e suas consequências na formação social de países que foram colonizados, como, por exemplo, o Brasil, surgiram vários questionamentos: como eu nunca tinha percebido essas relações, agora tão reais, tão óbvias e tão evidentes? Essa e outras indagações me levaram de volta ao meu processo de formação escolar<sup>5</sup>. Assim, fui buscar em minha memória as lembranças do meu processo de formação escolar, cujos anos iniciais ocorreram durante a Ditadura Militar (1980-1987), e o período que hoje denominamos Ensino Médio aconteceu durante o período de redemocratização do país (1988-1990).

Dessa maneira, atentei-me para o fato de que, durante minha formação escolar, quando foram cursadas disciplinas como História, Geografia e Arte, a África e os africanos foram-me apresentados de maneira equivocada, ou seja, a partir de uma história contada pelo colonizador na qual todo o continente africano era representado por uma África midiática, devastada pela miséria e pelas doenças, reforçando a ideia de uma raça e de uma cultura inferior.

Assim, durante as aulas ministradas pela Profa. Raquel Duran, surgiu o interesse em pesquisar as relações raciais no contexto escolar, e essa foi minha primeira escolha dentre algumas que foram feitas para realizar o estudo que agora apresento pela linha de pesquisa História, Sociedade e Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba/UEMS.

Ressalto que não seria justo atribuir toda a minha ignorância quanto ao sofrimento da população negra ainda tão evidente em nossa sociedade exclusivamente ao meu processo educacional, pois um estudante em formação se constitui por meio das leituras realizadas, de suas companhias e tudo isso é reflexo de suas escolhas; portanto, não me furto de assumir minha parcial responsabilidade sobre minha deficiente formação holística.

A partir dessa tomada de consciência, compreendi o quanto a educação é importante no processo de formação do indivíduo e comecei a investigar de maneira inicial as práticas pedagógicas que abordavam as relações étnico-raciais, descobrindo então a Lei nº. 10.639/2003, que alterou a Lei nº. 9.394/1996 tornando obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, como uma forma de amenizar as diferenças e promover o reconhecimento da cultura africana tão presente em nossa sociedade.

---

<sup>5</sup>Abro um parêntese para relatar ao leitor que, quando iniciei o curso de Ciências Sociais, já tinha concluído minha formação em Direito, profissão que já exercia e ainda exerço desde 1998.

Em 2013, concluí o curso de Ciências Sociais e apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que, embora tratasse da educação, abordou especificamente a fragmentação do conhecimento em face dos modos de produção e do sistema capitalista sob uma perspectiva marxista e gramsciniana.

Iniciei o ano de 2104 com aquela sensação maravilhosa de dever cumprido, uma vez que havia terminado o curso de Ciências Sociais, apresentado meu TCC e colado grau. Mas aquela sementinha que havia germinado em mim a partir dos estudos da cultura afro-brasileira era uma constante e, como o ser humano é movido por sonhos e desafios, comecei a idealizar uma maneira de realizar minha pesquisa. Tinha conhecimento de que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), oferecia um curso de pós-graduação em educação e uma de suas linhas de pesquisa era sobre a diversidade.

Esse era um aspecto que eu buscava compreender: a diversidade e a educação, mas como entrar em um espaço que se apresentava ainda distante de minha realidade acadêmica, já que, embora tivesse cursado Ciências Sociais, que foi essencial para minha formação humanística, minhas vivências eram constituídas essencialmente por anos de prática e estudos jurídicos?

Porém, ainda que cercada por inseguranças e incertezas, uma delimitação quanto ao tema de pesquisa referente às relações raciais no contexto escolar já havia sido feita: o desejo de estudar a Lei nº. 10.639/2003 e seus desdobramentos no cotidiano das escolas.

Obviamente, em um primeiro momento, isso foi motivado por minha formação jurídica, visto que, mesmo sabendo da objetividade que deve ser buscada para que o estudo possa ser revestido de caráter científico, pelo qual o pesquisador deve se distanciar de seu objeto, nem sempre isso é possível, principalmente quando se trata de pesquisas que envolvem as ciências humanas, tendo em vista que “[...] a simples escolha de um objeto já significa um julgamento de valor na medida em que ele é privilegiado como mais significativo entre tantos outros sujeitos à pesquisa” (GOLDENBERG, 1999, p.45). E, para evitar que os valores do pesquisador e seus preconceitos invalidem a pesquisa, este “[...] deve buscar o que Pierre Bourdieu chama de objetivação: o esforço controlado de conter a subjetividade” (GOLDENBERG, 1999, p.45).

Em abril de 2014, foram abertas as inscrições para alunos especiais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS. Dentre as disciplinas oferecidas, havia uma em particular pela qual me interessei, pois os temas que seriam por ela tratados

contribuiriam de forma excelente para o desenvolvimento de minha pesquisa, que ainda se encontrava no plano das ideias. Fui aceita como aluna especial na matéria denominada *Educação, Cultura e Sexualidade: aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação*, ministrada pela Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, hoje minha orientadora.

As aulas se iniciaram em agosto de 2014 e terminaram em dezembro do mesmo ano. Para sua conclusão, além dos seminários que apresentamos durante os encontros, aos alunos especiais foi exigida a entrega de um projeto de pesquisa. Aproveitando a oportunidade, desenvolvi meu trabalho sobre a aplicação da Lei nº. 10.639/03 no Ensino Médio sob a ótica dos professores, já que minha intenção era evidenciar as vozes de docentes e entender como estes estavam trabalhando a referida lei com os estudantes. Recebi a devolutiva do meu estudo ainda no mês de dezembro de 2014: em uma atitude generosa, a professora teceu elogios e algumas críticas construtivas, entre elas que meu vocabulário para uma pesquisa em educação estava muito “jurídico”.

Todas essas orientações recebidas foram extremamente relevantes para a construção, o desenvolvimento e o amadurecimento desta proposta. Relatar as dificuldades encontradas nesse caminho é imprescindível se levarmos em conta que, para a realização de qualquer estudo, um longo trajeto é percorrido e não raras vezes este se apresenta tortuoso, obrigando o pesquisador a seguir em outras direções na busca de respostas para suas indagações, que muitas vezes não são aquelas esperadas, o que exige despir-se de todos os (pré) conceitos para ouvir os sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, diversas dificuldades apresentaram-se, sendo felizmente superadas, tribulações que serão percebidas com a leitura deste texto e que não poderiam ser silenciadas ou omitidas levando-se em consideração que esta é uma investigação em Ciências Sociais, na qual seres humanos estão envolvidos com todas as suas fragilidades e vicissitudes e o pesquisador, mesmo consciente da necessidade de sua objetivação, é também um ser humano passível de erros e incertezas, de modo que apresentar essas nuances ao leitor e as reconhecer como um processo de crescimento foi uma forma que encontrei de tornar o trabalho menos parcial.

Em abril de 2015 participei do processo seletivo para ingresso de alunos regulares no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba da UEMS. Com um pouco mais de bagagem cultural que havia adquirido por meio das aulas a que assisti na qualidade de aluna especial, apresentei o projeto que havia sido desenvolvido no ano anterior, o que foi aceito, e

assim pude participar de todas as etapas da seleção que terminou em julho de 2015, quando fui aprovada como orientanda da Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

## 1.2 O projeto de pesquisa (des)construído

Ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, da Unidade Universitária de Paranaíba da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) na linha de pesquisa História, Sociedade e Educação; logo em seguida iniciei o processo de reescrita do projeto para a realização desta pesquisa.

Após a primeira reunião com minha orientadora, ela me sugeriu que realizasse um mapeamento das fontes produzidas sobre a temática investigada para que eu pudesse ter conhecimento dos trabalhos que foram e estavam sendo desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Letras e Antropologia acerca do tema que eu havia proposto.

Entretanto, após essa investigação inicial e em face aos trabalhos desenvolvidos pela academia, constatei o vasto volume de escritos sobre as relações raciais no contexto escolar e a Lei nº10.639/2003 que destacavam as vozes dos professores e seus processos de formação e, em contrapartida, um silenciamento quanto às vozes e às experiências dos estudantes, que por sua vez também compõem o processo de aprendizagem e deveriam ocupar um lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas, tendo em vista que as políticas públicas são criadas e desenvolvidas para que os educandos se apropriem dos conteúdos e possam materializar transformações no contexto escolar e fora deste, superando o racismo e a discriminação.

Diante dessa dinâmica constatada, algumas alterações foram realizadas para a(re)construção do projeto de pesquisa. O objetivo idealizado, de analisar as relações étnico-raciais no contexto escolar, permaneceu; no entanto, ao invés de analisar as vozes dos professores, optei por evidenciar as dos estudantes.

Dessa maneira, em conjunto com minha orientadora, foram definidos os objetivos geral e específicos, sendo a meta maior descrever como as relações étnico-raciais têm se estabelecido no contexto escolar por meio das experiências vivenciadas pelos estudantes. Para isso, foram traçados como objetivos específicos: 1ª fase: ação educativa: observar as aulas de História e Arte; desenvolver oficinas pedagógicas junto aos alunos verificando sua discursividade e suas atitudes em relação ao racismo e ao preconceito presentes tanto na escola quanto na sociedade em geral e promover debates sobre o tema a fim de discutir suas manifestações no contexto escolar e social ao final

de cada oficina realizada. 2ª fase: levantamento de dados: analisar o Projeto Pedagógico da escola no sentido de verificar a implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar. Para o desenvolvimento dessas atividades, os procedimentos adotados foram: a) entrevistar os estudantes por meio de questionários semiestruturados elaborados a partir dos temas apresentados nas oficinas pedagógicas; b) registrar os relatos dos sujeitos a partir de suas experiências sobre as relações étnico-raciais; c) descrever como as práticas pedagógicas estão sendo vivenciadas no cotidiano escolar e fora deste; d) relacionar os dados levantados nas oficinas pedagógicas e nas demais atividades propostas e, por fim, e) analisar os dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

Assim, com o objetivo de estabelecer vínculos de confiança que pudessem oportunizar uma troca capaz de revelar as experiências dos estudantes, sob orientação da Profa. Léia Lacerda, estruturei a realização das oficinas pedagógicas com textos, filmes e músicas.

Para tanto, foi utilizado como referencial metodológico o manual produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – (SECAD) – sob a denominação de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – (MEC) – em 2006, como uma forma de aproximação e de diálogo com os atores da pesquisa, práticas extremamente necessárias para a obtenção de dados para o desenvolvimento e conclusão do trabalho de pesquisa, e, sobretudo, para compreender o percurso formativo dos estudantes.

Ademais, depois desse longo percurso de reestruturação, novos percursos metodológicos foram traçados delimitando o campo de estudos. Foi definido, pois, que os atores seriam estudantes. Não imaginei, entretanto, o quanto seria difícil entrar nesse espaço, principalmente para realizar uma pesquisa, que poderia apontar algumas falhas no processo educacional e em práticas pedagógicas.

O processo de reformulação iniciou-se quando promovi as alterações relatadas, tendo em vista que todas as informações para execução e desenvolvimento deste trabalho precisavam ser exatas, levando-se em consideração que, para dar início à pesquisa, o projeto deveria ser submetido ao Comitê de Ética da UEMS e também à avaliação da Plataforma Brasil.<sup>6</sup>

Antes de ser aceita na instituição escolar em que realizei o estudo aqui descrito, apresentei-me em três escolas estaduais em Paranaíba. Ao me apresentar, expliquei

---

<sup>6</sup> O registro do projeto na Plataforma Brasil foi realizado em 14 de maio de 2016 sob o protocolo de nº 1.727.884. Sua aprovação se deu em 22 de setembro de 2016 (ANEXO 3).

minha pesquisa em todos os seus aspectos e minha procedência acadêmica, referindo-me ao Programa de Mestrado em Educação da UEMS. Todavia, para minha infelicidade, todas se recusaram pelos mais variados motivos: uma porque não poderia permitir a entrada de um estranho sem autorização da Secretaria de Educação. Para ultrapassar essa negativa, propunha pedir autorização ao órgão competente, sendo, porém, informada que este seria um processo longo e demorado e que inviabilizaria meu trabalho. Nas outras duas escolas, informaram-me que os professores não iriam ceder suas aulas para a execução do trabalho e no período do contraturno os estudantes não participariam, visto que muitos deles trabalham.

Após todas essas recusas, atentei-me para o fato de residir em frente a uma escola, inclusive aquela em que fui alfabetizada. Moviada pelo anseio de iniciar minha investigação, marquei um horário com a diretora, Profa. Iria Tomaz Tosta Vieira, que, juntamente com a diretora adjunta, Eronides Silva Corrêa da Costa, recebeu-me. Descrevi minha pesquisa especificando cada detalhe, como havia feito nas outras visitas. Para minha surpresa, elas concordaram prontamente com a proposta e me disseram: “todo trabalho que possa contribuir para construção do conhecimento dos nossos alunos é bem-vindo”.

Diante dessa concordância, novas alterações precisaram ser implementadas, uma vez que o espaço é da Rede Municipal de Ensino e atende alunos somente até o 9º (nono) ano do Ensino Fundamental.

Assim, após informar minha orientadora sobre as novas circunstâncias que se apresentaram, as alterações necessárias foram realizadas e o projeto de pesquisa foi finalizado, constando que o lócus seria uma instituição escolar municipal de Paranaíba-MS e os sujeitos, estudantes do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental, encaminhando assim novamente o documento readequado à Plataforma Brasil.

### **1.3 Estado do conhecimento da temática investigada**

Ao (des)construir o projeto de estudo, um dos percursos trilhados foi a realização do estado do conhecimento, já que a consulta a outros trabalhos desenvolvidos abordando a mesma temática, que inclusive utilizaram o mesmo referencial teórico, possibilitou a delimitação desta pesquisa em alguns aspectos, como por exemplo em relação a seus atores.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), os Estados da Arte “[...] recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos

que geraram produções”. Diante desse pressuposto, foi feita a opção por denominar esse item de “estado do conhecimento”, pois, ainda segundo elas, “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40), o que mais se assemelha ao nosso mapeamento de produções acadêmicas.

Para a organização, pois, do estado do conhecimento referente à temática trabalhada, foi realizada a escolha por mapear trabalhos científicos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas e privadas brasileiras.

Essa tarefa consistiu em efetuar buscas em dois bancos de dados: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para a localização dos trabalhos científicos mapeados, inicialmente, foram utilizados os seguintes descritores: 1.Oficina Pedagógica; 2.Educação Étnico-racial; 3. Lei nº 10.639/03; 4. Racismo; 5. Democracia Racial e 6. Étnico-racial.

Em razão do número de descritores, 1.914 (um mil, novecentos e catorze) trabalhos foram localizados: muitos se repetiram, vários destoaram completamente do tema abordado e outros se assemelharam tanto com relação à temática desta pesquisa, que busca analisar como se materializam os conteúdos pedagógicos sobre a história da África e sobre a cultura afro-brasileira previstos na referida legislação federal e como estes têm sido implementados no processo educativo dos estudantes, como também por sua abordagem qualitativa, com trabalho de campo etnográfico realizado no ambiente escolar e pelas narrativas dos autores envolvidos utilizando a História Oral como método.

Posteriormente, foram selecionados três descritores, dentre os sete anteriores, para melhor organizar o trabalho investigativo: 1. Racismo; 2. Étnico-racial e 3. Democracia Racial. Foi utilizada ainda uma ferramenta para refinar os resultados, restringindo a área de concentração para “Educação” e o nome do programa também para “Educação”. Os resultados selecionados foram aqueles que apresentaram produções realizadas entre os anos de 2013 e 2016 e o período escolhido para a análise se deu em razão de os trabalhos compreendidos nesse lapso temporal já estarem

inseridos na plataforma Sucupira<sup>7</sup>, o que facilita o acesso do leitor aos respectivos documentos.

Com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, obtivemos os seguintes resultados: a) para o descritor Étnico-racial: 106 documentos, sendo 77 (setenta e sete) dissertações de mestrado e 29 (vinte e nove) teses de doutorado; b) Racismo: 48 (quarenta e oito) documentos, sendo 30 (trinta) dissertações de mestrado e 18 (dezoito) teses de doutorado e c) Democracia Racial: 219 (duzentos e dezenove) documentos: 156 (cento e cinquenta e seis) dissertações de mestrado e 67 (sessenta e sete) teses de doutorado.

A busca também considerou os dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e auferiu estes resultados: a) descritor Étnico-racial: sete documentos, sendo todos dissertações de mestrado; b) Racismo: 13 (treze) documentos: cinco dissertações de mestrado e oito teses de doutorado e c) Democracia racial, para o qual não foi encontrado nenhum documento.

Após relacionar as produções acadêmicas encontradas pelos descritores utilizados, cumpre esclarecer que o motivo para a escolha do descritor Democracia Racial, ainda que em um dos bancos de dados nenhum trabalho tenha sido encontrado com seu uso, deu-se pelo fato de termos encontrado 219 (duzentos e dezenove) trabalhos que tratavam dessa temática. Dentre esses, após a leitura de seus resumos, foram selecionados nove, já que estes eram pertinentes à pesquisa e proporcionaram subsídios, uma vez que “[...] a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Entre as produções selecionadas inicialmente, escolhi três, pois esses trabalhos tinham como atores crianças, apresentando características semelhantes a esta pesquisa, como o tratamento do mesmo tema, duas inclusive se assemelhando sobremaneira a este estudo por se tratarem de pesquisa etnográfica e utilizarem a perspectiva da História Oral para produzir fontes, em que as vozes dos estudantes foram evidenciadas; outra analisa o desenvolvimento das práticas pedagógicas para atender ao disposto no Art. 26-A da Lei nº 10.639/2003, tomando os professores como sujeitos do trabalho.

---

<sup>7</sup> A plataforma Sucupira é uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e se tornara base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O sistema conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes atuais.

A primeira publicação analisada se trata de uma pesquisa de mestrado defendida por Marília Pereira Gonçalves na universidade de Brasília, Faculdade de Educação, intitulada *Enegrecendo o cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola de classe de Ceilândia (DF)*. Gonçalves (2013, p. 08) assim descreve seu problema de pesquisa, tomado como o norte de todo o desenvolvimento do referido trabalho: “[...] identificar e analisar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira desenvolvidas por uma escola classe da Ceilândia, que atendam ao artigo 26 A da LDB”.

Esse estudo foi realizado a partir do método etnográfico, pelo qual a pesquisadora teve a oportunidade de realizar a observação do lócus e de entrevistar professores, diretora, coordenadora e estudantes e, ainda que informalmente, pais e funcionários. De acordo com a autora, essa escola pesquisada desenvolve um projeto denominado “Orgulho e Consciência Negra”, motivo pelo qual a escolheu.

Após sete meses de pesquisa e em contato com a comunidade escolar, Gonçalves (2013) concluiu que é possível desenvolver práticas pedagógicas que possam atender ao artigo 26-A da Lei nº 10.639/03 e que a referida escola já estava no caminho dessa conquista. Aponta ainda que um dos fatores que favorecem o desenvolvimento das atividades propostas é o elo que a escola e a universidade possuem, uma vez que a formação básica do professor é importante para a construção do conhecimento dos alunos do Ensino Básico.

Nessa pesquisa, a autora destaca também algumas fragilidades, como a necessidade de uma formação dos professores com o necessário aprofundamento teórico sobre a cultura africana e a história da África, conhecimentos esses que não devem ser obtidos de maneira superficial já que a falta de solidez na formação dos docentes sobre essa questão os impede de desenvolverem práticas pedagógicas que valorizem a cultura africana e dedesconstruam o conhecimento eurocêntrico formado no imaginário do aluno.

O segundo trabalho é também uma dissertação de mestrado defendida por Daniela Lemmertz Bischoff na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, intitulada *Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças da Educação Infantil*. Em seu trabalho, Bischoff (2013, p. 09) se propõe a “[...] investigar de que forma um trabalho de literatura infantil com temáticas afro-brasileiras pode qualificar, discutir e problematizar os conceitos de diferenças raciais entre crianças de uma turma de Educação Infantil em uma escola pública municipal”. Para isso, a pesquisadora realizou

oficinas pedagógicas utilizando livros infantis que continham personagens negros, heróis, bandidos, princesas e príncipes.

O trabalho com as crianças foi realizado em sala de aula e contou também com a participação da família dos estudantes, já que algumas atividades eram enviadas para casa e deveriam ser relatadas por um adulto. O objetivo era ouvir as vozes dos pequenos, seu modo de ver o outro e relatar esse olhar, observando-se sua maneira de dizer. Ao ler a referida dissertação, é possível compreender como essas crianças concebem o amigo de outra cor, definindo a mestiçagem de maneira simples: apenas como uma mistura. Outro fato que chamou atenção é que nenhum personagem dos livros infantis foi repellido pelas crianças em razão da cor de sua pele, mas por seu caráter ou por suas atitudes más.

A estudiosa concluiu que a pesquisa lhe ensinou que crianças possuem suas maneiras de ver o outro e sua racialidade de forma diferente da dos adultos, mas destacou também o fato de que não podemos generalizar essa constatação, tendo em vista que não é possível afirmar que outras crianças, em um contexto sociocultural econômico diferente do apresentado, teriam a mesma postura.

O terceiro trabalho é uma tese apresentada por Tanise Müller Ramos para a obtenção do título de doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande dos Sul, Faculdade de Educação, intitulada *Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes*. Ramos (2014, p.23) destaca:

[...] De que modo intervenções pedagógicas, orientadas pela Lei 10639 podem potencializar a construção e a valorização de identidades negras discentes e promover a educação das relações etnicorraciais entre alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação.

Ao analisar esse discurso, percebe-se que mesmo antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, a autora já incluía em suas práticas pedagógicas o ensino da História da África e dos afrodescendentes, constatando que a ausência da cultura africana no currículo escolar afetava muitos estudantes, haja vista que, por serem negros, não se enxergavam inseridos no espaço escolar, assim como também se sentiam excluídos frente a conteúdos pedagógicos com base ainda no pensamento eurocêntrico. Após a promulgação da Lei 10.639/2003, a autora teve seu trabalho respaldado, podendo então justificar a realização de oficinas que pudessem trabalhar o disposto na referida legislação.

Seu estudo pretendeu, pois, analisar de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas oficinas oferecidas a alunos do 1º e 2º anos do ensino básico influenciam a construção de identidades dos discentes. Para isso, Ramos (2014) utilizou livros infantis e alguns artefatos lúdicos, como, por exemplo, sentar os educandos em fila e fazê-los imaginar que estavam fazendo uma viagem de avião à África e, a partir das narrativas, construir relatos positivos sobre a cultura africana presente em nossa sociedade.

O trabalho mencionado é relevante, tanto no que se refere à descrição das oficinas e à criatividade para o desenvolvimento das atividades, como quanto à forma como estas foram trabalhadas, despertando, ou melhor, construindo identidades nos discentes, os quais começaram a se enxergar como descendentes de africanos e viram nisso algo positivo.

O estudo demonstrou ainda a importância da aplicação da Lei nº. 10.639/03 para a efetivação de uma educação antirracista, tendo em vista que, quando os estudantes se enxergam dentro do processo histórico de formação da nossa sociedade e do nosso povo, valorizando sua cultura e seus ancestrais, sentem-se acolhidos no ambiente escolar, que antes privilegiava apenas a cultura europeia.

Nessa perspectiva, o ensino da história da África e dos afrodescendentes, ao abordar a diversidade cultural que também existe no espaço escolar contemplando os alunos negros, além de ser um contraponto ao currículo eurocêntrico e potencialmente racista, torna-se uma maneira de transformar positivamente também a identidade dos docentes.

Os três trabalhos apresentados analisam como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas no contexto escolar tendo como suporte a Lei nº 10.639/03 e dando vozes a professores, agentes administrativos, estudantes e pais no intuito de verificar como essas atividades estão sendo vivenciadas pelos autores pesquisados e de que maneira elas têm contribuído para a construção de relações étnico-raciais mais humanas.

O primeiro trabalho (GONÇALVES, 2013) distancia-se um pouco dos demais uma vez que, embora trate das questões raciais e das práticas pedagógicas em razão da Lei nº 10.639/2003, dá maior ênfase às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, analisando principalmente como ocorre a formação destes.

O segundo (BISCHOFF, 2013) e o terceiro estudo (RAMOS, 2014) estão mais próximos desta pesquisa, já que seus sujeitos são os estudantes e, por meio das oficinas pedagógicas e de suas narrativas, deram vozes e respostas às indagações levantadas pelas pesquisadoras, possibilitando verificar de que maneira as práticas pedagógicas têm

colaborado para a construção do conhecimento e para a valorização da cultura africana e, no mesmo sentido, evidenciando a visão dos discentes frente às relações étnico-raciais que lhes foram apresentadas.

Ao realizar o estado do conhecimento, foi possível constatar que, em torno da educação racial e da Lei nº 10.639/03, inúmeros trabalhos já foram produzidos, mas o que se vê é que alguns temas ainda são silenciados. Em alguns casos, é possível constatar que há uma preocupação em analisar a formação dos professores e suas práticas pedagógicas, ou seja, quase que na totalidade das produções acadêmicas, os educadores são os verdadeiros atores; em contrapartida, as vozes dos estudantes pouco são ouvidas, o que é paradoxal, pois, se as práticas pedagógicas são destinadas a eles, então não seria coerente ouvi-los também?

O que fica evidente, após essas leituras, é que há ainda uma grande dificuldade em se escutar os educandos e talvez essa dificuldade possa ser explicada por nossa cultura colonialista, na qual há sempre uma hierarquia nas relações, também e pelas práticas pedagógicas, que os colocam quase sempre como seres passivos, esquecendo-se da relação dialógica que deve existir no processo pedagógico.

Esse silêncio acarreta de certa forma um prejuízo ao diagnóstico para a realização da formação de professores, já que os estudantes devem ser o referencial para a construção das práticas pedagógicas, estas que devem atender às necessidades do corpo discente. Caso contrário, tais práticas correm o risco de se tornarem obsoletas.

Dessa maneira, concluímos que a investigação sobre o estado do conhecimento, no presente caso, foi de extrema relevância e muito contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho, haja vista que “[...] a preocupação dos pesquisadores apontam temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisa e mostram a necessidade de algumas pesquisas, ou seja, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados” (ROMANOWSKI; ENS, 2006,p.45), possibilitando pesquisar algo que seja objeto de muitos trabalhos acadêmicos sob uma perspectiva ainda pouco aplicada, que é revelar as vozes dos estudantes por meio de seus relatos.

A pesquisa que trata de estudos sobre a educação mostra-se como uma fonte riquíssima de conhecimento, já que possibilita não só direcionar o caminho a ser trilhado, como indicar temáticas que, embora silenciadas, são extremamente necessárias para a construção de novos conhecimentos.

## 1.4 A pesquisa

Ao desconstruir e reescrever o projeto de pesquisa, sem perceber, eu já estava realizando a presente investigação. Nesse percurso, novas obras foram acrescentadas à lista de referências, como documentários e filmes que discutem o racismo, até mesmo voltando meu olhar para o mundo e para mim mesma, o que foi se alterando como nas palavras de Paulo Freire (2011, p. 52): “[...] gosto de ser gente porque a história em que faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo”. Isso porque nesse processo de reconstrução eu também fui me (re)construindo, como pessoa e me constituindo como pesquisadora. Assim, após ter organizado novamente o projeto e adequá-lo para sua melhor execução junto à sala do 9º ano da Escola Municipal Maria Luíza (MALU)<sup>8</sup>, novamente me reuni com a profa. Iria, diretora, para decidir a melhor data para o início dos trabalhos, ocasião em que fui apresentada ao responsável pela disciplina de História e Arte, que naquele momento era o prof. Renato Barbosa Queiroz e que, no terceiro bimestre, logo após as férias de julho, passou a ser o prof. Ideraldo Xavier. Em conjunto, concordamos que em razão do primeiro bimestre já ter se iniciado e para que não ficasse fragmentada a pesquisa, ela se iniciaria a partir do segundo bimestre (a partir de maio de 2016).

A proposta inicial foi de que, na qualidade de pesquisadora, eu permaneceria em sala com os estudantes apenas como observante e, posteriormente, tão logo o documento fosse aprovado pela Plataforma Brasil e os Termos de Autorização dos pais e os de Assentimento dos estudantes estivessem em mãos, seria dado início à execução das atividades pedagógicas, constituídas pelas oficinas e pelas entrevistas.

Orientando-me pelo cronograma estabelecido, no dia 09 de maio de 2016, estabeleci meu primeiro contato com os educandos, atores da pesquisa: após o professor me ceder seu espaço, apresentei-me dizendo meu nome, o nome da universidade, o programa de mestrado e ao final descrevi-lhes a pesquisa passo a passo, fazendo-lhes o convite e os informando de que, para que pudéssemos iniciar o referido trabalho, além do assentimento de todos os presentes, era necessária também a autorização dos respectivos responsáveis, por todos serem menores de idade.

---

<sup>8</sup> Escola Maria Luíza Correa Machado.

Naquele momento, todos os 30 (trinta) estudantes disseram-me que gostariam de participar e que falariam com seus pais, sendo-lhes, pois, entregues os termos (TECLE e TALE)<sup>9</sup>.

Assim, iniciei as atividades de observação participante que se estendeu pelo período de três meses e meio durante as aulas de História e das aulas de Arte, totalizando 3 (três) aulas semanais. Orientada por Ludke e André (2012, p. 29), compreendo que “[...] o papel de ‘observador total’ é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado”, o que desde o início foi descartado.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p.26).

Dessa perspectiva, a convivência com os atores da pesquisa, além de estabelecer vínculos de confiança, foi o que possibilitou compreender o objetivo de estudo, ou seja, evidenciar as vozes dos estudantes. Obviamente, durante todo o percurso, houve uma negociação, “[...] mas na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 33). Por isso, nem sempre segui o roteiro proposto e idealizado: algumas vezes, foi necessário recuar e esperar o tempo do grupo, que é formado por seres humanos que apresentam dificuldades e questionamentos, principalmente por se tratarem de adolescentes.

Além da observação participante, como esta pesquisa é qualitativa e utiliza o método etnográfico, também outras técnicas foram consideradas: “[...] associadas à etnografia, ou seja, à observação participante, à entrevista intensiva e análise de documentos” (ANDRÉ, 2012, p. 28). Todos esses métodos foram utilizados, mas a razão pela qual me alonguei explicando a observação participante deve-se ao fato de que foi ela que possibilitou a execução dos demais procedimentos.

Vale registrar também que foi a convivência com os sujeitos que permitiu ao grupo falar sobre suas experiências pessoais, relatar seus aprendizados e realizar críticas ao sistema educacional, oferecendo-me a possibilidade de analisar como estão sendo implementados os conteúdos pedagógicos sobre a história da África e sobre a cultura afro-brasileira previstos pela legislação federal durante o processo educativo.

---

6 TALE: Termo de Assentimento Livre Esclarecido. TECLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

### 1.4.10 lócus da pesquisa

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Maria Luíza Corrêa Machado (MALÚ). Essa instituição foi criada pela Lei nº. 818 de 22 de junho de 1993, sancionada pelo então prefeito Moacir da Silveira Queiroz. Ela foi instalada em um prédio cedido à Prefeitura Municipal de Paranaíba pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul, onde funcionara a Escola Estadual Aracilda Corrêa da Costa<sup>10</sup> e é localizada à rua Maria Cândida de Freitas, nº 1.515, sendo mantida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Paranaíba. Nessa época, contemplava 170 (cento e setenta) estudantes matriculados e era composta por seis salas de aula e uma cantina.

Em 15 de abril de 2002, houve uma ampliação para a criação da sala de informática. Já em 28 de junho do mesmo ano ampliou-se a cozinha.

Já no período de 1995 a 1998, a unidade escolar, com a autorização do então prefeito municipal, Diogo Robalinho de Queiroz, emprestou suas dependências para a criação de uma faculdade particular: Faculdades Integradas de Paranaíba– FIPAR.

A partir da Deliberação do Conselho Estadual –MS nº. 7111, de 16 de outubro de 2003, ela passou a atender os estudantes do meio rural, implantando o “Projeto Porteira do Saber”, cujo objetivo é oferecer o Ensino Fundamental a esses alunos, primando por uma especificidade curricular que considere as características próprias dessa clientela, tais como: seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas experiências. Nesse projeto, estavam matriculados 800 jovens.

Em 29 de julho de 2003, novamente por determinação do prefeito Diogo Robalinho de Queiroz, as dependências da escola foram emprestadas para a criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, cuja direção foi entregue à Profa. Dra. Marlene Durigan. À época, os cursos implantados foram: Matemática, Administração e Psicologia. Entretanto, com o aumento dos universitários e pela consequente falta de espaço, a Universidade foi transferida para a Escola Estadual Aracilda Cícero Corrêa da Costa em 29 de junho de 2005.

Em toda sua trajetória, desde sua criação em 22 de junho de 1993 até a presente data, os diretores que administraram a referida instituição escolar foram:

---

<sup>10</sup>A Escola Estadual Aracilda Corrêa da Costa foi criada no ano 1966. Atualmente, está localizada na Avenida Durval Rodrigues Lopes, 500 C. Educacional, Bairro Ipê Branco, CEP. 79.500-000, fone: (67) 3503-1025, Paranaíba-MS.

1994: Diretora: Educadora Maria Aparecida Eufrásia da Silva.

1998: Diretora: Educadora Maria José Andrade Silva. Vice-diretora: Educadora Aurita Ferraz Agi.

2001: Diretora: Educadora Maura Cristine de Souza Queiroz. Vice-diretora: Educadora Maria José Andrade Silva.

2005: Diretora: Educadora Doriana Borges Silva Freitas. Vice-diretora: Educadora Sueli Eva Symbrom dos Santos.

2009: Diretora: Educadora Cláudia Adriana Freitas Silveira. Vice-diretora: Educadora Vânia Aparecida Silva Barreto.

2010: Diretora: Educadora Magda Aparecida Chaves S. Freitas. Vice-diretora: Vânia Aparecida Chaves S. Barreto.

2011: Diretora: Educadora Magda Aparecida Chaves S. Freitas. Vice-diretora: Vânia Aparecida Chaves S. Barreto (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p.13-14).

Pelas pesquisas realizadas conjuntamente pela pesquisadora,<sup>11</sup> foi possível constatar que a referida escola apresenta nos dias atuais outra estrutura em relação à sua criação inicial: segundo dados do Censo 2015, a instituição oferece atualmente Educação Infantil, Pré-Escola e o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais.

Além disso, em uma reunião agendada com a direção, esta informou que a escola não desenvolve mais o projeto “Porteira do Saber”, extinto em 2016 pelo então prefeito municipal Diogo Robalinho de Queiroz por falta de verba, passando a atender também, além da clientela da área rural, a da área urbana, mesmo que 90% (noventa por cento) de seus estudantes ainda sejam oriundos do campo.

A infraestrutura também apresentou mudanças substanciais. Na atual fase, há 21 (vinte e uma) salas de aulas, 77 (setenta e sete) funcionários, sala de diretoria, de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), alimentação escolar para alunos, cozinha, sala de leitura, parque infantil, banheiro dentro do prédio, sanitário adequado a alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida, sala de secretaria e banheiro com chuveiro.

Segundo a Profa. Iria Tomáz Tosta Vieira, está sendo elaborado um novo Projeto Político Pedagógico desde o início do ano de 2016, mas até a presente data este não foi

---

<sup>11</sup>Disponível em: [www.escolas./256020-em-prof-maria-luiza-correa-machado](http://www.escolas./256020-em-prof-maria-luiza-correa-machado). Acesso em: 20 nov. 2016.

finalizado, o que obriga a escola a utilizar o anterior, datado de 2011, que foi analisado aqui.

Desse modo, descrever as condições materiais do lócus da pesquisa, como sua área construída, o número de estudantes atendidos, assim como as séries oferecidas, é algo importante e necessário, mas como pesquisadora não poderia omitir minhas impressões pessoais sobre o local, pois regressar ao ambiente em que iniciei meu processo de alfabetização e fiz minhas primeiras amizades fora do contexto familiar e me lembrar da minha primeira professora, Iramaia, foi algo indescritível. “[...] Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado” (FREIRE, 2005, p.28). Essa citação de Paulo Freire reflete exatamente aquele meu momento, visto que voltar à minha primeira escola não só me fez reviver minha história, mas também inaugurou um novo estágio em minha vida: o de pesquisadora.

Como já apresentado no tópico 1.2, a escola em que foi realizada a pesquisa não foi aquela pensada no momento da elaboração do projeto. No entanto, a postura adotada pela diretora, sua adjunta, pelos professores e pelos demais funcionários face à minha proposta a transformou no local ideal, corroborando as afirmações de Angrosino(2009, p. 49): “[...] certifique-se que o campo de pesquisa de sua escolha lhe dará condições de adotar um papel que permita otimizar a observação participante”.

#### **1.4.2 Os atores da pesquisa**

“[...] Os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral traçado pelo pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p.30). Considerando o propósito desta pesquisa e seu objetivo final, a escolha dos atores, desde o início, pautava-se na busca por estudantes da faixa etária de 13 a 17 anos pela suposição de que, em razão de suas vivências acadêmicas, pelos livros didáticos ou pelas disciplinas por eles estudadas, assim como com o contato com materiais didáticos referentes à história da África e dos afrodescendentes, seria possível evidenciar em suas vozes as respostas para os meus questionamentos.

Outro ponto relevante para a realização de uma investigação qualitativa é que ela envolve de maneira profunda o pesquisador e os atores pesquisados, e a todo momento deve-se ater a essa reciprocidade, caso contrário, ela será inviabilizada ou não atenderá à proposta inicial: “[...] um enfoque chave da discussão encontra-se na colaboração

entre investigadores acadêmicos e os sujeitos do seu estudo, as comunidades locais e a investigação” (JOHAL, 2008, p.12). Todas essas questões foram pensadas e discutidas no momento da escolha do grupo a ser pesquisado.

Nesse sentido, após os encontros realizados com a diretora Iria e com o professor Renato Barbosa Queiroz, lotado nas disciplinas de História e Arte, a opção foi trabalhar com todos os alunos da turma do 9º ano, sem exclusão de raça, cor ou classe social, uma vez que as vivências de cada um com suas particularidades somente enriqueceria o trabalho. Além disso, essa é a turma mais velha da escola, por ser a última série do Ensino Fundamental.

A turma é composta por 30 (trinta) alunos, tendo sido dois deles incluídos, após a aprovação do projeto na Plataforma Brasil, ocorrido em setembro de 2016. Por isso e para dar início à execução das oficinas pedagógicas, foi exigido deles que trouxessem os termos assinados com a finalidade de atender às exigências do Comitê de Ética.

Como já mencionado, no momento da apresentação da proposta, todos os estudantes aceitaram participar, porém, apenas 15 (quinze) deles entregaram os termos devidamente assinados, estabelecendo assim o número de atores pesquisados.

No entanto, respeitando a fidedignidade que o pesquisador deve ter ao descrever seu estudo, devo relatar que os demais estudantes participaram das atividades realizadas em sala de aula, como a discussão de textos, de filme e de música, pois não queriam se sentir excluídos das atividades, o que foi respeitado e atendido. Porém, pelo fato de não fazerem parte da pesquisa, não responderam a nenhum questionário apresentado após as atividades.

### **1.5 O percurso metodológico adotado pela pesquisa**

Para Gil (2002, p. 17), “[...] pode-se definir pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos”. Com vistas a atender esse objetivo, entendo que o método mais adequado para a realização do trabalho ora proposto é o qualitativo, considerando-se que, no caso específico estudado, não se podem aplicar generalizações quantificáveis, conforme nos orienta Mirian Goldenberg (1999, p. 16-17):

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais.

Afirmam que as ciências sociais têm sua especificidade que pressupõe uma metodologia própria.

Essa escolha baseia-se ainda no fato de que trabalhamos com indivíduos e foi a partir de suas vozes que obtivemos os dados para as análises, levando-se em consideração a subjetividade que é inerente ao ser humano, de modo que essa modalidade se apresentou como a mais adequada, embora alguns autores possam divergir quanto ao seu tipo. Vejamos:

Para alguns, a pesquisa qualitativa é a “pesquisa fenomenológica” (Martins e Bicudo, 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivino, 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen, 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo não é sinônimo de quantitativo (ANDRÉ, 2012, p.23).

Dessa maneira, reconhecemos em nossa pesquisa também técnicas etnográficas, pois, “[...] por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas, é possível documentar o não documentado” (ANDRÉ, 2012, p.41), o que exatamente pretendemos realizar: compreender aquilo que está além do que está posto e, a partir dessas observações, desvelar relações que permeiam o ambiente escolar e compreender nossos atores constroem suas relações étnico-raciais.

Ainda segundo André (2012), a pesquisa etnográfica permite que se chegue perto do objeto de estudo ora tratado:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 2012, p. 41).

As questões investigadas por essa autora podem ser estendidas de maneira análoga à pesquisa ora desenvolvida, haja vista que, ainda que nossos sujeitos sejam os estudantes, conhecer suas práticas e as relações estabelecidas entre eles nos possibilitou uma aproximação da realidade por eles vivenciada, tanto no contexto escolar como fora deste, caracterizando dessa maneira a etnografia do estudo.

Utilizando ainda as orientações dessa pesquisadora, adotamos, além do método qualitativo já mencionado para analisar os dados obtidos por meio das observações participantes, das oficinas pedagógicas e da análise documental, a História Oral para

coletar as fontes orais, por meio das entrevistas, tendo por objetivo verificar como os conteúdos propostos para uma educação antirracista estão sendo incorporados nos cotidianos dos estudantes do 9º ano da escola “MALÚ”.

Nessa perspectiva, o pesquisador, ao se inserir no contexto social de seus atores, pode se livrar das amarras que lhe são impostas pelo método de pesquisa que adota pressupostos mais rígidos, na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos, situação impossível para um pesquisador que trabalha com questionários fechados e antecipadamente padronizados (MINAYO, 2009,p. 35).

Nesse contexto, o trabalho se iniciou, como já referido, pela observação participante em maio de 2016 e após a aprovação de todos os trâmites no Comitê de Ética da UEMS e também na Plataforma Brasil, de acordo com a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, com a apresentação do TCLE aos pais dos estudantes e do TALE aos estudantes.

Em setembro de 2016, foi iniciada a coleta de dados, que se constituiu a partir de atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas, momento em que foi possível estabelecer um diálogo com os sujeitos de maneira mais aprofundada, revelando suas vozes a partir de questionários estruturados que lhes foram apresentados após a finalização de cada oficina, sendo essa atividade encerrada em meados de outubro de 2016.

Após esse momento, todos os 15 (quinze) estudantes foram convidados a participar de uma entrevista individual, orientada por um questionário semiestruturado sobre o tema pesquisado e discutido anteriormente em sala de aula. Diante desse convite, apenas quatro deles aceitaram ser entrevistados, os demais se recusaram ou demonstraram desinteresse. Ao serem questionados pelo motivo da recusa, não souberam explicar, o que foi prontamente respeitado.

Além da pesquisa de campo, foi também realizada a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição escolar, no intuito de demonstrar as questões relativas ao ensino da História da África e dos afrodescendentes presentes no currículo escolar.

Dessa maneira, foi realizada a observação participante que possibilitou execução das oficinas pedagógicas e as entrevistas, tendo em vista que essas atividades revelaram de que maneira os conteúdos curriculares estão sendo incorporados ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Na condição de pesquisadora, considero importante relatar que durante todo o percurso os sujeitos foram informados dos riscos ao não se sentirem à vontade para falarem sobre o tema proposto ou ao se sentirem constrangidos para discutirem assuntos relacionados às questões étnico-raciais com seus colegas ou mesmo com a pesquisadora, e que seriam plenamente respeitados. Para tanto, antes do início de cada atividade, foram questionados se gostariam de participar e se estavam dispostos a realizar as atividades propostas, tanto que apenas quatro aceitaram o convite para a entrevista. Além disso, todos também foram informados sobre a relevância da pesquisa e o quanto suas respostas iriam contribuir, sobretudo com o processo educativo e para as relações sociais na escola.

Com isso, analisei de que maneira a História da África e dos afrodescendentes, que é objeto da Lei nº 10.639/03, assim como a representação do negro em nossa sociedade, está sendo materializada nas práticas pedagógicas e quais seus reflexos apresentados no contexto escolar e social dos estudantes que participaram do processo investigativo, podendo com isso o presente estudo oferecer contribuições na forma de subsídios para o desenvolvimento de práticas que possam construir relações étnico-raciais, pautadas no respeito à diferença e no reconhecimento do outro.

## CAPÍTULO II -O COLONIALISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar elas podem ser ensinadas a amar*

(Nelson Mandela).

### 2.1 Fundamentação teórica

A citação de Nelson Mandela<sup>12</sup>justifica-se em razão do tema tratado por esta pesquisa, que busca compreender a implementação da Lei nº 10.639/2003, analisando como as relações étnico-raciais, têm se estabelecido no contexto escolar por meio das experiências vivenciadas pelos atores da pesquisa, pois a escola, como um local de aprendizagens e de trocas de experiências, pode ser utilizada como um mecanismo para a desconstrução de preconceitos e de estigmas presentes em nossa sociedade, ensinando o respeito às diferenças e a valorização do outro.

As discussões que envolvem o racismo e a discriminação no contexto brasileiro e seus desdobramentos na ação pedagógica, que são objeto deste estudo, envolvem diretamente a raça negra, o que nos remete à escravização dos povos africanos. É possível perceber que o desconhecimento e a desvalorização de suas origens contribuíram de forma inequívoca para a perpetuação do preconceito racial e da desigualdade social em nosso país. É o que nos informam os textos sobre a história da África produzidos pela UNESCO:

No que diz respeito aos manuais e estudos disponíveis sobre a História da África, havia um certo consenso em afirmar que durante muito tempo e ainda hoje, a maior parte deles apresenta uma imagem racializada e eurocêntrica do continente africano, desfigurando e desumanizando especialmente sua história, uma história quase inexistente para muitos até a chegada dos europeus e do colonialismo do séc. XIX (UNESCO, 2010, p.10).

De acordo com o texto citado, é possível compreender que contemplar nas matrizes curriculares a história da África e de seus descendentes é algo que se faz necessário para que esse processo de silenciamento que perdurou por anos seja revertido.

---

<sup>12</sup>Nelson Mandela foi presidente da África do Sul de 1994 a 1999. Seu nome verdadeiro é Rolihlahla Madiba Mandela. Ele se destacou por ser o principal representante do movimento antiapartheid e considerado pelo povo como um guerreiro em luta pela liberdade.

Além disso, não seria possível realizar um trabalho de escrita e desenvolver uma pesquisa empírica sem citar as origens do povo africano, que, lamentavelmente, chegou ao território brasileiro na condição de “objeto”, sem mencionar seu vasto continente, reduzido a um depósito de escravizados, assim como a riqueza de sua diversidade, anulada por ações violentas dos colonizadores, desconsiderando suas contribuições para a humanidade e sua história.

Isso seria paradoxal, pois a proposta da Lei 10.639/03 é promover o conhecimento e com isso desenvolver práticas pedagógicas que possam valorizar e reconhecer uma cultura que por séculos foi esquecida e relegada a um espaço periférico tanto no âmbito material quanto na esfera cultural por ser considerada “inferior”.

Dessa maneira, faz-se necessário, ainda que de forma concisa, ressaltar o continente africano e suas contribuições para a humanidade, visto que “[...] até hoje, na maioria das imagens atuais sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e ainda menos de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador” (MUNANGA, 2009, p.11). Na realidade, o que é noticiado de maneira genérica e é disseminado pelo mundo como sendo a verdade única é justamente o contrário: “[...] mostram uma África dividida e reduzida, ressaltando sempre aspectos negativos, como atraso, selva, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, AIDS, guerras, miséria e pobreza” (MUNANGA, 2009, p. 11), tudo isso como uma maneira para justificar e naturalizar a violência e a prática do racismo.

Das riquezas do continente africano em uma perspectiva material e cultural, considerado este o berço da humanidade, descende um povo que por quatro séculos ajudou com a mão de obra escrava para a produção das riquezas de nosso país, sem mencionar aqueles que foram exportados para outros continentes, como “[...] Ásia, Europa e América” (MUNANGA, 2009, p.80) sob as mesmas condições. Diante dessa realidade que nos é apresentada, como explicar, como entender que um povo do qual a raça humana é originária pode ter sido caçado, subjugado e escravizado por tanto tempo e, ainda hoje, carrega as marcas dos estigmas e preconceitos que foram construídos para justificar e alimentar toda essa conduta desumana?

A escravidão se caracteriza como um processo de desumanização, quando o homem é transformado em objeto: “[...] é o status ou condição de uma pessoa sobre quem todo e qualquer poder de propriedade é exercido” (CASHMORE, 2000, p. 188). No Brasil, esse processo pode ser identificado desde o descobrimento: o encontro com o “outro”, no caso do português com os indígenas, desde o início, foi estabelecido de

maneira etnocêntrica: “[...] os primeiros viajantes destacavam sempre a existência de uma natureza paradisíaca, mas lamentavam a ‘estranheza de nossas gentes’” (SCHWARCZ, 2012, p.11).

Assim sendo, no Brasil não houve o reconhecimento da alteridade: seus habitantes foram tomados como bárbaros em razão de seus costumes e hábitos “diferentes”, sempre considerados povos inferiores que deveriam ser dominados, colonizados e catequizados de acordo com os ideais do Cristianismo.

Diante do exposto, a presente investigação tem finalidade ainda de revelar o caráter colonialista das relações que foram construídas ao longo do tempo na sociedade brasileira, tendo em vista o pensamento de que “[...] cada um é o bárbaro do outro; basta, para sê-lo, falar uma língua que esse outro ignora” (TODOROV, 2003, p.277), aquele que norteou o colonizador no caso dos negros trazidos da África e recebidos em solo brasileiro. Quanto ao tema, “[...] nada mais equívoco do que dizer que o negro veio ao Brasil. Ele foi trazido” (PINSKY, 1987, p.21), diferentemente dos indígenas, já que os negros foram retirados de seu local de origem e sofreram o processo de colonização fora de seu território, o que de certa forma pode ser considerado como um agravante, visto que, ao serem tirados de seu país de origem, foram também tolhidos em seu passado.

Nesse cenário, a necessidade da força de trabalho aliada à justificativa biológica fez com que a escravidão se tornasse algo não só aceitável como plenamente justificável, de modo que os negros que chegaram ao Brasil vieram na condição de objetos, de “rês” (coisa) para enriquecerem seus proprietários e o Estado, tudo isso sob a justificativa de que pertenciam a uma raça inferior, “[...] na medida em que [se] permitia naturalizaras diferenças e explicar, por meio da biologia, a própria hierarquia social” (SCHWARCZ, 1993, p. 274). Assim, toda violência e forma de subjugação vivenciada pelos negros, além de ser justificada, era também considerada um ato de benevolência na perspectiva dos civilizadores europeus.

Destarte, com o alicerce das teorias raciais que determinavam a condição de inferioridade da raça negra baseada em seus traços fenotípicos que não se enquadravam no padrão europeu estabelecido, outorgou-se ao colonizador o poder sobre eles: “[...] com essas teorias sobre as características físicas e morais do negro patenteia-se a legitimação e a justificativa de duas instituições: a escravidão e a colonização” (MUNANGA, 2015, p. 33), que se perpetuaram por quatro séculos.

A sociedade brasileira foi constituída, pois, sob a égide de uma cultura eurocêntrica, pela qual o colonizador europeu foi reconhecido como detentor de todas as

qualidades físicas e morais e, em contrapartida, o negro, sua história e sua cultura foram relegados à condição de subumanos e subcultura. “[...] A desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a arte, etc.” (MUNANGA, 2015, p.33). Consequentemente, muitas vezes os negros passam a incorporar valores alheios, perdendo sua identidade na busca de outro que não lhe pertence e que também não o aceita.

Por outro lado, mesmo diante de todas as adversidades que lhes foram impostas, os negros nunca se deixaram abater. A história nem sempre foi justa com eles, já que durante um longo período a imagem que foi construída no imaginário da população brasileira foi a de submissos, subjulgados, sem cultura e sem história, levando sua identidade à condição de invisibilidade, também em razão de sua falsa incapacidade intelectual e moral, que fazia com que necessitassem de ser tutelados.

Contudo, “[...] a população negra nunca aceitou passivamente essa situação” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.108) e sempre lutou pela dignidade de seu povo, resistindo a toda a sorte de desmandos bravamente contra o processo de desumanização que é próprio do regime escravocrata, que se caracterizou pela recusa à sujeição aos trabalhos escravos, pelas fugas e muitas vezes pelo suicídio. Devemos mencionar essa luta incansável contra a escravidão pelo fato de ela, por diversos motivos, sempre nos ter sido apresentada de maneira equivocada:

Ao contrário que certa historiografia costuma apresentar, a presença do negro na História do Brasil não se resume ao trabalho pesado baseado na submissão total. Como já vimos, os escravos fugiam, se matavam e tentavam contra a vida de seus senhores. Isso dentro das condições de existência a que eram submetidos não era coisa pouca (PINSKY, 1987, p.60).

Todo esse “equivoco” histórico foi uma maneira de culpabilizar a vítima, pois ao algoz não pode ser atribuída nenhuma culpa ou responsabilidade: “[...] aceitando a idéia da adequação do negro à escravidão, teríamos absolvido as nossas manchas ocasionais por termos mantido tal sistema social, uma vez que, dentro desse tortuoso raciocínio, teríamos apenas mantido o negro em sua condição ‘natural’” (PINSKY, 1987, p. 51). Por conseguinte, estaríamos desobrigados de qualquer forma de reparação ou de compensação por séculos de crueldades cometidas contra um povo.

Desde que pisaram em solo brasileiro, os negros trazidos da África nunca desistiram de lutar pela liberdade. Paradoxalmente, várias leis, como a do Ventre Livre, que libertava as crianças, e a dos Sexagenários, que livrava os escravos após completarem os sessenta anos idade, foram sancionadas; entretanto, essas legislações

sempre tinham como objetivo determinar exatamente o lugar que cada um deveria ocupar e, na realidade, não promoviam a igualdade, apenas reproduziam e reforçavam a relação de desigualdade existente.

Portanto, “[...] não foi a abundância de leis, decretos e constituições que diminuiu as diferenças de tratamento e a desigualdade socioeconômica entre negros, indígenas e brancos nacionais e estrangeiros” (FONSECA, 2009, p.49). Se todas essas leis tinham apenas o mote de beneficiar os senhores de escravos, nenhuma delas realmente foi promulgada visando ao bem-estar da população negra ou alçá-la à condição de cidadã.

E, como ironiza Ribeiro (1986, p. 07), a escravidão foi extinta de nossa sociedade de maneira “sábia”:

[...] Primeiro libertamos os donos da onerosa obrigação de alimentar os filhos dos escravos que seriam livres. Hoje festejamos este feito com a Lei do Ventre-Livre. Depois, libertamos os mesmos donos do encargo inútil de sustentar os negros velhos que sobreviveram ao desgaste no trabalho, comemorando também este feito como uma conquista libertária. Como se vê, estamos diante de uma classe dirigente armada de uma sabedoria atroz.

Os estudos desse autor mostram que essas leis apenas demonstram o quanto o escravizado ainda que liberto não tinha conseguido atingir o *status* de cidadão, já que “[...] tanto a Lei do Ventre Livre como a Lei dos Sexagenários se vinculam ao processo de abandono daqueles que não tinham capacidade produtiva no país” (FONSECA, 2009, p.62), desonerando seus senhores de qualquer responsabilidade para com os escravos libertos.

No final do século XIX, em 1888, o sistema escravista brasileiro, após quatro séculos, chegou ao fim com a publicação da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel como um ato de benevolência, já que “[...] no Brasil a abolição foi tida como uma dádiva, no sentido de que teria sido um ‘presente’ da monarquia e não uma conquista popular” (SCHWARCZ, 2012, p.40), o que revela mais um equívoco histórico: silenciar lutas e resistências empreendidas pela população negra escravizada e com isso promover a desvalorização do povo africano e suas lutas pela liberdade.

Além das lutas populares empreendidas pelo movimento abolicionista e pelos próprios negros, é conveniente ressaltar que “[...] a manutenção do sistema escravista já era inviável economicamente e insustentável politicamente no âmbito nacional e internacional” (FONSECA, 2009, p.63). Todavia, o processo de abolição no Brasil ocorreu sem as devidas políticas públicas, que deveriam oferecer suporte aos escravos libertos tendo em vista que estes foram inseridos em uma sociedade sem qualquer

possibilidade de integração e inserção social: simplesmente, de um momento para outro, foram colocados, ou melhor, “despejados” em uma sociedade pautada no eurocentrismo e excluídos de qualquer integração, ocupando desde então um lugar marginal, conforme afirmam Munanga e Gomes (2006, p. 107):

O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais.

Seguindo as palavras do autor, depreende-se que o processo de abolição não alterou a situação do negro na sociedade brasileira, visto que, considerando o contexto histórico marcado pelo fim da escravidão, da monarquia e a Proclamação da República, cujo ideal pressupunha a igualdade dos indivíduos, esses ideais não se estenderam ou acolheram os negros. Isso porque, na estrutura social estabelecida no Brasil, a “raça” também foi um fator determinante para a formação, o desenvolvimento e a manutenção de uma estrutura baseada na desigualdade social.

Para isso, as teorias raciais mais uma vez foram utilizadas, justificando as desigualdades e pressupondo uma miscigenação, obviamente com vistas a embranquecer a população e transformar o Brasil em um país mais “civilizado”: “[...] No Brasil, as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contando que o resultado fosse cada vez mais branco” (SCHWARCZ, 2012, p.39) e indicando padrões a serem seguidos, ou seja, o europeu, o branco e o cristão.

Ainda de acordo com o que nos apresenta Schwarcz (2012, p.40), compreendemos que o processo abolicionista no Brasil apresentou uma peculiaridade que o diferenciou de outros países que passaram pela mesma situação, pois se difundiu a ideia de que ele ocorreu de maneira pacífica e ante essa situação as relações entre negros e brancos foram construídas de maneira harmoniosa, sem maiores conflitos, como se a escravidão em solo brasileiro tivesse ocorrido de maneira benigna ou menos cruel, uma vez que aqui o racismo nunca foi institucionalizado, ainda que possa ser identificado em várias relações sociais de poder.

Borges, Medeiros e d’Adesky, no livro *Racismo, Intolerância e Preconceito* (2002), discutem como “[...] a cultura estabelece conexões entre uns e outros” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 08), indicando que muitas vezes essas

conexões não são estabelecidas de maneira equânime, mas quase sempre como uma forma de dominação e de discriminação própria do colonialismo.

Embora nem sempre possa ser identificado o nexos causal entre o colonialismo e o racismo, nas relações sociais brasileiras construídas ao longo do processo histórico, são evidenciadas questões coloniais imbricadas, principalmente quando vemos que padrões europeus foram adotados como referencial e modelo de civilização a ser seguido, e esse comportamento afetou de maneira devastadora a identidade do “outro”, que no nosso caso é o negro e também o indígena, ainda que a colonização para ambos tenha ocorrido de maneira diferente, já que o primeiro não foi colonizado em seu próprio território.

No entanto, independente da forma como ocorre a colonização, esta opera transformações no grupo subjugado que afetam seu modo de viver e de estar no mundo. “[...] Isso, por sua vez, afeta a concepção que o grupo tem de si mesmo: ele passa a aceitar os modos de vida ‘superiores’ do grupo colonizador e tende a ver a si mesmo como inferior” (CASHMORE, 2000, p.136), perdendo sua identidade e seu lugar no mundo.

Dessa forma, considerando as contribuições de Schwarcz (2012), é possível compreender a constituição da sociedade brasileira e da formação da identidade de seu povo, temas complexos e peculiares que se diferenciam das demais sociedades que passaram por processos escravistas por vários motivos. Primeiro: em nosso país a raça está intimamente ligada à cor da pele e não à descendência, e a negritude ou a “branquitude” está determinada pela posição social e econômica ocupada pelo indivíduo: assim pode ou não haver um embranquecimento dependendo do *status* social ocupado.

Nesse sentido, os estudos de Nascimento (2003) e de Fanon (2008) também possibilita refletir sobre o colonialismo, o qual impõe ao colonizado sua cultura e seu modo de vida e de estar no mundo como o ideal, inferiorizando os saberes do colonizado e fazendo com que este, nesse processo de inferiorização, considere a cultura do outro como superior, desvalorizando sua própria e se perdendo nessa construção de identidade distorcida. Trata-se de “[...] uma categoria complexa, [...] de um processo que ocorre tanto no âmago do indivíduo quanto no núcleo central da sua cultura coletiva, um processo que estabelece, de fato, a identidade dessas duas identidades” (NASCIMENTO, 2003, p. 31).

Assim, é possível afirmar que tanto o colonialismo, tão presente na formação de nossa sociedade, como o mito da democracia racial, que mesmo diante de tantas

refutações persiste no imaginário da nossa população, fazem do “nosso” racismo um ato camuflado e silencioso, que acaba se tornando muito mais nocivo tanto para os indivíduos em geral quanto para a criação de políticas públicas que visem à promoção e à valorização da cultura negra presente em nossa sociedade.

Em função do mito da democracia racial, segundo Munanga e Gomes (2006), negava-se a existência do racismo, mesmo diante de várias evidências que demonstravam as dificuldades sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelos negros desde quando pisaram em solo brasileiro na condição de escravizados e mesmo após a promulgação da lei que aboliu a escravidão. Contudo, na busca por uma sociedade mais justa e por políticas públicas que pudessem garantir a ascensão social da população negra, que sempre esteve na pauta das discussões daqueles que nunca se conformaram com a situação de desprezo e de desigualdade imposta a essa população, manifestações populares, desde a época da escravidão e depois realizadas pelo movimento negro, foram responsáveis pela criação de várias ações públicas no intuito de amenizar as desigualdades sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelos que estão à margem da sociedade.

Borges, Medeiros e d’Adesky (2002, p.40) esclarecem que, embora o racismo em nossa sociedade tenha sido sempre silencioso, após a publicação de leis que visavam amenizá-lo em nossa sociedade, em 2001, o Brasil tornou-se signatário da Declaração de Durban<sup>13</sup>, assumindo, diante das Nações Unidas, o compromisso de desenvolver ações afirmativas na luta contra toda e qualquer forma de discriminação racial de pessoas ou de grupos, promovendo então seu acesso de forma equânime ao contexto social, econômico e cultural. A partir da referida declaração e em razão do debate tendo como centro a questão racial, finalmente a sociedade brasileira assumiu que grupos foram excluídos da integração social e renegados ao esquecimento.

Diante dessas discussões e das lutas do movimento negro em conjunto com a sociedade civil para a criação de políticas públicas que pudessem combater o racismo e promover a valorização da cultura afrodescendente, a Lei nº. 10.639/2003 foi promulgada e considerada uma relevante conquista, uma vez que a educação formal era considerada pelos escravizados libertos um meio de ascensão vertical nas esferas social e econômica:

---

<sup>13</sup>Referimo-nos ao documento final da II Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001.

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te, Sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, conforme pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951 (1978; 09, 275-276) (BRASIL, 2005, p. 21-22).

Além disso, em consonância com os textos publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2005), é possível afirmar que o acesso à educação formal e ao conhecimento era talvez a única possibilidade de os escravos libertos emergirem daquela situação de pobreza e de exclusão social em que se encontravam, já que somente assim poderiam competir com os brancos por empregos melhores e pela dignidade. Porém, eles perceberam que a maneira como eram retratados pela história dentro do sistema educacional, além de não contribuir em nada para sua integração social, reforçava ainda mais os estereótipos construídos no imaginário da população, prejudicando-os ainda mais.

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panacéia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988). A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses (BRASIL, 2005, p.22).

Assim, diante da constatação de que o ensino promovido pela escola apenas reproduzia o racismo e a desigualdade, o Movimento Negro mais uma vez buscou reivindicar a criação de leis que pudessem valorizar sua cultura e suas contribuições para a sociedade brasileira e, após muitas lutas, a Lei nº. 10.639/2003 foi finalmente sancionada, na tentativa de promover a valorização e o reconhecimento dessa população na constituição da sociedade brasileira.

Com base na perspectiva de promover uma mudança no conhecimento escolar difundido de maneira equivocada no que se refere à cultura africana e aos povos africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravizados, a Lei nº. 10.639/2003, que acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) em atendimento à proposta do movimento social negro, foi acatada parcialmente com sua promulgação em 09 de janeiro de 2003, originária do Projeto de Lei nº 259

apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi<sup>14</sup> e pelo deputado Ben-Hur Ferreira<sup>15</sup>. Por isso, a partir daquele momento, passou a vigorar com as seguintes alterações:

Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro- O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, 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, 2003, p. 01).

A implementação dessa lei nas instituições escolares brasileiras é de extrema relevância para se desconstruir o racismo por meio do processo educacional de crianças e jovens, de modo a conscientizar os estudantes sobre as injustiças cometidas contra o povo africano ao longo dos séculos e desenvolver neles um sentimento de justiça, para que possam apoiar e incentivar políticas de reparação, com vistas a construir relações étnico-raciais alicerçadas no respeito às diferenças e à diversidade, entendendo que diferença não pode ser sinônimo de desigualdade.

Além da lei citada que entrou em vigor em 2003, o Conselho Nacional de Educação emitiu um Parecer, o CNE/CP 003/004, que regulamentou e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, documento que também deve ser tomado como referencial para a análise da temática. Nesse Parecer, foram estabelecidos preceitos referentes a temas inerentes à aplicação da lei em tese, que estão a seguir relacionados, estabelecendo políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização de ações afirmativas:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com o poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. [...] Cabe [então] ao Estado

---

<sup>14</sup> Esther Pillar Grossi foi deputada federal de 1995 a 2002, pelo estado do Rio Grande do Sul, pelo PT.

<sup>15</sup> Eurídio Ben-Hur Ferreira foi deputado federal de 1999 a 2003, pelo estado do Mato Grosso do Sul, pelo PT.

promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiças, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 03).

Com vistas ao reconhecimento, o Parecer assim preleciona:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira: mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura hierárquica cria (BRASIL, 2004, p. 03).

O ensino da história da África, dos africanos e da cultura afro-brasileira é, pois, de extrema relevância para ressignificar o lugar do negro em nossa sociedade, valorizando sua cultura, sua história e suas contribuições, que foram relegadas ao esquecimento em consequência da colonização e da escravidão.

## **2.2 A perspectiva do Colonialismo na sociedade brasileira**

É possível afirmar que, mesmo após 1822, quando o Brasil deixou de ser colônia portuguesa e se tornou um país independente, ainda se percebe o domínio do colonizador, pois, ao observar as relações estabelecidas e impostas em nossa sociedade, identifica-se ainda na atualidade marcas da colonização, basta para isso verificarmos padrões de beleza, de honestidade, de pureza e tantos outros adjetivos que são ao longo de nossas vidas naturalizados, justificando manifestações de racismo, de preconceito e de exclusão social que possibilitam a promoção de desigualdades e de injustiça social em diferentes instituições e remetem à ideia de que o pós-colonialismo não promoveu a total superação do ranço do colonialismo.

Nessa perspectiva, quando em terras brasileiras aportaram as primeiras navegações, o colonizador com seu olhar superior lançou a seguinte questão: “[...] O Brasil seria o paraíso ou o inferno? Seus habitantes, ingênuos ou viciados?” (SCHWARCZ, 2012, p.11-12). Dessa forma, todos os valores, costumes e tradições de

um povo considerado “inferior” passaram a ser objeto de colonização, subjugação, escravização e dizimação: “[...] a humanidade daquele local parecia representar algo por demais diverso para que a percepção européia encontrasse local certo, ou mesmo humanizado, em sua definição, mostrando-se mais disposta a apontar o exótico do que dar lugar à alteridade” (SCHWARCZ, 2012, p. 18). Partindo dessa premissa, a diversidade pode ser percebida como um traço de inferioridade, justificando a dominação.

Na ação colonizadora não há espaço para a alteridade ou para a valorização do “outro”: tudo o que é diferente e não se enquadra nos padrões estabelecidos pela cultura do colonizador, considerada “superior”, deve ser abominado e destruído, sendo essas atrocidades consideradas como a salvação para um povo constituído de pecado e perdição.

Há evidências históricas de que o processo de colonização tem o mote de forjar a identidade de um povo, utilizando-se de muitos subterfúgios para a dominação e descartando qualquer possibilidade de interação cultural como “outro”, que passa a ser objeto de estranhamento. Em outras palavras, “[...] a história da expansão do colonialismo revelava-se uma história de desmoralização do indivíduo e de desrespeito a culturas não européias” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p.19), acarretando consequências extremamente nocivas para a constituição e o desenvolvimento de uma sociedade, o que abrange todos os âmbitos da vida, sejam eles culturais, sociais, econômicos e mesmo educacionais.

Nas palavras de Cashmore (2000, p. 135), “[...] no colonialismo clássico, a população nativa de um país é subjugada por um grupo de colonizadores. Já no colonialismo interno, os grupos de colonizados são minorias que vivem sob o controle burocrático dos brancos”. Percebemos em nossa sociedade, por meio do processo histórico de sua formação, os dois tipos de colonialismo: primeiro quando o território brasileiro foi conquistado/invadido pelos europeus, que ao se defrontarem com os nativos que aqui viviam duvidaram até mesmo de sua natureza humana, como nos afirmam Munanga e Gomes (2006, p.12):

Mandaram cartas ao Rei de Portugal, relatando tudo que encontraram e viram: a natureza local, a terra, a gente que acharam muito diferente. Segundo alguns deles, essa gente, a quem deram o nome coletivo de índios, era atrasada, andava nua, era canibal, praticava sacrifícios humanos, não tinha religião, adorava os espíritos da natureza. Chegaram até a colocar em dúvida a natureza humana dos chamados índios.

Identifica-se a voz do colonizador com seu olhar etnocêntrico para o “outro”, “[...] estrangeiros, cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie” (TODOROV, 2003, p.04). Dessa maneira é que a diversidade apresentada pelo “outro” também é considerada inferior e, portanto, passível num primeiro instante de dominação e, posteriormente, por serem considerados bárbaros, selvagens e pagãos, esses povos antes desconhecidos necessitavam ser catequizados, porque somente o culto a um Deus único, o Deus de Abraão, torná-los-ia seres humanizados.

Gradativamente, submetem essa gente a um intenso processo de aculturação que os integraria na visão de mundo ocidental; o que faria deles índios de “alma branca”. Assim, ensinaram sua língua aos índios, prescreveram como deveriam se comportar, o que deveriam temer, em quem deveriam acreditar e as leis que deveriam respeitar. Esse conjunto de procedimentos constitui a chamada Missão Civilizadora. Missão de responsabilidade dos homens brancos em relação aos povos por eles descobertos, qualificados como selvagens ou primitivos (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 14- 15).

Destarte, no Brasil, o processo colonizador quase foi efetivado com sucesso, uma vez que população indígena que aqui habitava na data de seu “descobrimento” passou de legítimos possuidores das terras a seres humanos escravizados, destituídos de seus territórios, de sua língua materna, de sua cultura e inclusive de sua religiosidade, fato que pode ser percebido até os dias atuais, visto que seus descendentes vivem na condição de tutelados do Estado. Seus povos foram quase todos dizimados e os que sobreviveram encontram-se muitas vezes em condições precárias e de vulnerabilidade e, mesmo após tanto tempo, ainda não conseguiram superar os efeitos devastadores da colonização.

Assim, após essas considerações a respeito da colonização que ocorreu em solo brasileiro, pela qual os autóctones foram submetidos a um processo cruel e desumanizador, estes não poderiam ser esquecidos por este trabalho acadêmico, pelo fato de que também fazem parte da constituição de nossa sociedade, cabendo a partir de agora tecer algumas considerações sobre o colonialismo da raça negra.

Nessa perspectiva, a população negra brasileira, cujos primeiros representantes são originários do continente africano e, diferentemente dos indígenas, foram trazidos para as terras brasileiras por volta do século XVI de maneira coercitiva, na condição de escravizados, também passou pelo processo colonizador. Entretanto, essa colonização não ocorreu em solo brasileiro, podendo ser atribuída à expansão marítima e ao avanço

do capitalismo, que necessitava de mais territórios e mão de obra para proporcionar riquezas a Europa, que por sua vez também já havia conquistado a América.

Historicamente [essa] foi uma ação consciente por parte de algumas nações européias, com objetivos de conquistar os povos da Ásia, da África e das Américas. Ela visava à apropriação das terras, dos mares, dos recursos humanos e naturais daqueles povos, com a finalidade de aproveitá-los para o desenvolvimento das próprias metrópoles. Tratava-se, sem dúvida, de um sistema de exploração econômica, de dominação política e de sujeição cultural (SERRANO; MUNANGA, 1995, p. 03).

Assim sendo, o continente considerado o berço comum da humanidade foi transformado em um depósito de escravizados única e exclusivamente em função do capitalismo europeu, que precisava de mão de obra para explorar e construir riquezas para o seu povo. E mais uma vez o processo colonizador apresentou-se como uma forma eficiente para atingir seus objetivos, que eram conquistar, dominar e explorar tanto territórios quanto suas populações e, para isso, a mesma “missão civilizadora”, forjada para os indígenas, foi utilizada para justificar a prática de crimes de tamanha natureza contra o povo africano.

Para dominar, explorar e sujeitar com a consciência tranqüila, os conquistadores tiveram de legitimar seus empreendimentos, chamando-os de “missão civilizadora”. Essa foi apresentada como o peso que o homem branco devia carregar e o dever moral que ele tinha para levar o progresso e as vantagens da civilização aos povos conquistados, por eles chamados de selvagens e de primitivos (SERRANO; MUNANGA, 1995, p. 03).

A invasão colonial realizada no continente africano transformou assim milhões de africanos em escravos: “[...] os europeus foram os maiores responsáveis pelo tráfico transatlântico pelo qual cerca de 40 a 100 milhões de africanos foram deportados para a Europa e América” (MUNANGA, 2009, p.80) e parte deles chegou ao Brasil para atender a demanda do capitalismo, que precisava de braços para trabalhar e produzir riqueza para o colonizador, no caso Portugal.

O colonialismo e a escravidão são processos que quase sempre estão interligados. No Brasil, eles marcaram a constituição e o desenvolvimento de nossa sociedade, pois foi por meio do primeiro que tanto os negros quanto os indígenas foram despojados de sua identidade, quando lhes foram impostas a cultura do branco, a religiosidade, a linguagem e tantas outras questões identitárias que foram se transformando ao longo da história.

Nesse sentido, o colonialismo apresenta-se como uma violência ao colonizado pela qual o colonizador, consubstanciado em um discurso de superioridade, vai minando

toda a identidade do colonizado que, por sua vez, vai assimilando a cultura do “outro” e se esquecendo da sua, ou até mesmo a renegando, já que pensa que somente dessa maneira será aceito no grupo. Entretanto, tal atitude se apresenta apenas como um engodo, haja vista que, ao renunciar sua cultura e seu modo de vida, mais uma vez lhe é roubada sua essência, tornando-o subjugado e cada vez mais refém desse processo de alienação.

Por outro lado, a escravidão envolve invariavelmente o trabalho forçado e não remunerado da pessoa tida como propriedade e sua exclusão de qualquer tipo de participação política ou de detenção de direitos civis. Sob esse panorama, os africanos aportaram em solo brasileiro como objetos de outros homens. Como já mencionado, isso se deu em razão da necessidade de sua força de trabalho para a construção do país e para o enriquecimento do colonizador, uma vez que somente o trabalho dos índios não seria suficiente, levando-se em conta ainda a justificativa de que estes últimos se recusavam a trabalhar. Assim, o negro africano, trazido de forma criminosa de sua terra natal, foi a opção mais lucrativa para a Coroa Portuguesa.

Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; fontes de riqueza para os traficantes (vendedores) e investimentos em “máquinas animais” de trabalho para os compradores (senhores de engenhos) (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, homens livres, roubados de sua terra de origem e despojados de sua humanidade chegaram a solo brasileiro, que já era habitado pelos colonizadores europeus e pela população indígena, que infelizmente encontrava-se na mesma situação, pois, embora a história nos conte que estes não permitiram serem escravizados, “[...] muito pelo contrário: a vitória da tese de Las Casas, Vieira, Nóbrega e Anchieta não poupou os indígenas, apenas uma minoria esteve protegida do escravismo, mas vinculada à política catequética e civilizadora católica” (FONSECA, 2009, p.31). Podemos depreender assim que os autóctones também foram despojados de sua humanidade pelo processo de colonização, que lhes impôs uma cultura desconhecida e desprezou toda a sua diversidade.

Foi nessa situação que ocorreu a constituição do povo brasileiro, marcada pelo processo de escravidão, de colonização e de dominação, sem nenhum respeito à história e à memória dos povos colonizados.

E em nossa sociedade, mesmo no período pós-colonial, as consequências desse colonialismo, juntamente com o processo de escravidão, podem ser percebidas de

maneira clara. Na realidade, ainda não foi possível nos livrarmos dessas questões, já que em todos os âmbitos sociais ainda percebemos a existência desses processos identitários que foram sendo forjados ao longo da história, promovendo o desconhecimento e a desvalorização de algumas de nossas raízes, como, por exemplo, a importância da raça negra e do seu papel para a construção de nosso país. Isso, de fato, apresenta-se como um empecilho para a superação e para a constituição de relações étnico-raciais mais justas.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, por meio de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores dos grupos sociais valorizados nas representações (BRASIL, 2008, p.18).

Evidenciam-se nas palavras desse documento as sequelas de nosso processo histórico, que por anos representou a história do povo africano e de seus descendentes de maneira equivocada, relegando-o sempre à margem de nossa sociedade, inclusive quando nos deparamos com questões educacionais, pois, a exemplo da história dos negros contada pela escolarização formal antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, não se promovia nenhum tipo de valorização ou de reconhecimento dessa cultura tão presente em nossas raízes.

Esse equívoco histórico apresentado ao longo dos anos mostrou-se como um grande obstáculo para o processo de emancipação do povo brasileiro, dificuldade essa que vai além da população afrodescendente, atingindo também os não negros, que da mesma maneira sofrem as influências desse processo que é fruto da colonização e, conseqüentemente, sejam brancos ou negros, muitas vezes são incapazes de identificar, valorizar e reconhecer a cultura africana como parte essencial de nossa cultura, tendo em vista que, em sua formação, tanto a partir do processo pedagógico quanto pelo senso comum, sempre estiveram presentes os valores eurocêntricos como ideais a serem seguidos, desconsiderando e desvalorizando a diversidade tão evidente em nossa sociedade, o que contraria o fato de que o reconhecimento do “outro” e de sua diversidade se faz essencial para uma existência harmoniosa, livre de preconceitos e desigualdades.

### 2.3 A Escravidão no Brasil e o mito da democracia racial

A escravização do homem pelo homem é uma prática de longa data e, sobretudo, complexa. “[...] Há registros da prática de escravidão na maioria dos povos, culturas e regiões do mundo” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p.23) e esta quase sempre foi justificada pela diversidade cultural e pelo etnocentrismo, este que toma como referência e ideal seus costumes e suas verdades, desferindo ao “outro” um olhar de inferioridade, a desvalorização de sua cultura e o sentimento de superioridade, despertando ainda o desejo de dominação, pois sempre que é possível, há o domínio de um homem sobre o outro ou de uma cultura sobre a outra e, ainda que não haja o uso da violência material, a violência simbólica sempre está presente.

Se oferecêssemos aos homens a escolha de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecessem melhor, eles examinariam a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de estes são melhores do que todos os outros (LARAIA, 2014, p.11).

Nesse sentido, o ser humano dificilmente consegue estabelecer com o outro uma relação de respeito e de alteridade, pela qual nenhum saber deve se sobrepor a outro. Esse talvez seja um dos grandes desafios a serem superados pelo pós-colonialismo, que luta contra a hegemonia imposta a culturas diversas existentes em diferentes regiões do mundo ou mesmo em lugares como no Brasil, onde há uma vasta diversidade cultural em razão da formação de seu povo e, mesmo assim, ainda há uma grande resistência quanto à valorização e à promoção dessas culturas, havendo também muita dificuldade em conviver e respeitar o “diferente”.

E mesmo despojados de sua cultura, de sua língua, de sua religiosidade e de suas famílias, os africanos, desde que aqui chegaram, diferentemente do que se tentou disseminar historicamente, nunca se renderam à escravidão: “[...] os bantos, os primeiros a chegar, deram o primeiro exemplo de resistência à escravidão na reconstrução do modelo africano do ‘quilombo’, importado da área geográfico-cultural Congo-Angola” (MUNANGA, 2009, p.92). Além deles, durante todo o período escravocrata, a história nos revela a luta incansável dos demais povos africanos contra as atrocidades que lhes foram cometidas, física e moralmente.

As reações coletivas são as que mais se destacaram na repulsa à escravidão no Brasil. Durante toda a existência do regime escravista, os escravos lutaram, organizando-se de diferentes modos, com os quilombos, as insurreições, as guerrilhas, as insurreições urbanas, entre outros. Podemos dizer que a escravidão sempre foi acompanhada de um forte movimento de resistência e várias revoltas tiveram a presença negra como personagem

central, na luta pelo fim deste regime desumano e cruel (MUNANGA;GOMES, 2008, p. 98).

Assim, o movimento de resistência ao sistema escravista empreendido pelos negros sempre esteve presente no cotidiano do povo escravizado, que foi o real protagonista de sua própria libertação.

Em suma, a Lei Áurea não veio porque os negros livres e escravizados estavam acomodados nas fazendas, nas senzalas, servindo de bom grado a sinhôs e sinhá; se assim o fosse, ainda estaríamos enredados no sistema perverso perpetrado por 350 anos no Brasil. O escravismo demorou a cair, mas pela força, vontade e determinação de muitos, não pela graça de pseudorrepúblicanos e liberais altruístas. O 13 de maio de 1888 foi uma vitória dos negros em movimento dos séculos XVI a XIX (FONSECA, 2009, p.66).

Dessa forma, é possível perceber que o fim da escravidão no Brasil foi fruto de intensas lutas dos escravos pela liberdade, pelo direito de serem cidadãos e de poderem se enxergar dentro do processo histórico de nossa sociedade.

Porém, a abolição dos escravos em 1888 e a Proclamação da República em 1889 não proporcionaram aos ex-escravizados nenhuma forma de inserção digna na sociedade brasileira que pudesse elevá-los à condição de cidadãos. Na realidade, “[...] a Lei nº. 3.353 (de autoria de Antônio da Silva Prado, ministro da Agricultura e fazendeiro incentivador da mão de obra européia), de 13 de maio de 1888, não previa nenhuma forma de indenização aos negros” (FONSECA, 2009, p. 68), cabendo mais uma vez a eles a luta para conquistar espaços destinados apenas aos brancos.

Nessa perspectiva, a escravidão, ainda que abolida, impediu a igualdade entre os cidadãos, já que “[...] ainda que a liberdade conseguida pela Lei Áurea de 13 de maio de 1888 fosse negra, a igualdade pertencia aos brancos” (SCHWARCZ, 2012, p.24), o que consubstanciava e justificava a permanência do negro na condição social periférica. Além disso, referendavam essa situação de exclusão social introduzindo as teorias raciais, por meio das quais, sob o pseudônimo científico, alegava-se que algumas raças eram inferiores a outras, justificando diferenças e relativizando o tratamento que deveria ser dispensado a cada uma delas. “[...] São vários os autores que adotaram esse tipo de modelo e teoria, que procurava ‘naturalizar’ diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados ‘inquestionáveis’ da própria biologia”(SCHWARCZ, 2012, p.20).

Tais teorias não foram apenas introduzidas e traduzidas no país; aqui ocorreu uma releitura particular: ao mesmo tempo em que se absorveu a ideia de que as raças significavam realidades essenciais, negou-se a noção de que a mestiçagem levava sempre à degeneração, conforme previa o modelo

original. Fazendo um casamento entre modelos evolucionistas (que acreditavam que a humanidade passava por etapas diferentes de desenvolvimento) e darwinismo social (que negava qualquer futuro na miscigenação racial) arranjo esse que, em outros contextos, acabaria em separação litigiosa, no Brasil, as teorias ajudaram a explicar a desigualdade como inferioridade, mas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o resultado fosse cada vez mais branco (SCHWARCZ, 2012, p. 39).

Esses estudos possibilitaram compreender que, após um primeiro momento pós-abolicionista e pós-Proclamação da República, na realidade, não se promoveu a igualdade entre os cidadãos, apenas se manteve uma situação já existente, baseada na inferioridade de algumas raças e na superioridade de outras. Nesse contexto surge na sociedade brasileira a possibilidade da mestiçagem como algo peculiar e benéfico, como algo especial.

Com isso, o Brasil desponta diante do mundo como um lugar em que não há problemas raciais, onde todos vivem harmoniosamente, fazendo crer que o processo de escravidão que perdurou por quatro séculos em nossa sociedade não ocasionou nenhum reflexo negativo em sua população, surgindo então o mito da democracia racial. “[...] Era assim que o cruzamento de raças passava a singularizar a nação nesse processo que leva a miscigenação a parecer sinônimo de tolerância e hábitos sexuais da intimidade a se transformarem em modelos de sociabilidade” (SCHWARCZ, 2012, p. 49). Contudo, esse processo considerado harmônico e pacífico de fato denotava simplesmente a perpetuação das diferenças.

Em outras palavras, ainda que o mito da democracia racial posteriormente tenha sido desconstruído, “[...] este é o caso das análises de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Batisde e Florestan Fernandes para São Paulo, que nomearam as falácias do mito: em vez de democracia surgiam indícios de discriminação, em lugar da harmonia, o preconceito” (SCHWARCZ, 2012, p. 69), demonstrando que a lei que aboliu a escravidão não se preocupou em promover medidas públicas capazes de dirimir o preconceito ou a diferença.

Assim sendo, o mito da democracia racial se constitui como uma forma de silenciar o racismo e, diante desse silêncio, uma maneira de não se manifestar ou de se negar o racismo em nossa sociedade. Passamos décadas ignorando um processo histórico cruel que vitimou muitas pessoas sem ao menos reconhecermos a necessidade da criação de políticas públicas eficazes para o combate à discriminação e ao racismo, para apenas assim iniciarmos um processo de reparação às injustiças praticadas no decorrer desses longos cinco séculos, desde o “descobrimento”.

## 2.4 A relevância da história da África na matriz curricular

Segundo Veiga (2002), o currículo contém o que se pretende transmitir a um grupo de pessoas, apresentando as concepções históricas e sociais de uma comunidade. Por isso, pode também ser considerado político, tendo em vista que está a serviço do Estado. Por conseguinte, não é neutro, mas “[...] passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios” (VEIGA, 2002, p. 07) porque somente assim será possível desenvolver práticas pedagógicas capazes de romper com o sistema educacional imposto de forma hegemônica, que na realidade só promove a desigualdade entre os indivíduos.

De acordo com Sacristán e Gomez (1998), o currículo deve ser concebido como um processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou fechadas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas na escola, esta tomada como instituição, e nas unidades escolares especificamente.

Assim, a elaboração de um currículo que considere as diversidades socioculturais é de extrema relevância para proporcionar a todos a inclusão no ensino e a apropriação de conteúdos oferecidos pelas instituições escolares.

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada às relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, 2013, p. 102).

Nesse sentido é que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira se apresenta como um conteúdo e como uma possibilidade para transformar as relações de poder que foram construídas socialmente e corroboradas pelo Estado por meio do sistema educacional, utilizando-se de um currículo baseado em conteúdos hegemônicos e eurocêntricos que por anos foram transmitidos a partir dos bancos escolares de maneira equivocada, silenciando as agruras do racismo e suas consequências nefastas sofridas pela população negra e imbuídas pela crença no mito da democracia racial, que também afeta o imaginário da população afrodescendente.

A aplicação da Lei objeto deste estudo nas instituições escolares brasileiras tem por finalidade diminuir as desigualdades sociais entre brancos e negros, ainda presentes em nossa sociedade. Assim, o Ministério da Educação, consubstanciado pelo Parecer nº. 003/2004, publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de valorizar e reconhecer essa cultura em nossa sociedade, bem como suas contribuições, e diminuir a discriminação racial e o preconceito que são vivenciados no ambiente escolar.

Para Silva (2013, p. 103), “[...] a atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências e cisões”. Levando em consideração as palavras do autor e pensando nas questões que envolvem o ser humano e suas representações, deve-se ressaltar a importância das políticas educacionais antirracistas que têm vistas a promover o conhecimento das raízes africanas tanto pelos negros quanto pelos brancos, uma vez que, sem essa tomada de consciência, a superação do racismo torna-se impossível.

Para tanto, o Parecer nº. 003/2004 aborda as questões políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização, além de propor ações afirmativas, orientando para que “[...] o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (BRASIL, 2004, p.03), já que a educação não é um ato isolado, mas também é de responsabilidade da família e da sociedade, que devem desempenhar seus papéis nessa tarefa de desconstruir os estereótipos que foram ao longo dos anos construídos, constituindo de maneira equivocada a identidade do negro.

Essa Lei [10.639/03] é um marco histórico para a educação e para a sociedade brasileira por criar, via currículo escolar, um espaço de diálogo e de aprendizagem visando estimular o conhecimento sobre a história e cultura da África e dos africanos, a história e cultura dos negros no Brasil e as contribuições na formação da sociedade brasileira nas suas diferentes áreas: social, econômica e política. Colabora, nessa direção, para dar acesso a negros e não negros a novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do país. Mais ainda, contribui para o processo de conhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial brasileira (UNESCO, 2010, p. 08).

Dessa forma, conhecer a História da África e dos africanos, assim como dos afrodescendentes, além de seus ensinamentos e de sua cultura, é uma maneira de construirmos uma identidade positiva, tanto para os negros quanto para os brancos, de modo a extinguir esse complexo de inferioridade destinado aos primeiros.

É importante que nossos alunos saibam que somos todos afrodescendentes, apesar de essa origem comum ser muito longínqua, pois, faz cerca de 100 mil anos que nossos ancestrais *Homo sapiens* saíram da África para povoar outros continentes. Conseqüentemente, deve-se, a partir do berço africano da humanidade, apontar as civilizações mais antigas que surgiram desse berço, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope cristã, e mostrar que essas civilizações eram obras do ser negro, com o objetivo de corrigir as injustiças históricas que rechaçaram no circuito da história internacional da humanidade (MUNANGA, 2009, p. 09).

Seguindo as orientações do autor, é necessária a realização de uma releitura da história da formação de nossa sociedade, ressaltando a importância da África e dos afrodescendentes, pois aquela contada nos livros didáticos é uma versão equivocada, contada pelo colonizador e que quase sempre retratou um negro escravizado, subjugado, passivo, um indivíduo sem história e sem ancestralidade, cuja humanidade deveria reverenciar o homem branco, europeu, colonizador, que com sua cultura superior transformou o negro, vindo da África, em um ser “civilizado”.

Frente ao exposto, conhecer a história da África e de seu povo é necessário também para sua valorização não só por parte dos negros, mas para toda a sociedade: “[...] é deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida” (FANON, 2008, p.180). Aceitar-se, apropriar-se de sua cultura e se empoderar do processo de construção de nossa sociedade é, pois, essencial para demarcar o lugar no mundo de cada um; caso contrário, o aluno negro, ao não se identificar nesse processo histórico apresentado nos materiais didáticos, acaba por absorver a cultura e o modo de ser do outro, renegando sua identidade e, sobretudo, seu grupo étnico de origem.

As denominações e associações negativas em relação à cor preta podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a “salvação” no branqueamento. [...] Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade (MUNANGA, 2008, p.27).

Dessa perspectiva, evidencia-se o quanto a ideologia do branqueamento está disseminada em nossa sociedade, visto que a humanidade é representada por um ser humano branco e europeu e, conseqüentemente, tudo aquilo que não atende a padrões eurocêntricos não é considerado humano, construindo-se assim uma visão deturpada na

criança e posteriormente no adulto, que, ao não se constituir como sujeito da história e por isso desejar ser o outro, aquele branco que é aceito e respeitado, veste-se de “máscaras brancas” para se sentir parte do grupo, utilizando-nos da metáfora de Fanon (2008).

Nesse sentido, cabe à escola, como uma das instituições sociais mais importantes dentro de nossa sociedade, mudar e reconstruir essa ideologia do negro inferiorizado, desqualificado, colonizado e dominado, que resume toda uma visão deturpada com alicerces pautados na democracia racial e na ideologia do branqueamento, que, “[...] enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnicos” (BRASIL, 2004, p. 07), dificultando ao extremo o processo de desconstrução de todas essas ideologias, de forma que a ignorância acaba naturalizando, práticas de violência e de racismo, a partir das quais muitas vezes as próprias vítimas se mantêm inertes, já que não conseguem identificar essas práticas nem ao menos repudiá-las.

Pode-se então concluir que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases pela Lei nº 10639/2003 foi extremamente relevante para a construção de relações étnico-raciais pautadas na igualdade. Além disso, “[...] é importante destacar que não se trata de mudar o foco eurocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 08), pois é por meio dessas atitudes que as ideologias são reconstruídas, alterando a imagem do negro na sociedade brasileira e valorizando sua cultura e sua história de maneira positiva, respeitando ainda suas dores e suas lutas de resistência contra a escravidão e promovendo o orgulho de sua raça ao negro e ao branco o respeito e a valorização do “outro”, de maneira a promover um processo de alteridade, de estar no mundo com o outro sem lhe impor seu modo de ser e de viver.

Nessa seara, a educação torna-se um instrumento extremamente relevante para alterar o cenário social em que ainda hoje identificamos a diferença como fator de desigualdade. De acordo com Munanga e Gomes (2006, p. 67-68), vários fatores contribuíram para que esse equívoco persista entre nós, dentre eles:

- a) A existência do racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro. Expressões marcantes do racismo podem ser percebidas nas piadas racistas formuladas no dia a dia e na associação que muitas pessoas fazem entre negros e criminalidade; negro e sujeira, dentre outras;
- b) o desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira, até mesmo de intelectuais, sobre os processos de luta e organização dos africanos

escravizados e dos seus descendentes durante o regime escravista. É muito comum ouvirmos as pessoas atribuírem, de maneira equivocada, a longa duração da escravidão a um comportamento passivo e resignado dos negros ou demonstrarem total ignorância sobre as revoltas escravas e movimentos de luta após a escravidão. Há também uma falta de conhecimento sobre as ações dos movimentos negros na atualidade;

c) a falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista. Basta pensar quantas vezes ouvimos ou lemos sobre líderes negros que atuaram nos movimentos de lutas durante a escravidão; quantas vezes participamos de debates com pesquisadores negros no Brasil, ou ainda, quantos documentários e programas informativos sobre esta temática são veiculados na televisão e outros meios de comunicação;

d) a crença de que no Brasil não há racismo e de os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes, nos quais está incluído o segmento negro, viveram uma situação mais branda de exploração e escravidão quando comparados com a realidade de outros países. Ao fazer essa afirmação equivocada muitas pessoas costumam comparar a situação do Brasil com a de outros países, em diferentes épocas, nas quais as pessoas negras viviam em regime de segregação, separadas dos brancos em territórios, bairros ou guetos, sem usufruir dos mesmos direitos e não podendo conviver nos mesmos espaços que os brancos. Para superar essa visão romântica e deturpada é preciso lembrar que toda e qualquer forma de racismo é perversa. Sendo assim, qualquer conjunto de ideias e práticas que considere um grupo racial superior e outro como inferior deve ser combatido.

Os apontamentos indicados pelos autores contribuíram para a manutenção de vários “equivocos” históricos referentes à identidade do negro e a suas contribuições para a formação social do país. Frente a essa realidade, pela educação pode-se priorizar o desenvolvimento de um currículo que abranja as diferenças e seja multicultural, pelo qual os grupos de minorias possam visualizar sua cultura.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo originou-se exatamente como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como expressão do privilégio da cultura branca e masculina (SILVA, 2015, p.88).

De acordo com a autora, a ideia de um conhecimento único e de uma verdade absoluta deve então ser contestada, bem como o currículo escolar precisa contemplar diferenças sociais, culturais e econômicas para que possa também tratar das questões de raça, cultura e diversidade, reconhecendo que os saberes se alteram conforme o lugar em que se está e que há sempre uma perspectiva histórica que deve ser respeitada.

Essa discussão demonstra de que maneira a imagem do negro foi construída em nossa sociedade, fazendo talvez com que o racismo vivido no Brasil, por seu caráter silencioso, seja considerado ainda mais cruel que em outras localidades do mundo, pois, da maneira velada como sempre se mostrou, a dificuldade de lutar contra ele é sempre

maior, principalmente porque suas vítimas muitas vezes se veem impedidas de irem contra essa imposição eurocêntrica tão presente em nossas relações e que acaba se naturalizando.

## **CAPÍTULO III – A LEI Nº 10.639/2003 E O PROJETO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PESQUISADA**

### **3.1 A Lei nº10.639/2003 como fruto de uma política de reconhecimento e reparação**

A Lei 10.639/03, segundo Gomes(2012, p.103-104), “[...]não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco reconhecidos”. Nessa seara, a referida legislação evidencia uma proposta que tem por finalidade romper paradigmas do campo social e educacional, propondo a inserção de novos valores e a ruptura da hegemonia curricular, marcada por uma educação eurocêntrica e conseqüentemente preconceituosa e excludente.

As lutas empreendidas pelo movimento negro e pela sociedade civil se constituem por uma longa caminhada de reivindicações e de manifestações sociais até a promulgação da lei mencionada, pois o governo brasileiro por décadas se esquivou de reconhecer que a desigualdade social e econômica, tão evidente em nossa sociedade, era fruto do preconceito e do racismo e herança de nosso processo escravista.

Dados de alguns relatórios oficiais emitidos por governantes brasileiros em diferentes épocas e transcritos a seguir revelam o quanto nossa sociedade e seus gestores resistiram em reconhecer a presença da desigualdade social, do preconceito e do racismo em todos os âmbitos sociais, assim como seus efeitos devastadores para a população afrodescendente, tudo isso embalados por um mito que, mesmo após tantos estudos e evidências, ainda insiste em permanecer no imaginário brasileiro.

No campo dos problemas sociais e das relações humanas, o Brasil orgulha-se de ter sido o primeiro país a assinar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela última sessão da Assembléia Geral. Dentro das fronteiras do Brasil, na realidade, tal documento não seria tão necessário, uma vez que o Brasil é há muito tempo um exemplo proeminente, e eu diria até o primeiro, de uma verdadeira democracia racial, onde muitas raças vivem e trabalham juntas e se mesclam livremente em medo ou favores, sem ódio ou discriminação. Nossa terra hospitaleira há muito tem estado aberta aos homens de todas as raças e religiões, ninguém questiona qual possa ter sido o lugar de nascimento de um homem, ou de seus antepassados, e nem se preocupa com isso; todos possuem os mesmos direitos e todos estão orgulhosos de serem uma grande nação. Embora a nova convenção seja, portanto, supérflua no que concerne ao Brasil, nós a recebemos com alegria para servir de exemplo a ser seguido por outros países que se encontram em circunstâncias menos favoráveis. E eu gostaria de aproveitar esta oportunidade para sugerir que a tolerância racial fosse exercitada em todas as raças em relação às outras raças: ter sido vítima de uma agressão não é motivo válido para se agredir outros. Que o exemplo do Brasil, e a moderação sem esforços, tolerância

serena e respeito mútuo em nossa tolerância racial sejam seguidos por todas as nações multirraciais (Discurso proferido por Juracy Magalhães, então ministro de Estado das Relações Exteriores, nas Nações Unidas, em Nova York, durante a XXI sessão ordinária da Assembléia Geral, em 1966) (SILVA, 2008, p.69-70).

Esse relatório demonstra o mito da democracia racial, que insiste em difundir ao mundo a ideia de uma sociedade harmônica e que não se constitui pela emergência de questões sociais desiguais ou com qualquer tipo de injustiça social. Vai além, uma vez que, quando desconsidera o passado, a história do “outro”, não reconhece nem mesmo seus antepassados.

Outro fato que contradiz o pensamento mencionado e o coloca no patamar das ideologias é que, na data em que o mesmo documento foi concebido, a Lei Afonso Arinos, de 1951, já havia sido promulgada de modo que o racismo e a discriminação já haviam sido descortinados em nossa sociedade. Todavia, o ideal de que o Brasil era um lugar paradisíaco, onde todos habitavam sem conflitos de raça e cor ainda era o difundido pelo mundo.

Nessa esteira, vários outros relatórios foram emitidos aos órgãos internacionais, e sua transcrição aqui se torna desnecessária visto que, por longos anos, eles apenas repetiram os mesmos dizeres já citados, sem reconhecer as consequências desastrosas dos anos de escravidão para a população negra, assim como a presença do racismo e a desigualdade social brasileira, cenário que sofreu alteração somente “[...] em agosto de 1996, durante a defesa oral do documento” (SILVA, 2008, p. 74), quando então o Brasil reconheceu que sua sociedade era permeada por racismo e que necessitava de políticas públicas que pudessem valorizar a cultura negra, proporcionando aos afrodescendentes condições de igualdade e de justiça no exercício de seus direitos.

Os dados revelam que existe uma correlação entre cor e estratificação social no Brasil, que há uma desigualdade que opera em detrimento dos não-brancos. A população preta e parda é desproporcionalmente concentrada nos estratos economicamente inferiores. Apesar de inexistência de impedimentos legais, são poucos os negros que conseguem chegar ao topo das carreiras governamentais ou forças armadas. São igualmente poucos os que ocupam posições de destaque na iniciativa privada (SILVA, 2008, p.74).

Assim, ainda que o país só tenha admitido sob o aspecto legal a existência do racismo em meados do século XX, acabou por admitir que a escravidão ocasionou prejuízos de natureza devastadora e que os povos afrodescendentes precisavam urgentemente de medidas reparatórias e de conhecimento, mesmo porque o povo africano, desde a abolição de sua escravatura, nunca se acomodou diante dessa situação

de desigualdade a ele imposta, lutando por terras, por moradia, por acesso à educação e por melhores condições de sobrevivência.

No decorrer do processo histórico brasileiro, os homens e mulheres negras sempre lutaram e resistiram bravamente a toda forma de opressão e discriminação. Eles forjaram formas elaboradas de lidar com a vida, com o corpo e assim com expressões musicais múltiplas. Constituíram uma estética corporal que está impregnada na cultura do povo brasileiro. Por meio da resistência política, da religião, da arte, da música, da dança e da sensibilidade para com a ecologia o negro produz, participa e vivencia a cultura afro-brasileira (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 139).

Para esses autores, a população representada pelo movimento negro, juntamente com a sociedade civil, sempre esteve à frente das lutas pelos direitos à igualdade social e à valorização de sua cultura, buscando marcar seus lugares dentro do contexto social e agindo em favor de políticas públicas que pudessem tirá-la daquela situação de inferioridade ocasionada pelas relações construídas de maneira equivocada ao longo da história.

Além dessas lutas presentes em nosso país, o cenário político e internacional também se apresentou como um grande aliado nas questões referentes ao combate ao racismo e à discriminação, principalmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), pela qual milhares de ciganos e judeus foram mortos sob o pretexto de diferenças entre as “raças”, que foi utilizado para justificar tanta barbárie.

Em 1948, era assinada e publicada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, documento que se tornaria um marco na defesa de determinados princípios que deveriam ser admitidos e aplicados indistintamente por todos os povos, culturas, sociedades e países. Procurava-se, desta maneira, superar valores preconceituosos, racistas e etnocêntricos construídos em cerca de 2 mil anos de história ocidental (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 19).

Surge então no contexto mundial a preocupação e a necessidade de se criarem políticas públicas com vistas ao combate ao racismo. “[...] As novas ideias afirmavam que todas as culturas se observam e se avaliam umas às outras, e que essas avaliações devem ser igualmente respeitadas e consideradas” (BORGES; MEDEIROS; D’ADESKY, 2002, p. 19). Assim, partindo de experiências catastróficas pelas quais se cometeram verdadeiras atrocidades contra a humanidade, visava-se na sociedade brasileira construir relações pautadas na dignidade humana e no respeito ao “outro”.

No contexto político brasileiro, após um longo período de ditadura militar<sup>16</sup>, a Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seus dispositivos, garantiu entre outros direitos o bem de todos, sem preconceito de origem de raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, parágrafo IV), o direito à educação (art. 6º) e à cultura (art. 215), reconhecendo então a existência da desigualdade e da injustiça social, assim como a necessidade de criação de políticas públicas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

Após séculos de escravidão, nossa constituição federal tipificou em seu artigo 5º, parágrafo XLII: “[...] a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 2007, p. 09), mais uma vez denotando a relevância de coibir e punir atitudes degradantes que foram praticadas e naturalizadas ao longo da nossa história e que por anos foram silenciadas pela ideia de que no Brasil todas as raças conviviam de maneira harmoniosa.

Dessa forma, tanto no cenário nacional como no internacional, desde meados do século XX, a Organização das Nações Unidas (ONU), juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os países aliados vêm tentando, por meio de encontros, conferências e tratados, exterminar todas as formas de racismo e de preconceito que justificam práticas de violência e de desrespeito ao outro com base em sua diversidade cultural e econômica.

Analisando o cenário brasileiro, vemos que, embora seus dirigentes nunca tenham se esquivado em participar de tratados que expressassem o combate ao racismo e a valorização da cultura do “outro”, por longos anos, houve a recusa em se reconhecer a desigualdade e o racismo tão evidentes em nossa sociedade, o que impossibilitava a criação de políticas públicas que pudessem promover efetivamente a inserção do povo afrodescendente de maneira equânime na sociedade brasileira. Por isso, apenas em 2001, depois de uma longa preparação, o país participou como um dos signatários da Conferência de Durban<sup>17</sup>, na África do Sul.

Ele, nessa conferência, reconheceu diante do mundo que nossa sociedade se constituiu por meio das marcas e dos efeitos da colonização e da escravização do povo africano: “[...] reconheceu-se que a escravidão e o tráfico de escravos foram ‘tragédias

---

<sup>16</sup> A ditadura militar no Brasil foi instaurada em 1 de abril de 1964 e durou até 15 de março de 1985, sob o comando de sucessivos governos militares.

<sup>17</sup> A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata realizou-se de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, no *Durban Center*. Dentre as delegações dos 168 Estados participantes, integrados por 2.454 delegados, 16 foram lideradas por chefes de Estado ou de Governo, 58 por Ministros de Estado das Relações Exteriores, 44 por Ministros de outras pastas e 52 por autoridades governamentais de diferentes níveis hierárquicos.

abomináveis na história da humanidade” (SILVA, 2008, p. 171). Tal atitude representou um grande passo para dar início às intervenções tão necessárias à nossa realidade, haja vista que os reflexos do colonialismo e da escravidão podem ser evidenciados em todos os âmbitos sociais, nas relações de trabalho, de lazer e principalmente no contexto educacional, antes marcado pela visão colonialista que valorizava apenas a cultura eurocêntrica.

Na perspectiva brasileira, os progressos alcançados pela Conferência foram além do importante reconhecimento internacional da condição de vítima de discriminação racial, xenofobia e intolerância de afrodescendentes, povos indígenas e outras minorias. De acordo com o documento final de Durban, tal reconhecimento deveria necessariamente vir acompanhado de ações e iniciativas especiais por parte dos Estados e da comunidade internacional em favor desses indivíduos e grupos (SILVA, 2008, p. 204).

Assim, dentre as ações e iniciativas que deveriam ser assumidas pelos países signatários a partir das conclusões da conferência, o Brasil “[...] reconheceu que a educação em todos os níveis e idades ‘em particular em direitos humanos’, era uma chave para mudar atitudes e comportamentos baseados no racismo” (SILVA, 2008, p.183). Isso porque a educação apresenta-se como um fator preponderante para a construção de uma sociedade mais justa, já que é por meio de seus conteúdos e das práticas pedagógicas que a cultura de um povo pode ser determinada.

Nesse sentido é que a Lei nº. 10.639/2003 foi promulgada, alterando a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDB) ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura africana e da afro-brasileira no currículo da educação básica, medida que pode ser considerada como uma iniciativa de combate ao racismo de acordo com as propostas estabelecidas pela Conferência de Durban.

A lei [...] é extremamente importante para a formação de uma sociedade livre de preconceito, pois o ensino da História da cultura e africana e afro-brasileira, por meio dos conteúdos escolares, possibilita aos estudantes o conhecimento e a valorização de um povo que por séculos foi relegado ao esquecimento. O brasileiro, de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (européia, asiática, árabe, judia, etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei nº 10.639/03, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 18).

Partimos do pressuposto de que a tomada de consciência para a transformação de uma sociedade pode ocorrer por meio da educação, que pode se iniciar em casa junto com a família ou por meio da educação formal oferecida pela escola, tendo em vista que

homens e mulheres ocupam os bancos escolares pelos menos em algum momento de suas vidas, razão pela qual a Lei nº. 10.639/2003 merece destaque no que diz respeito à implementação de práticas pedagógicas que visem à valorização e ao respeito à diversidade cultural, tão evidentes e ao mesmo tempo ainda pouco difundidas por questões anteriormente abordadas diante do silenciamento ao longo do processo histórico naturalizado.

A Lei nº10.639/03, indubitavelmente, foi uma conquista inexorável não só para o movimento negro e para a população afrodescendente, mas para toda a nossa sociedade, pois, por meio dela surgiu a possibilidade de uma transformação histórica. No entanto, é preciso admitir que o racismo e a discriminação que permeiam nossas relações sociais são algo que ultrapassa as barreiras pedagógicas, constituindo-se como parte de nosso cotidiano e de nossas práticas sociais corriqueiras, muitas vezes naturalizadas e outras tantas silenciadas porque assim aprendemos.

Nesse contexto e em face da naturalização e do silenciamento das questões que envolvem o racismo, a lei em discussão ainda encontra muitas dificuldades para ser efetivada nos processos pedagógicos e talvez uma das causas para isso seja porque, nas relações sociais em que os processos de aprendizagem estão inseridos e dos quais os indivíduos são os agentes, ainda persiste a valorização do conhecimento eurocêntrico, dificultando assim o processo de implementação da lei e a consequente desconstrução de um conhecimento único, que possibilite a valorização da diversidade cultural brasileira.

É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupo sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser, de viver, de relações de poder(SILVA, 2007, p.491).

Pelos estudos da autora citada, é possível perceber que a questão pedagógica é apenas uma variável dentro de todo o contexto social: “[...] é claro que sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão não se constroem nem única, muito menos primeiramente nas escolas” (SILVA, 2007, p.496), uma vez que esses sentimentos podem ser transformados a partir do processo histórico, no qual é possível construir relações pautadas no respeito às diferenças e que sejam capazes inclusive de influenciar os processos de aprendizagens escolares.

Assim, refletindo sobre as questões que podem ser percebidas no contexto social quando verificamos ainda a grande dificuldade dos afrodescendentes em serem inseridos em todas as esferas sociais, econômicas e educacionais de maneira equânime, o ideal seria que houvesse um movimento constante de troca de saberes, de identidade e de culturas, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças e consequentemente fazendo com que a escola, como uma instituição social, absorva essas mudanças em seus currículos e ao mesmo tempo devolva-as para a sociedade, em um movimento de circularidade.

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (SILVA, 2007, p. 498).

A reflexão dessa pesquisadora pode expressar uma das causas para a dificuldade da implementação da Lei nº 10.639/2003, já que é preciso levar em consideração que para ensinar é necessário saber. Assim, deve-se considerar que somente após a promulgação da referida lei, pois a lei 9394/96, não contemplava de maneira obrigatória a temática sobre a História da África e seus descendentes é que foram incluídos esses conteúdos nos currículos escolares, inclusive nos dos cursos superiores de Pedagogia: o ensino da História da África e dos afrodescendentes, reconhecendo a história desse povo, a de seu continente e de suas contribuições para a formação de nossa sociedade, o que até então era apresentado nos livros didáticos de forma depreciativa, reproduzindo o racismo e o preconceito, apresentando a diferença como algo a ser combatido e consequentemente provendo a exclusão social daqueles que não se enquadravam num padrão único de cultura.

No que diz respeito ao aspecto da implementação e da efetivação da lei objeto deste estudo, há a necessidade de oferta de mais cursos de capacitação para professores, para que estes possam se apropriar dos conhecimentos e transmiti-los aos estudantes, de maneira que atuem na desconstrução dos estereótipos que foram disseminados ao longo da história. “[...] Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências, o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus” (SILVA, 2007, p.500), como se a única cultura válida fosse aquela trazida pelos colonizadores.

Ainda sobre a questão legal que envolve nosso tema, percebe-se também que o texto da Lei nº 10.639/2003 traz em seu bojo alterações nela inseridas e a data em que

entrou em vigor; porém, não determina ou fixa nenhum prazo para que as instituições escolares adequem seus projetos pedagógicos, como também não regulamenta nenhum órgão fiscalizador ou determina a aplicação de alguma sanção em caso de seu não cumprimento, perdendo assim o caráter impositivo que deveria ter e consequentemente dando margem para seu descumprimento.

Essas negligências, obviamente, juntamente com a falta de conhecimento dos conteúdos pedagógicos e todas as questões sociais que ao longo da história demonstraram a dificuldade de se efetivarem os direitos da população afrodescendente, podem ser observadas como um obstáculo para a implementação efetiva da referida lei.

Dessa maneira, é possível compreender que as questões raciais em nossa sociedade ainda precisam ser trabalhadas de maneira intensa, tendo em vista que o preconceito e a discriminação ainda podem ser presenciados em nosso contexto social, já que ainda persiste no imaginário popular o mito da democracia racial, da mesma forma que podemos também constatar que grande parte do preconceito e da discriminação racial deve-se ao desconhecimento de professores e de estudantes sobre a história da África, dos movimentos de resistência do povo afrodescendente e de sua relevância na constituição da história de nosso país.

Diante dessa constatação, o ensino da história africana e dos afrodescendentes é de extrema relevância, pois a aplicação desses conteúdos pedagógicos possibilitará a construção de uma sociedade pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, não só na esfera pedagógica, mas também em todo o contexto social.

### **3.3 O Projeto Político-Pedagógico da escola participante da pesquisa**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professora Maria Luíza Corrêa Machado foi elaborado em 2011 e ainda está em vigor. No entanto, conforme informações da diretora Iria Tomaz Tosta Vieira, o programa denominado “Porteira do Saber”<sup>18</sup>, constante no referido documento, foi cancelado por falta de verba.

O documento aborda os seguintes aspectos:

---

<sup>18</sup>Em razão desse projeto, a escola atendia apenas estudantes oriundos da área rural (de 2003 a 2016), que se deslocavam três vezes por semana para assistirem às aulas que eram ministradas das 9h às 15h. Durante todo esse período, os alunos permaneciam no interior da escola e recebiam toda a alimentação necessária (café da manhã, almoço e lanche da tarde). Ao final das atividades, eram transportados por ônibus fornecidos pela prefeitura local que os levavam até suas respectivas residências, localizadas na área rural pertencente ao município de Paranaíba-MS.

- **Filosofia da escola**(ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p. 22):

Elevar a qualidade de formação ministrada no âmbito de nossa escola, para que os alunos não apenas assimilem o saber, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências atuais para a sua transformação, modificando intelectualmente e qualitativamente em relação as suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica e histórica a uma fase de maior clareza e compreensão.

- **Abordagem pedagógica e metodológica da escola**(ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p. 22):

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no final dos anos 70 e início dos anos 80. Tendência que dá ênfase aos conteúdos confrontando-os com a realidade social, valorizando as relações interpessoais e o crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, sendo nossa escola parte integrante da sociedade, devendo servir aos interesses populares e garantindo um ensino de qualidade, preparando o aluno para o mundo, proporcionando-lhe a aquisição dos conteúdos concretos e significativos, fornecendo-lhe subsídios para sua inserção no contexto social de forma organizada e ativa, no qual o corpo docente e discente resolve inserir à prática pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica.

- **Educação para o campo**(ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p. 23):

A educação para o campo tem sua origem com os desafios sociais das classes camponesas menos favorecidas de nossa sociedade. Traços de identidade apresentam a construção de novos olhares para a relação campo e cidade, vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural. A intensificação das lutas pelos direitos sociais levou à construção de novos valores, cultura, identidade, consciência de dignidade e de consciência de direitos.

- **Objetivos gerais**(ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p.23):

Consoante os princípios, a Escola Municipal Professora Maria Luíza Corrêa Machado assume a Educação do Campo e Desenvolvimento Rural com os seguintes objetivos:

- Elaborar, implementar, fortalecer e consolidar Políticas Públicas Educacionais volta das para as populações do campo, comprometidas com o desenvolvimento rural, com sustentabilidade econômica e ambiental.
- Estimular a implementação, dinamização e consolidação de Propostas Curriculares sintonizadas com os desafios da realidade do campo, do mundo do trabalho e da cultura local.

- Propor ações em defesa da educação do campo em nível local, estadual, regional e nacional.
- Promover o intercâmbio de experiências e de ações implementadas voltadas para a educação do campo e do desenvolvimento rural sustentável econômico e ambiental.
- Realizar palestras, seminários, projetos e eventos similares, visitas de campo, objetivando socializar conhecimentos e experiências de educação do campo afinadas com os princípios, objetivos e finalidades da escola para a Educação do Campo e Desenvolvimento Rural.

➤ **Objetivos específicos**(ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p.24):

- Estabelecer uma escola para a democracia, ou seja, uma escola que exista em uma sociedade democrática e que contribua para melhorá-la e apreciá-la.
- Fomentar nos educandos sua capacidade de participação na vida social em um sistema democrático em que exista igualdade de direitos e deveres para todos.
- Permitir aos educandos elaborarem suas próprias opiniões dando-lhes oportunidades de expressá-las.
- Promover a autonomia da criança e dar-lhe possibilidades de aprender por si só, estar presente quando necessário, apoiar e animar quando se deparar com problemas.
- Criar situações de aprendizagem e desenvolvê-las de maneira adequada.
- Desenvolver a capacidade de analisar, compreender e interpretar a autorrealização pela satisfação social, pela eficiência na comunicação, na integração e na busca de seus valores.
- Desenvolver o potencial do educando para que o mesmo possa adquirir uma forma pessoal, livre e criativa.
- Construir, no espaço escolar, condições de atuação que beneficiem os educandos com um ensino de qualidade.
- Melhorar o ensino-aprendizagem referente às medidas pedagógicas para reduzir a evasão e a repetência, definindo conteúdos, produzindo ou usando material didático diferenciado e desenvolver tecnologia educacional.
- Possibilitar a efetiva participação de todos às áreas da escola no planejamento e na administração.
- Compatibilizar políticas e conteúdos curriculares à realidade da escola.
- Investir na qualificação dos docentes, que tem relação direta com os resultados pedagógicos da escola.
- Oportunizar a participação de todos os segmentos de um coletivo que pensa a escola de hoje, proteger a escola que desejamos construir e que vamos conseguir alcançar nossos objetivos.

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar é sua identidade: é por meio dele que conseguimos identificar os objetivos que se pretendem alcançar e também pode se revelar o lugar de onde se fala e para quem se deseja falar.

Nesse sentido, ainda que a escola em que foi realizada esta pesquisa não desenvolva mais o projeto “Porteira do saber”, que atendia estudantes da área rural, sua maior clientela ainda hoje, ou seja, 90% dos matriculados, é originária do campo. Dessa forma, o projeto político-pedagógico, mesmo com as mudanças ocorridas na instituição,

não sofreu alteração, contemplando preceitos da educação para o campo, o que pode ser analisado como um aspecto positivo, visto que atende a Constituição Federal de 1988, que estabelece o compromisso de uma educação para todos, sendo esta voltada para o campo considerada inclusiva por contemplar o respeito à outra cultura e a outro tipo de conhecimento, que deve ser aceito e acolhido no processo escolar vivenciado pelo estudante.

Assim, levando-se em consideração que a cultura do campo faz parte da realidade dos alunos pesquisados, é natural que esse seja um dos pontos centrais do Projeto Político-Pedagógico apresentado, razão pela qual essa informação não poderia ser negligenciada na presente apresentação.

### **3.4 Análises do projeto político-pedagógico**

Segundo Veiga (2002, p. 01), “[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”, ele determina os caminhos a serem percorridos por seus agentes na construção do conhecimento.

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do Projeto Político Pedagógico (VEIGA, 2002, p.03).

Considerando, pois, que as políticas adotadas pelo projeto pedagógico funcionam como meios para atender a uma finalidade em uma sociedade que busca pela educação a construção de relações que possam resgatar e valorizar a cultura do “outro”, no nosso caso dos descendentes africanos escravizados e coisificados em nosso solo, é necessário que sejam contempladas pelos PPPs as orientações para uma educação antirracista.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade(GOMES, 2012, p. 100).

Pode-se depreender então que a descolonização dos currículos é fundamental para que possa ocorrer o ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras de maneira efetiva, no sentido de se promoverem de fato o conhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira, conforme especifica a Lei nº 10.639/03.

Descolonizar nos remete imediatamente à ideia de colonização e seus efeitos na constituição social brasileira, já abordada no tópico 2.2. Descolonizar implica mudança de postura, quebra de paradigma, ou seja, exige mudanças nas práticas sociais para que possa estar presente também no currículo da escola e em seus conteúdos, contemplando saberes interculturais e praticando o exercício de alteridade tanto em relação ao “outro”, como indivíduo, quanto em relação a sua cultura e a sua história.

Nesse sentido, tanto a Lei nº. 10.639/2003 quanto as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Parecer nº. 003/2004 surgem para quebrar o silêncio que perdurou por séculos de escravidão e também como uma conquista diante da luta empreendida por anos pelos ex-escravizados e por seus descendentes, que mesmo após a Abolição da Escravatura (1888), não foram valorizados por nossa sociedade, que naturalizou as relações de desigualdade por longos anos ignoradas pelo Estado brasileiro.

O silêncio enquanto ritual pedagógico a favor da discriminação racial será rompido quando a voz dos discriminados se fizer ouvir na escola por todos os agentes pedagógicos. Não há como democratizar a sociedade se o padrão de relações sociais no Brasil não passar por mudanças radicais. A contribuição da escola neste processo está em transmitir o conteúdo do patrimônio histórico cultural dos grupos étnico-raciais negros, de forma que este venha a se constituir em uma das disciplinas necessária formação do cidadão brasileiro (GONÇALVES, 1985, p. 325).

Em concordância com o pensamento de Gonçalves (1985), pelo qual se afirma a necessidade de mudanças radicais no padrão das relações sociais no Brasil, e tendo em vista a dificuldade em se efetivarem as determinações impostas pela Lei nº 10.639/2003 compreendendo que não é possível ensinar algo que não foi aprendido, realidade vivenciada pelos professores, muitos dos quais foram educados pelo processo eurocêntrico e hegemônico, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – lançou em 2006 um material pedagógico denominado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com o intuito de promover conhecimento e oferecer suporte teórico, com conteúdos pedagógicos abrangendo a temática proposta pela lei.

Nesse material, a temática racial é tratada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tendo sido lançado como suporte para a efetivação da Lei 10.639/2003

posto que o racismo, a discriminação racial e as diferenças sociais foram por longos anos silenciados, inclusive pelos processos educacionais, que construíam valores totalmente equivocados tanto no imaginário dos brancos quanto dos negros, podendo esses valores ser identificados até os dias atuais.

O silêncio dos professores perante situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2000, p. 32-33).

Dessa forma, é possível afirmar que o silêncio é uma forma de omissão tão grave quanto a ação ou o ato de discriminar, pois, quando se silencia diante de uma situação de discriminação, seja no contexto escolar ou fora deste, presume-se o consentimento, a naturalização dessas práticas e o mais grave talvez: a reprodução de atitudes racistas e preconceituosas. Por isso, “[...] educar a criança negra pressupõe entre outras coisas já analisadas quebrar o silêncio que a cerca” (GONÇALVES, 1985, p. 318), desconstruindo ou descolonizando, como nas palavras de Gomes (2012), o currículo, mudando o contexto e as relações pedagógicas que se instauram no ambiente escolar.

Nesse contexto, “[...] a introdução da Lei nº 10.639/03, não como mais disciplinas e conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p.105) faz surgir assim uma possibilidade de mudança e de desconstrução desse modelo monocultural e “[...] poderá romper com o silêncio e desvelar esses outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p. 105), de maneira a fomentar formas de ensinar que possam valorizar e contemplar as diferenças.

Frente ao exposto, este estudo procurou evidenciar de que forma a Lei nº. 10.639/2003 tem sido contemplada pelos conteúdos pedagógicos aplicados aos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Professora Maria Luíza, buscando compreender como os discentes têm incorporado esses conhecimentos em suas vivências diárias dentro e fora do contexto escolar e analisar as disciplinas descritas no PPP da escola e em seus objetivos gerais, relacionando-as às orientações oferecidas pela SECAD.

O intuito deste trabalho é, dessa forma, possibilitar uma melhor compreensão das respostas obtidas tanto nas oficinas pedagógicas desenvolvidas como nas entrevistas, sinalizando assim quais os caminhos a serem trilhados no sentido de se

promover um ensino que cada vez mais se aproxime do ideal, promovendo a formação de sujeitos livres que possam compreender seus valores, sua cultura e a do “outro” dentro do nosso processo histórico.

Para isso, foi elaborado o Quadro 1, que apresenta as disciplinas ministradas no 9º ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada e o objetivo geral de cada uma delas, material elaborado com base no Projeto Político-Pedagógico da escola, utilizado como parâmetro para determinar todo o trabalho realizado no contexto educacional da referida instituição.

**Quadro 1: Disciplinas e objetivos gerais**

<b>Disciplinas e temas</b>	<b>Objetivo geral</b>
Língua Portuguesa	Ler e produzir textos narrativos e descritivos enfatizando a morfologia, acentuando a compreensão de textos orais e escritos, interpretando-os, visando expandir o uso da Língua Portuguesa, formando opiniões de juízo crítico.
Matemática	Desenvolver a capacidade de analisar, conceituar, representar e abstrair, habituando-se ao estudo, atenção, responsabilidade e cooperação; construindo uma imagem da matemática como algo agradável e prazeroso, desmistificando o mito da “genialidade”.
Ciências	Desenvolver o pensamento lógico e o espírito utilizados para identificar e resolver problemas, formulando perguntas e hipóteses, testando, discutindo e redigindo explicações para os fenômenos naturais; comunicando e debatendo suas conclusões. Relacionando conhecimento científico, construído pela cooperação de uma comunidade pesquisadora, respeitando os que formularam, sem preconceitos ou discriminação de qualquer ordem.
História	Manejar quantidades crescentes de informações históricas aprendendo a selecionar conhecimentos, descobrindo relações entre eles, elaborando descrições gerais dos conhecimentos históricos, demonstrando capacidade de seleção; sabendo discriminar as informações necessárias à explicitação e explicação das temáticas abordadas em questões significativas, que dizem respeito aos direitos humanos e à cidadania.

Geografia	Orientar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da relação sociedade-natureza, mas tomando-os como produtos das relações que orientam seu cotidiano, reconhecendo as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais. Tornando-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. Identificando, analisando e avaliando o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no mundo; comparando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.
Língua Estrangeira/Inglês	Ampliar a visão de mundo dos educandos, contribuindo para que se tornem cidadãos mais críticos e reflexivos; comparando sua própria língua com a língua estrangeira estudada, conduzindo a refinar a percepção de sua cultura por meio do conhecimento da cultura de outros povos.
Educação Física	Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, conhecendo e valorizando a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e de outros povos, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação, percebendo-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente. Conhecendo, cuidando e valorizando o corpo, adotando hábitos saudáveis básicos para a qualidade de vida. Adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando a violência. Buscando solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade, devendo ocorrer de modo saudável e equilibrado, um direito do cidadão.
Artes	Desenvolver a competência estética e artística nas diversas modalidades da área de arte, tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidas ao longo da história e na

	contemporaneidade.
Temas Transversais	A escola trabalhará no Ensino Fundamental os temas transversais: Educação e Ensino para o Trânsito, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, através de projetos específicos envolvendo toda a comunidade escolar e sempre que houver necessidade.
Conteúdos Curriculares da proposta da Escola Maria Luíza Corrêa Machado	Os objetivos gerais das disciplinas elencadas acima não contemplam a Lei n. 10.639/2003, tratando das relações étnico-raciais de maneira genérica, como o multiculturalismo, a pluralidade cultural, abrindo a possibilidade de realizar projetos sempre que necessário.

Fonte: Escola Municipal Professora Maria Luíza Corrêa Machado (2011, p. 44-69).

Pelos dados apresentados no Quadro 1, constata-se que a Lei 10.639/2003 não integra a matriz curricular da escola pesquisada. Entende-se então que as disciplinas Educação Artística, Literatura e História brasileira não abordam a história da África e dos afrodescendentes nem se orientam pelo material fornecido pelo MEC/SECAD, o que possibilitaria tanto aos estudantes quanto aos professores uma melhor apropriação dos conteúdos sobre a temática pesquisada e com isso se promoveriam a valorização e o reconhecimento da cultura africana em nossa sociedade.

Embora a referida instituição trate da temática de maneira genérica e em algumas datas pontuais, como 13 de maio e 20 de novembro, por exemplo, foi possível identificar, a partir das respostas obtidas por meio das entrevistas que serão apresentadas no capítulo seguinte, que essas medidas são insuficientes para que os estudantes apoderem-se do conhecimento necessário para se constituírem como sujeitos históricos capazes de transformar as relações sociais e étnico-raciais ao seu redor, uma vez que essas ações apresentadas de modo pontual apenas reproduzem uma educação eurocêntrica, que apresenta a diversidade cultural de maneira exótica e impede os alunos de construir um conhecimento amplo e crítico sobre as questões raciais.

A Lei nº 10.639/2003, em seu artigo 26, parágrafo 2º, estabelece que “[...] 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, 2006, p. 257), regendo assim que a discussão em torno das relações raciais devam ser abrangentes e interdisciplinares, posto que tratar

essa temática de maneira pontual ou apenas em algumas datas comemorativas não promoverá o reconhecimento ou a valorização da cultura africana presente em nossas raízes. Ao contrário, apenas reforça a ideia do exótico, que por longo período foi citado como característica presente em nossa sociedade.

Analisando ainda a matriz curricular da escola pesquisada sob esse viés, verifica-se a necessidade de uma maior ênfase a ser dada para questões que envolvem o estudo da história da África e dos afrodescendentes, visto que esses estudos estão diretamente ligados às relações étnico-raciais e sem eles é impossível construí-las pautadas no reconhecimento e no respeito às diferenças.

A partir das análises empreendidas, na presente pesquisa, constata-se que, mesmo que as orientações legais não tenham sido implementadas na matriz curricular da instituição pesquisada, em algumas disciplinas, é possível verificar oportunidades para se trabalhar a questão da diversidade e do respeito ao “outro”. Entretanto, para que isso ocorra, os professores precisam cursar formações continuadas na temática, pois muitos desconhecem a história e as origens da cultura africana.

Ilustra-se essa perspectiva a partir da disciplina de Português, por exemplo. Na última linha de seu objetivo geral, cita-se “[...] formular opiniões de juízo crítico” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p. 44), o que favorece a realização de uma discussão sobre o racismo e a discriminação racial, além de ser possível indagar sobre as opiniões dos estudantes, promovendo sempre uma quebra de (pré) conceitos por meio da reflexão, no sentido de instigar a discussão e romper como silêncio em relação às diferenças existentes no âmbito escolar. Dessa forma, a escola “[...] reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira” (SILVA, 2012, p. 499), possibilitando aos estudantes não brancos se sentirem inseridos no processo histórico de formação de nossa sociedade e aos brancos aprenderem o valor e as contribuições de cada cultura existente em nosso país.

Quando se analisa o objetivo geral da disciplina de Matemática, por seu turno, menciona-se construir “[...] uma imagem da matemática como algo agradável e prazeroso, desmistificando o mito da ‘genialidade’” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO, 2011, p.50). Nesse aspecto, podem-se abordar as africanidades: “[...] chamará o professor a atenção, ilustrando com imagens, para o fato de que estes eram conhecimentos do domínio dos antigos egípcios, o que permitiu-lhes construir obras monumentais como as pirâmides” (MUNANGA,

2008,p.157-158). Ademais, interessante também seria tratar questão de não existir “genialidade”, que não há raças superiores e inferiores.

No objetivo geral da disciplina de História, por sua vez, é possível promover um diálogo sobre direitos humanos e cidadania, que estão inexoravelmente ligados ao combate ao racismo, despertando nos alunos sentimentos de cidadania e de respeito ao próximo.

Ainda sobre as disciplinas e seus objetivos gerais elencados no quadro apresentado, além de Língua Estrangeira/Inglês e de Artes, os Temas Transversais também abrem um leque de oportunidades para se refletir juntamente com os estudantes sobre outras culturas, seus costumes e as influências pluriétnicas identificadas em nossa sociedade, pois “[...] somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica” (SILVA, 2012, p.500). É importante, assim, ressaltar-se sempre a positividade dessas culturas e suas lutas para serem inseridas na história, tendo suas experiências como formadoras da memória do povo brasileiro.

Nessa esteira, todas essas questões apontadas revelam-se como possibilidades vislumbradas durante a pesquisa como uma tentativa de desconstruir um currículo permeado por características e conceitos hegemônicos pautados em padrões eurocêntricos e que não atende as necessidades impostas pela nossa sociedade pluriétnica, a qual, em face de sua singularidade, necessita de formação específica sobre a temática racial para dialogar com essa pluralidade cultural presente tanto na escola quanto fora dela.

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial (SILVA, 2012, p.501).

Assim, seguindo a perspectiva da autora, a ausência da história e da cultura indígena, afro-brasileira e africana nos currículos escolares, talvez por falta de capacitação que oportunize o domínio desses conteúdos, evidencia o comprometimento dos educadores com uma cultura e ideologia eurocêntrica e excludente, que não leva em consideração a singularidade da formação do povo brasileiro, historicamente negra, e/ou reprime os valores e as tradições de afro-brasileiros, indígenas e dos demais grupos discriminados. Essa é uma ideologia a serviço da manutenção das estruturas vigentes, constituindo-se, desse modo, em um terreno fértil para que os/as estudantes brancos/as, negros/as e indígenas, homens e mulheres, adultos e crianças, reproduzam e vivenciem

preconceitos e atitudes racistas adquiridos na escola e em outras instituições sociais, como a família e a igreja, entre outras.

E, no intuito de mudar essa realidade, criaram-se os dispositivos legais analisados por este estudo e que devem ser estudados pelos docentes e pelos administradores de instituições escolares. Nesse sentido, para esses profissionais, é fundamental o acesso a programas de formação continuada que lhes permitam a reflexão sobre sua prática, por meio de um currículo que considere a diversidade e os códigos culturais, algo que contemple os processos históricos das práticas educativas indígenas, afro-brasileiras e quilombolas desenvolvidas no Brasil no percurso de 500 anos, assim como os processos históricos das práticas linguísticas hoje existentes entre os indígenas, fruto da necessidade de optarem ou não por serem bilíngues ou monolíngues em português, bem como suas implicações para a organização da escola indígena e quilombola específica.

O enfrentamento dessas questões pressupõe uma reflexão academicamente amadurecida que permita ao docente, agente natural desse processo, a construção de uma *práxis* escolar adequada ao currículo, “[...] ou seja, [para que aprenda] que ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância” (SILVA, 2012, p.501), de modo que se promova o respeito a tradições, crenças e saberes culturais dos discentes.

## **CAPÍTULO IV – REGISTRO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DESENVOLVIDAS COM OS ESTUDANTES**

### **4.1 A descrição das oficinas pedagógicas**

As oficinas pedagógicas foram realizadas durante as aulas de História considerando a necessidade de utilizar dois encontros de 50min em conjunto com o professor da disciplina, no sentido de oferecer aos estudantes atividades que pudessem possibilitar o debate e a reflexão sobre a temática: “racismo, preconceito e diversidade”.

O desenvolvimento ocorreu a partir de aulas expositivas, utilizando-se para fundamentar e organizar as discussões sobre o tema do livro “*O negro no Brasil de hoje*” (2006), de Munanga e Gomes, além de filme e música, bem como o referencial teórico baseado no manual produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – sob a denominação de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – em 2006, o qual apresenta atividades a serem desenvolvidas em sala de aula de acordo com a etapa do ensino a ser trabalhada.

Nesse percurso, foram realizadas três oficinas pedagógicas, organizadas da seguinte maneira:

1ª Oficina Pedagógica:

Tema: A identidade do negro sob a ótica dos estudantes do 9º ano B.

Escola: Maria Luíza.

Essa foi a primeira atividade desenvolvida com os atores da pesquisa, na qual estive na posição de pesquisadora, embora já estivesse com eles há três meses e meio na qualidade de observadora.

Desse modo, considerar o tempo de observação durante as aulas de História e de Arte precedendo a realização das oficinas se mostrou extremamente proveitoso, já que os educandos já estavam habituados com minha presença, havíamos estabelecido vínculos de confiança e eles já haviam esclarecido várias dúvidas referentes ao trabalho que realizaríamos.

Para essa oficina, o objetivo era evidenciar a representação que os adolescentes (estudantes) têm das pessoas em razão da cor: se há algum pré-conceito ou estereótipo em relação a essa característica física.

Ao iniciar a atividade mencionada, expliquei que primeiramente teríamos uma conversa sobre o racismo e que isso não seria uma aula, mas um breve diálogo que se

seguiria de uma atividade a ser desenvolvida durante o encontro para, ao final, ser recolhida.

Todos concordaram e se dispuseram a participar da atividade cujo desenvolvimento ocorreu da seguinte maneira:

Iniciei a aula com a questão: O que vocês entendem por racismo? É preciso esclarecer que esse tema (raça) já estava sendo trabalhado durante as aulas de História, as quais eu estava observando. Inclusive na aula anterior à da atividade, o professor explicou sobre as atrocidades cometidas pelo nazismo e como a “raça” foi utilizada para justificar a prática de tanta violência e extermínio de um povo, razão pela qual, juntamente com o docente da disciplina, optei por iniciar as atividades abordando o referido tema, por entender ser este um assunto pertinente, tendo em vista que estava presente no contexto educacional daquele momento.

Diante desse questionamento, apenas uma estudante me respondeu que racismo é “quando uma pessoa sofre preconceito por causa da sua raça” (E. L., 14 anos).

A partir dessa primeira indagação e da resposta obtida, iniciamos um diálogo com vistas a mostrar de que maneira o termo raça foi utilizado como estratégia para inferiorizar o “outro” e justificar a escravidão (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175), tendo tratado o racismo e seus reflexos em nossa sociedade.

Nem todos participavam do diálogo, alguns só ouviam; no entanto, todos ficaram bastante atentos, principalmente quando foi discutido que a inferiorização de um indivíduo em razão de sua raça ou pela cor de sua pele parece justificar a prática de violência, de abusos e injustiças sociais, tendo notado por meio de suas expressões faciais reações de reprovação e outras de surpresa, como se estivessem ouvindo aquelas explicações pela primeira vez.

Por unanimidade, os estudantes condenaram o racismo, dizendo que é injusto uma pessoa não conseguir um cargo “bom” no trabalho em razão de ser negro. Outros afirmaram que nas novelas a maioria dos negros era empregada doméstica ou exercia trabalhos braçais; alguns ainda relacionaram as questões raciais e o preconceito à classe social, falando que a maioria dos negros é pobre, fato curioso, pois em nenhum momento foi feita a relação entre cor e classe social durante as discussões em sala de aula.

Ao final do nosso diálogo, entreguei-lhes uma folha de papel sulfite contendo a imagem de dois homens aparentando a mesma idade e vestidos da mesma maneira (ANEXO 1), sendo que o que os diferenciava era apenas a cor da pele. Ao homem negro dei o nome de Antônio e ao branco, João, e pedi que caracterizassem cada um a

partir desse olhar, informando-me a profissão, o salário, o estado civil, se era bonito ou feio, trabalhador, preguiçoso, etc. e assim desenvolveram a atividade e me entregaram-na ao final da aula.

Após a leitura da atividade proposta, destaquei que as questões que mais se apresentaram em razão da cor da pele e da raça foram as de cunho social, ficando evidente que para eles a cor determina a classe social. Contudo, outras situações pertinentes à identidade do negro, moradia, família e grau de escolaridade também foram apresentadas. Todas essas análises serão apresentadas posteriormente em um tópico exclusivamente destinado a elas.

## 2ª Oficina Pedagógica

Música: Lavagem cerebral<sup>19</sup>.

Artista: Gabriel, o pensador.

Antes de desenvolver essa segunda oficina, realizei dois encontros com o professor de História, visto que duas de suas aulas seriam utilizadas para essa atividade. No primeiro encontro conversamos sobre a possibilidade da realização da oficina e qual data seria melhor, já que o docente deve cumprir um cronograma em relação aos conteúdos estabelecidos no currículo.

No segundo encontro, apresentei-lhe a música e o questionário que iria aplicar aos estudantes. Ainda nesse dia fui até a sala de aula e me reencontrei com os estudantes, expliquei novamente o projeto e mais uma vez informei-lhes que não eram obrigados a participar, mas que seria muito interessante ouvi-los. Naquele momento todos disseram que gostariam de contribuir.

No dia marcado foi apresentada a música em forma de um vídeo pelo qual é possível visualizar várias situações de racismo e figuras que remetem à ideia discutida na letra da canção, como por exemplo, um cérebro sendo lavado na máquina de lavar roupas.

Depois, conversamos sobre a música e sobre as impressões pessoais de cada um. Quase todos participaram do diálogo, com alguma algazarra, mesmo porque é importante ressaltar que o projeto foi desenvolvido em uma sala de 9º ano de uma escola que atende a área rural, e em que todos os alunos possuem entre 14 e 17 anos,

---

<sup>19</sup>Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/lavagem-cerebral.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

sendo, portanto, adolescentes, e tal qual os demais nessa idade, são agitados, conversam muito, às vezes caminham pela sala de aula e é preciso a todo o momento chamar-lhes a atenção para que não se dispersem.

Assim, após esse diálogo, entreguei-lhes um questionário contendo quatro perguntas (APÊNDICE A) que versavam sobre as situações apresentadas no vídeo. Durante a realização da atividade, a interação foi constante: eles responderam o questionário, mas a todo o momento ficavam conversando e realizando questionamentos, ressaltando sempre a imagem do cérebro sendo lavado na máquina e dizendo que as “pessoas precisam mudar o jeito de ver o outro” e “que uma pessoa não pode ser considerada pior que a outra só porque ela é pobre ou preta”, relacionando mais uma vez a questão da classe social à raça. Foi notável também reconhecer que os sujeitos participantes possuem bastante energia e um pouco de preguiça, principalmente quando são instigados a pensar e a responder com suas próprias palavras, sem ajuda de outra pessoa.

### 3ª Oficina pedagógica

Filme: “Vista minha pele”, 50 min.

Diretor: Joelzito Araújo.

Para a realização dessa oficina pedagógica, mais uma vez utilizamos duas aulas de História, com início às 8h e término às 10h.

Como em todas as demais oficinas realizadas, os estudantes, antes de iniciarem o trabalho, foram informados de que maneira este seria realizado e ao final questionados se concordavam em participar.

Após o consentimento de todos, eles se deslocaram até a sala de vídeo da instituição pesquisada para assistirem ao filme “Vista minha pele” (ARAÚJO, 2003), que trata o racismo de maneira inversa, como se nossa sociedade e o mundo fossem pautados pelos padrões de beleza estabelecidos pela cultura negra, discriminando os brancos. No filme, é possível perceber ainda a questão da meritocracia e do mito da democracia racial, porém na pele do branco.

Antes de iniciar a exibição da película, porém, tivemos uma pequena conversa, pela qual expliquei que o longa-metragem tratava as relações raciais, mas não entrei em detalhes, informando-os que, após assistirem ao filme, eu lhes entregaria um questionário contendo oito perguntas e que suas respostas seriam de extrema relevância

para minha pesquisa. Todos concordaram em assistir ao filme e em responder ao questionário.

Tão logo a atividade se iniciou, um estudante disse: “Nossa, é ao contrário”(P.J., 17 anos), e durante toda a apresentação os estudantes continuaram dizendo: “é igual o que acontece aos negros”, “o que o professor pensa da aluna branca é o mesmo que os professores pensam dos negros?” ou “a empregada doméstica deles é branca!”. Assim permaneceram durante todo o filme: sentados e concentrados, demonstrando interesse e curiosidade pelas cenas retratadas.

Ao final, retornamos à sala de aula e distribuímos pipoca doce para todos, sendo que cada sujeito recebeu um questionário, contendo seis questões (APÊNDICE B), sobre o tema abordado para ser respondido e devolvido.

Diante do exposto, todas as oficinas pedagógicas foram desenvolvidas no horário das aulas de História, em um período compreendido entre as 8h e as 10h. Aos participantes, não foi permitido levar a atividade para realizarem em casa, com a finalidade de evitar que recebessem ajuda de terceiros para responderem, tendo em vista que o que se buscou foi verificar seus posicionamentos e concepções acerca do tema investigado.

#### **4.2 As concepções dos estudantes apresentadas nas oficinas pedagógicas**

Após o termo de consentimento dos estudantes (ANEXO4) e a autorização dos pais dos mesmos (ANEXO 4), as quais foram aprovadas pela plataforma Brasil em respeito às questões éticas exigidas no presente trabalho, pois, se trata-se do uso das imagens e percepções de jovens menores de idade para a realização da pesquisa apresentada.

Dessa maneira, as oficinas pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa tiveram como objetivo despertar os estudantes para o debate sobre o racismo e para o respeito às diferenças, além de analisar de que maneira os conteúdos pedagógicos que abordam a história da África e dos afrodescendentes têm sido desenvolvidos pela instituição escolar, a qual os atores pesquisados frequentam.

Para a análise parcial dessas oficinas, verificamos algumas respostas unânimes e que de certa forma refletem o que o grupo pensa e vive.

A seguir, de modo a contextualizar tais atividades, seguem algumas fotos das oficinas:

**Figura 1: O som está no ar**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (foto tirada durante a 2ª oficina pedagógica).

**Figura 2: Cinema, pipoca e cultura**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (foto tirada durante a 3ª oficina pedagógica).

**Figura 3: Mais cinema, pipoca e cultura**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (foto tirada durante a 3ª oficina pedagógica).

Ao final da atividade proposta na primeira oficina, citada e descrita no item 4.1 deste capítulo, todos devolveram em folha sulfite suas respectivas caracterizações, sendo analisadas aquelas que haviam sido especificadas no momento da pesquisa. Dessa forma, destacaram-se em quase todas as respostas quatro categorias, sendo elas: cor, salário, classe social e profissão.

Ao discorrerem sobre o salário, oito estudantes disseram que os brancos recebiam vencimentos superiores aos dos negros. Em relação à classe social, nove deles caracterizaram os brancos como pertencentes a uma camada superior à ocupada pelos negros. Por outro lado, sobre a profissão dos brancos, seis mencionaram que tais sujeitos detinham curso superior e três acrescentaram que se tratava de estudantes de medicina, enquanto os demais exerciam profissões que não necessitavam de curso superior. Já em relação ao indivíduo negro representado pela imagem, nove alunos o caracterizaram como detentor de curso superior, enquanto os demais atribuíram a mesma imagem: uma profissão que não exigia essa escolaridade.

Na análise da descrição dos dados apresentados pelos estudantes, um fator que nos chamou atenção é que, entre os 14 (quatorze) indivíduos que participaram da pesquisa, apenas três deles atribuíram a cor negra ao homem negro, outros dois citaram a cor “morena”, um a “pele escura” e os demais se abstiveram de mencionar tal característica. Em relação ao sujeito branco, apenas quatro citaram sua cor, os demais não se manifestaram em relação a essa característica.

Dessa maneira, é possível perceber ainda que, ao menos parcialmente, a figura do negro ainda ocupa no imaginário da população um lugar de inferioridade, o que se confirma pelo fato de a maioria dos discentes atribuírem aos negros uma classe social inferior à dos brancos. Ratifica essa constatação a fala de um dos participantes da pesquisa: “[...] João é filho de família tradicional, sempre se preocupou com os estudos. O popular filho de papai” (E. L., 13 anos). Isso nos remete à ideia de que aos negros sempre foi delegada a função de trabalhar, sendo-lhes negada muitas vezes a possibilidade de alcançar o mesmo “*status*” conferido aos brancos.

Diante dessa situação, pode-se pensar no papel que a educação deve desempenhar no sentido de operar mudanças positivas na construção da imagem da população negra em nossa sociedade, pois “[...] no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média” (BRASIL, 2008, p.17), o que apenas reforça e reproduz o racismo e a discriminação, fazendo com que o espaço escolar não efetive seu propósito transformador.

Em contrapartida, quando os estudantes caracterizaram a maioria dos negros como detentores de curso superior, é possível atribuir essa resposta ao fato de que algumas políticas públicas têm surtido efeito, uma vez que, sob o olhar desses adolescentes, os negros podem ocupar um espaço que antes era destinado apenas a uma pequena elite branca, ou seja, a universidade também lhes é possível. No entanto, mesmo assim, os maiores salários foram atribuídos aos brancos, demonstrando que, aparentemente, ainda prevalece o mito da superioridade branca.

Por fim, a categoria que mais se destacou diante das características atribuídas às imagens apresentadas foi a que se referiu à cor, tendo em vista que, ao caracterizarem o personagem negro, aqueles que optaram por mencionar a pele tiveram dificuldade em descrever o sujeito como negro, utilizando termos como “moreno” e “pele escura” como um “eufemismo”, uma maneira de amenizar o traço ou para se evitar um comportamento tido como racista.

A análise pode também ser feita sob essa perspectiva, pois, quando caracterizaram o personagem branco, descreveram-no se referindo à cor propriamente, não utilizando “pele clara” ou outro subterfúgio, demonstrando assim que, infelizmente, a cor da pele ainda pode ser objeto de discriminação e, no imaginário de algumas pessoas, chamar alguém de negro pode ser considerado uma ofensa.

Ainda sobre esse aspecto, é possível afirmar que a escola não tem desenvolvido, por meio de seus conteúdos, conhecimentos que sejam capazes de alterar essas

concepções disseminadas socialmente, em detrimento ao fato de que deveria ocupar um lugar de destaque e desconstruir essas imagens estereotipadas, que foram transmitidas por uma educação pautada no eurocentrismo e que por longos anos atribuiu ao negro a condição de ser inferior, tomando como ponto de partida suas características fenotípicas, entre elas a cor da pele.

Partindo dessa premissa, muitas atividades poderiam ser desenvolvidas a partir de conteúdos pedagógicos, elevando a autoestima especialmente dos estudantes negros e conscientizando os demais de que o Brasil é um país pluriétnico, ensinando-os dessa maneira a respeitar e a admirar o “outro”. “[...] Atividades que evidenciem a cor negra associada a algo positivo, como ébano, ônix, jabuticaba, café, concorrem para justapor à representação negativa uma outra positiva” (BRASIL, 2008, p. 23), desconstruindo estereótipos de inferioridade ou feiura.

Ao serem questionados sobre a música apresentada na segunda oficina pedagógica, descrita no item 4.1 deste capítulo, todos foram unânimes em dizer que ela mostrava o racismo como uma burrice, pois todos somos iguais:

“Que devemos perceber que todos somos iguais independente da raça, da cor, ou da religião” (V.N., 14 anos).

“Que racismo é burrice, pois tratar com indiferença que na verdade são iguais” (L. L., 14 anos).

“Que não é porque as pessoas têm cores diferentes que não têm os mesmos direitos ou que não são importantes. Todos merecem reconhecimento” (G.G., 15 anos).

Diante desses posicionamentos, é possível constatar que a escola necessita incluir em seus materiais didáticos temas que possibilitem aos estudantes reconhecerem e valorizarem as diferenças, já que é possível perceber em quase todos os relatos o reconhecimento da igualdade, indo ao encontro ao afirmado por Gomes (2001, p. 93): “[...] Mais do que isso, é preciso garantir a equidade social. Discutir direitos civis”. Para isso e para que realmente se construam relações étnico-raciais pautadas pelo respeito, é necessário o reconhecimento das diferenças.

Após assistirem à película, apresentada na terceira oficina, também descrita no item 4.1 também deste capítulo, algumas discussões foram levantadas em sala de aula espontaneamente pelos estudantes, entre elas, a situação do branco na pele do negro. A partir dessa experiência, é possível afirmar que o racismo é identificado pelos estudantes dentro e fora do ambiente escolar e, ao serem questionados sobre o que filme

retratava, todos informaram que se tratava do racismo contra o branco, da mesma maneira que ocorre com os negros.

“O preconceito contra os negros e os brancos passando pelo que os negros passaram um dia” (V.N., 14 anos).

“Que o branco passou pela situação do negro” (L. L., 14anos).

“A vida de uma branca como se ela fosse negra” (G. G., 15 anos).

Ainda nessa oficina, foi questionado de que maneira as disciplinas estudadas contam a história dos africanos. Os estudantes infelizmente souberam responder apenas que os negros vieram para o Brasil como escravos e que influenciaram nossa cultura.

“Que os africanos sofriam bastante pela posição social e, a condição e principalmente a cor, mas contribuíram para nossa cultura” (V.N., 14 anos).

“Sim, eles eram escravos, influência em nossa cultura” (L.L., 14 anos).

“Sim, eles eram escravos. Mas eles vieram para influenciar nossa cultura” (G. G., 15 anos).

Em razão das respostas oferecidas, é possível verificar a falta de informação e de inclusão nos currículos escolares da história da África e dos afrodescendentes, valendo-se registrar ainda que os adolescentes atores desta pesquisa, antes de participarem das oficinas pedagógicas, realizaram algumas discussões em sala de aula conjuntamente com a pesquisadora, pelas quais revelaram conhecimento ínfimo diante da infinidade de saberes a que deveriam ter acesso ao longo de seu percurso estudantil.

Assim, é indiscutível a necessidade de incluir nos currículos escolares, conforme determina a Lei nº 10.639/2003, o assunto em tela, uma vez que “[...] reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história” (BRASIL, 2006, p.233), cabendo à escola e a seus agentes desenvolver ações pedagógicas contínuas que possam promover sentimentos positivos nos negros a respeito de si e nos brancos em relação aos “outros”.

Assim, a partir dessas atividades, conseguimos estabelecer vínculos de confiança, desenvolver diálogos críticos e abrir espaço para que uma pesquisa oral fosse desenvolvida com alguns alunos que concordaram em ser entrevistados.

### 5.3 As vozes dos estudantes por meio da entrevista

Ao iniciar este tópico com este título, mais uma vez o faço em primeira pessoa tendo em vista a abordagem qualitativa utilizada para o desenvolvimento e para a realização deste estudo, posto que esteve a todo o momento dialogando com pessoas e com suas subjetividades.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste trabalho desde seu início até seu desfecho, que ocorreu com as entrevistas, foi realizada uma ação interativa entre a pesquisadora e esses atores, uma vez que “[...] as características mais importantes da investigação qualitativa incluem o envolvimento com as pessoas estudadas” (JOHAL, 2008, p.161), o que possibilitou investigar o tema proposto.

Nessa perspectiva, o trabalho de observação participante e a convivência com o grupo foi essencial tanto para os sujeitos como para minha pessoa na posição de pesquisadora, já que a maioria deles é negra ou, de certa forma, vivenciaram o racismo, fizeram ou ainda fazem parte das lutas antirracistas, diferente de mim, que sou branca e, embora tenha sofrido preconceitos de outra natureza, não experimentei em minhas *vivências* discriminação pela cor da minha pele, pelo meu cabelo ou pelos meus traços fenotípicos.

Assim, durante toda a elaboração deste estudo, na posição de pesquisadora, a todo o momento, foi preciso colocar-me na situação do “outro” e rever meus pensamentos filosóficos e políticos já que, como nas palavras do poeta Manoel de Barros (2009, p.79): “[...] a maior riqueza do homem é a sua incompletude”. Destarte, enxergar a situação dos negros por meio do olhar de um branco, no caso eu, foi um exercício de alteridade realizado durante toda esta trajetória, da qual fui a maior beneficiada.

Como uma ferramenta da História Oral, as entrevistas realizadas (APÊNDICE C) e utilizadas como fontes para esta análise mostram-se extremamente importantes, haja vista que “[...] entrevistar é um processo que consiste em dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes” (ANGROSINO, 2009, p.61), podendo confirmar ou refutar a hipótese pesquisada ou ainda revelar algo diferente do imaginado pelo pesquisador.

Além disso, para que as entrevistas possam fluir de maneira natural, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema abordado com liberdade e naturalidade, é preciso o estabelecimento de um vínculo entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista etnográfica é de fato interativa, no sentido de acontecer entre pessoas que se tornaram amigas enquanto o etnógrafo foi observador participante na comunidade em que seu ou sua informante vive. Neste sentido, é diferente do tipo de entrevista que pode ser feita por um repórter de jornal em busca da informação de uma fonte (ANGROSINO, 2009, p.61).

Na perspectiva do autor acima citado, as entrevistas realizadas e que serão abaixo descritas e analisadas são fruto de um trabalho de interação e de convivência com o grupo pesquisado, o que possibilitou um diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados. Essa interação é de extrema relevância para a elaboração de um estudo confiável, pois, além de proporcionar tranquilidade e liberdade àqueles que estão sendo entrevistados, permite também ao pesquisador perceber algo nas entrelinhas e nos não ditos, o que só é possível por meio da convivência com o grupo.

#### Questão norteadora 1: Como você definiria o racismo?

“Definiria como se outras pessoas não aceitassem como a gente é” (L. L., 14 anos).

“Eu acho que na verdade o racismo, ele não deveria existir, eu defino ele como uma coisa errada que desde o começo que surgiu o racismo, ele não deveria existir, que eu acho que todas as pessoas são iguais, independente de qualquer coisa. Eu acho que eu defino ele como uma coisa banal assim, em pleno século XXI, em 2016, as pessoas ainda tem preconceito contra pele, cor...” (P. J., 17 anos).

“Ah, eu defino como... bullying, né? Como ofendendo outra pessoa... A cor da pessoa... A cor, o jeito de ser a fala também...” (C. F., 14 anos).

“Ai. Racismo eu acho que é a discriminação de determinada pessoa por sua raça” (E. L., 14 anos).

O racismo, como já referido, parte do pressuposto de que há raças superiores e inferiores, o que por muito tempo teve respaldo na Biologia, utilizando-se ainda teorias raciais para justificarem a dominação e a exploração de um homem pelo outro, retirando do ser escravizado toda a sua humanidade.

O elemento essencial dessa doutrina era que a “raça” determinava a cultura, e dela derivavam as alegações de superioridade racial. A palavra foi usada na década de 1960, num sentido ampliado para incorporar práticas, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial e designa às vezes, mais livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais (CASHMORE, 2000, p.458).

Assim, o racismo se utiliza do termo “raça” para determinar e justificar as desigualdades e as mazelas oriundas de suas atitudes, o que pode ser evidenciado tanto na esfera particular como na pública.

Analisando as respostas dos pesquisados, é possível ainda perceber que todos têm uma ideia, ainda que parcial, do que é o racismo. Todavia, o que se percebe é que também há uma confusão entre os estudantes sobre a diferença entre essa conduta e outros preconceitos existentes em nossa sociedade. Um deles confunde racismo com *bullying*<sup>20</sup> ou com preconceitos em razão de gênero e classe social.

Partindo desse pressuposto, podemos compreender que essa confusão ocorre em razão do desconhecimento ou da falta de informação adequada sobre o assunto.

Questão norteadora 2: Você percebe o racismo no ambiente escolar? Se sim, de que maneira?

“Assim, eu já percebi... Eu percebia muito, mas agora nem tanto, acho que assim, os estudos, pesquisas, entrevistas, é... Palestras assim, acho que nem tanto mais, mas eu percebia muito.

É. Geralmente...Geralmente, porque, tipo, tem pessoas que assim, não se envolvem... Não... Não, assim, como eu falo...Não junta com outras pessoaspor questão da cor, porque tipo: ‘Ai, se eu conversar com essa pessoa tipo inferior a mim, meus amigos vão ficar falando’, é assim...” (L. L., 14 anos).

“Eu acho que sim, às vezes ela pode colocar algum apelido ofensivo, por causa da diferença dela, de pele, que ela é mais escura, tem cabelo diferente, eu acho que ela sofre preconceito” (P. J., 17 anos).

Sim, existe, no ambiente escolar. Mas com as...Com as crianças pequenas... Os grandes batendo por causa da cor... Falam ‘pretinho’, essas coisas” (C. F., 14 anos).

“Bom, hum... Eu acho que o racismo infelizmente está presente em todos os... Em todo momento que a gente vive, porque infelizmente ela já foi incluso na nossa vida de tal forma que a gente comete racismo sem nem perceber, por causa que de certa forma fomos acostumados a nem ligar com... Sabe não... Ai, eu não consigo me expressar, acha normal, não consegue definir ‘Ah, isso é racismo’ porque já foi acostumado, entendeu?” (E. L., 14 anos).

A presença de práticas racistas no ambiente escolar é evidente quando verificamos essas respostas: todos concordam que elas existem, mas, como em nossa

---

<sup>20</sup>Bullying é um termo de língua inglesa(bully- “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos causando dor e angústia como objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem esta ter a possibilidade ou a capacidade de se defender, sendo, pois, realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder (BRASIL ESCOLA. Disponível em: [brasilecola.uol.com.br](http://brasilecola.uol.com.br). Acesso em: 19 jul. 2017).

sociedade é habitual perceber o racismo distante de nós, os outros agem assim, nós não. E entre os estudantes, isso não é diferente: o racismo é percebido no outro, “nas crianças pequenas”, o que o torna camuflado e causa efeitos muito mais devastadores do que se fosse declarado, naturalizando práticas preconceituosas como a que o estudante mesmo cita: “fomos acostumados a nem ligar...”. Isso dificulta uma tomada de consciência no sentido de os adolescentes entrevistados se indignarem com essas atitudes e com a discriminação em seus ambientes sociais.

Em relação a essa realidade que aqui se apresenta, a escola e seus conteúdos pedagógicos podem alterar o panorama, visto que, “[...] sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida por intermédio dos preconceitos, discriminações e estereótipo” (BRASIL, 2008, p. 39), que podem ser desconstruídos a partir da tomada de consciência da instituição escolar e de seus agentes.

Questão norteadora 3: Em alguma disciplina, vocês estudam sobre a história do negro?

“Bem pouco, assim, eu não cheguei a estudar muito isso não” (L.L., 14 anos).

“Assim, no ponto de falar sobre o racismo, o preconceito, não tem, eu não vejo assim aula específica pra falar sobre o preconceito, sobre o que a gente tá passando. De vez em quando, quando pode surgir um ato de bullying entre dois alunos assim, aí vai falar o motivo, vai dar uma explicação... Mas assim, aula mesmo de explicar e todos compreenderem não tem” (P.J., 17 anos).

“Sim, mais nas aulas de história... Sobre a África... É, só nessa matéria, só na matéria de história que nós vê isso...” (C.F., 14 anos).

“Em história a gente costumava estudar, mas agora não, hum... Nesse período a gente não estudou. Esse ano a gente só teve mesmo você lá na sala que falou sobre racismo, sobre negros, esse tipo de coisa. Mas o nosso professor mesmo não passou nada sobre racismo. Mas eu acho que a matéria seria história, porque nos anos anteriores a gente estudou um pouco da África” (E. L., 14 anos).

Diante das vozes transcritas, podemos perceber como a história dos negros e de seus descendentes até os dias atuais ainda não ocupa espaço no currículo escolar, algo inexplicável e inaceitável, considerando-se que vivemos em um país multicultural, em que os negros compõem uma parcela expressiva de nossa população, sem mencionar o quanto foram responsáveis pela formação de nossa sociedade, seja com sua cultura ou por sua força de trabalho.

Nesse sentido, a educação não pode permanecer omissa diante da necessidade de desconstruir no imaginário popular a imagem estereotipada do negro que por longos anos ocupou os livros didáticos, pois toda omissão pode ser entendida como violência a

partir do momento em que ela reproduz atitudes que estigmatizam e desvalorizam o “outro”.

Como a democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença, e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história (BRASIL, 2008, p.72).

E como nos ensina o texto citado acima, é necessário promover o conhecimento, disseminando o respeito e a valorização da diferença porque esse pode ser um caminho em direção à construção de sentimentos e de atos capazes de incluir de maneira efetiva a população negra em todas as esferas sociais, despertando nela sentimentos positivos, elevando sua autoestima e conseqüentemente revelando à comunidade branca o valor dos povos africanos para nossa formação social, cultural e econômica.

#### Questão norteadora 4: Como você imagina a África?

“Ai, imagino assim... Ai, eu não sei descrever (risos). Eu imagino um país, um lugar normal assim, com seres humanos igual a gente, só que com... Assim, não é diferente, normal, eu imagino normal. Ish, eu já vi muito filme da África assim, muito sofrimento, muito assim, muito sofrimento. Assim, eles é mais fechado, é muito triste de ver...É, semana retrasada a gente viu um, não consegui ver tudo o filme, assim, mas...” (L. L., 14 anos).

“Hoje em dia eu imagino a África, que ela é um dos países...Não imagino, ela é um dos países mais pobres que tem, e... Aquelas doenças como o Ebola, que tá afetando muitas pessoas de lá, elas não têm muitas condições de vida, elas são bastante pobres, elas não se alimentam muito bem... Tá tendo eu acho que é um, um projeto que chama médicos, mais médicos, que eles estão sendo levados para a África para cuidar daquelas pessoas porque elas estão muito doentes. E eu acho que se continuar assim, sem ajuda, eu acho que logo, logo aquele povo vai praticamente desaparecer, se continuar não tendo melhoria para a África, que é um dos países mais pobres que tem” (P. J., 17 anos).

“Imagino ela cheia de cultura, e dança... Animais, bastante animais” (C. F., 14 anos).

“Eu imagino a África como um país muito colorido, eu acho que pela cultura africana é muito colorida, em termos de tecido, esse tipo de coisa, ou as vestes. Mas eu imagino a África como um país bastante... Bastante acolhedor, mas porém pobre” (E. L., 14 anos).

Ao questionar sobre “como imaginam a África”, a intenção foi exatamente verificar como os conteúdos sobre a história desse continente estão sendo apresentados ou não no currículo escolar da instituição pesquisada e como estão sendo internalizados pelos estudantes.

Não foi surpresa ouvir esses relatos sobre uma África descrita midiaticamente, da qual se ressaltam apenas as doenças, a pobreza, a falta de perspectiva, a abundância de animais e a cultura vista como exótica por suas cores vibrantes: tudo isso pode ser atribuído a uma imagem falsamente disseminada pela mídia e não contestada ou ao menos desconstruída pelos conteúdos pedagógicos.

Muito do que conhecemos da África chega até nós pelos meios de comunicação de massa. Filmes como os de Tarzan e outros popularizados no cinema e na TV trazem para nós imagens distorcidas do povo africano, de suas tradições e sabedoria. De modo geral, os personagens branco são os que levam saberes, a religião e a cultura que deve prevalecer (MUNANGA; GOMES, 2006, p.32).

Nesse sentido, as concepções dos estudantes corrobora o afirmado pelos autores citados no texto apresentado acima, podendo assim concluir que os materiais didáticos não promovem conhecimentos capazes de desconstruir essas imagens, que foram ao longo dos anos construídas no imaginário popular. Porém, esse cenário pode ser alterado: “[...] não faltam imagens e registros históricos capazes de mostrar uma África autêntica em sua múltipla realidade, que possam até criar um sentimento de solidariedade com os países africanos”(MUNANGA; GOMES, 2006, p. 32). Dessa maneira, talvez o que ainda falte no meio escolar seja mais formação e valorização de um conhecimento posto como periférico e ainda tão discriminado em função de uma educação pautada no eurocentrismo.

Questão norteadora 5: Você acha que em nossa sociedade há diferença entre negros e brancos?

“Já existiu... Assim, na minha opinião acho que não mais, mas já existiu muito, agora hoje em dia eu acho que não mais” (L. L., 14 anos).

“Acho que essas diferenças são, um exemplo, por exemplo, de... Do trabalho, qual que ele vai escolher, o branco ou negro?Aí ele já tem esse preconceito na cabeça dele, de que o branco é melhor que o negro sem ao menos entrevistar, é... Saber o que ele fez, qual curso... Porque ele acha que o branco é melhor, porque o negro... Já vem esse preconceito desde a escravidão, que não consegue, que não tem esse estudo, e ele sofre sim esse preconceito, devido à cor da pele dele, ao menos ser julgado pelo desempenho” (P. J., 17 anos).

“Pra mim... Não, não tem diferença entre os dois. Que todo mundo é igual né?” (C. F., 14 anos).

“Eu não acho que tem diferença, porque nós no fundo sempre vamos ser iguais, não existe sangue negro ou sangue branco, só pele, e isso não conta nada na minha opinião” (E.L., 14 anos).

É possível perceber por essas falas o quanto o mito da democracia racial permanece entre nós, mesmo depois de já ter sido desconstruído por autores como Florestan Fernandes (2008), que apontou ainda como a escravidão foi devastadora para a população africana trazida para nosso país e como os negros lutaram para se libertarem e, mesmo após essa libertação, não alçaram a condição de cidadãos efetivamente, sofrendo as consequências de um processo abolicionista que não promoveu nenhum reconhecimento ou reparação até os dias atuais.

Em detrimento desse saber, percebemos que pelos bancos escolares a história permanece intacta: poucos são os estudantes que conseguem identificar as relações desiguais que se estabelecem em função da cor e da raça, e a maioria deles reproduz o discurso que no Brasil somos todos iguais. Assim, ao mesmo tempo em que reconhecem a discriminação sofrida pelos negros, principalmente em relação à valorização social e no trabalho, os discentes não possuem saberes para explicar e contestar essa situação de menoridade imposta.

Questão norteadora 6: Você acha que os conteúdos apresentados nas disciplinas estudadas ajudam você e seus amigos a terem relações livres de preconceitos ou isso não faz nenhuma diferença?

“Assim, vendo pelo meu lado acho que as disciplinas não falam muito disso, não... A gente não...Assim, não toca muito nesse assunto. Mas, assim, na minha opinião, eu acho que as pessoas em geral, acho que ainda assim, valoriza muito mais os trabalhos do branco do que do negro” (L.L., 14 anos).

“Eu acho que mais pra não, porque eu acho que não aborda tanto esse tema mais. Eu acho que deveria falar mais sobre o preconceito, o racismo, de todos respeitarem, eu acho que é uma escola, então eu acho que deveria falar mais sobre isso desde o começo, que eu acho que, por exemplo, a gente tá em 2016, essas pessoas agora assim, mais ou menos assim, tá entendendo, mas agora uma pessoa mais de idade, que escutou aquilo tudo, não vai conseguir mudar, eu acho que deveria ter falado... Falar mais, ter tipo mais palestra, demonstrando, mas acho que assim, um pouquinho que já tá falando já tá contribuindo, mas eu acho que deveria falar mais sobre esse tema, que é importante” (P. J., 17 anos).

“Ajuda” (C. F., 14 anos).

“Eu acho que nos livros didáticos, assim, não apresentam muitas... Muitas digamos, qualidades dos negros, eu acho que está meio fragmentado sim, por causa que sempre os padrões de beleza vai num padrão americano, sempre um lugar bonito, Disney... Eu acho que isso deveria mudar e... Ao negro eu acho que não tem muito... Que não ajuda muito os... Os... As coisas que têm nos livros para a valorização do negro não” (E.L., 14 anos).

Novamente os excertos transcritos demonstram o silêncio da escola frente ao tema em estudo: dentre os que foram ouvidos, apenas uma adolescente disse que tais

conteúdos ajudam, mas não se estendeu em sua resposta, o que foi plenamente respeitado. Por seu turno, os demais também afirmaram que os conteúdos ajudam, para em seguida fazerem uma ressalva: quase não se fala no assunto, o que nos leva a concluir que a falta de conteúdos pedagógicos que abordem as questões sobre o racismo ou mesmo sobre a história da África limita o conhecimento dos estudantes e os impede de estabelecerem novas relações étnico-raciais que possam valorizar a diferença. Vê-se:

A falta de divulgação de pesquisas e livros que contam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista. Basta pensar quantas vezes ouvimos ou lemos sobre líderes negros que atuaram nos movimentos de luta após a escravidão; quantas vezes participamos de debates com pesquisadores negros e brancos sobre a participação ativa dos negros no Brasil, ou ainda, quantos documentários e programas informativos sobre essa temática são veiculados na televisão e outros meios de comunicação (MUNANGA, 2006, p. 68).

Nessa perspectiva, percebemos que as práticas pedagógicas não inserem o negro como sujeito ativo em nossa sociedade e esse fato pode ser percebido pelos relatos dos estudantes por este estudo analisados, já que nenhum deles foi capaz de informar sobre os movimentos de resistência do povo africano, assim como espantosamente não se referiram em momento algum sobre o fato de a África ser o berço da humanidade.

Todavia, é preciso enfatizar que a escola não pode ser responsabilizada por toda a ignorância no que se refere à temática. Por outro lado, como um espaço privilegiado e que recebe a maioria da população em algum momento de sua vida, deveria juntamente com a sociedade e com a família tratar de maneira interdisciplinar as questões históricas e sociais que estão diretamente ligadas à constituição social. Mas para que isso ocorra é necessário que se promova a oferta de cursos de formação continuada e de capacitação por parte do governo federal, como uma política pública a ser implementada não só na área de educação, mas também na da justiça e dos direitos humanos.

**Questão norteadora 7:** Na sua opinião de que forma a escola pode contribuir para diminuir o preconceito?

“Assim, a gente, como eu falei, a gente conversa muito pouco sobre a história da África, mas acho que lá na nossa escola não tem tanto esse problema mais, do racismo, eu acho que não tem... Assim, já ocorreu muito, no começo muito, mas acho que agora não” (L. L., 14 anos).

“Eu acho que na escola eles deveriam fazer mais palestras falando sobre o tema racismo e outros tipos de preconceito, e o livro ele mostra assim, o preconceito, o que o negro passou na época da escravidão, talvez ele podia mudar um pouco e falar hoje, o que que está acontecendo com o preconceito,

que talvez se ele diminuiu, ou ele aumentou, eu acho que não tá falando tanto hoje em dia, tá mais antigo. E talvez, é... Pegar tipo um tempo livre, pegar um palestrante talvez, por exemplo, um que usa droga, por exemplo, que não tá usando mais” (P.J., 17 anos).

“Não soube responder” (C.F., 14 anos).

“Ai... Eu acho que depende, não só da escola, da sociedade né, mas tendo início na escola, eu acho que deveriam dar mais oportunidade para o negro, hum... Porque eu acho que nesse ponto não tem o suficiente. Por exemplo, a gente vê negro, um exemplo lá da minha escola, a gente vê negro na faxina, a gente vê negro em... Em... Nesses serviços mais... Eu acho que não é o lugar do negro só nesses lugares, não que não seja um trabalho digno, mas eu acho que o negro pode estar em qualquer lugar, então eu acho que falta um pouco de empenho da escola nesse ponto, eu acho que a escola poderia ajudar dando... Influenciando mais o negro, esse tipo de coisa” (E.L., 14 anos).

A partir dessa questão, os alunos reiteraram o que disseram na pergunta anterior, ou seja, a escola não tem oferecido, por meio de seus conteúdos, conhecimentos sobre as questões raciais. Todos, à exceção de um estudante, que se absteve em responder, disseram que a instituição deveria promover mais palestras e atualizar seus conteúdos, que já estão antigos.

Faz-se necessário corrompera ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. O restante vem das contribuições dos diferentes grupos que constituíram esse país: negros, brancos e índios. Quais culturas, quais saberes e fazeres se produziram das relações entre as diferentes culturas elaboradas por índios, negros e brancos? (CAVALLEIRO, 2001, p. 106).

Assim, corroborando o pensamento da autora, é necessário que a escola e seus agentes, ao elaborarem seus projetos pedagógicos, incluam a diversidade, respeitando e valorizando todos os que concorreram para a formação de nossa sociedade, pois somente assim haverá a valorização do “outro” e apenas inserindo-o no contexto escolar e cultural ele terá sua diversidade respeitada, reconhecida e valorizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, conforme já relatado, surgiu do interesse em investigar as relações raciais no contexto escolar levando-se em consideração minha indignação e decepção com relação aos conteúdos que foram transmitidos ao longo do meu processo de formação escolar.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei nº 9394/96 incluindo o ensino da história da África e dos afrodescendentes nos currículos escolares revelou-se como uma possibilidade de transformação social por meio da educação formal e de seus conteúdos pedagógicos. Assim, analisar como a referida lei está sendo materializada nos conteúdos pedagógicos aplicados aos estudantes do 9º ano da Escola Municipal Profa. Maria Luíza Corrêa Machado e como estes têm internalizado esses conteúdos foi a maneira encontrada para confirmar ou refutar a hipótese de que, mesmo após 14 anos da publicação da legislação em tela, não se conseguiu implementá-la em toda a sua amplitude.

Os resultados apresentados foram obtidos por meio da realização de uma pesquisa documental, com a leitura do projeto pedagógico da referida instituição de ensino, além de oficinas pedagógicas e de entrevistas com os estudantes, o que apontou algumas fragilidades no universo pesquisado. O Projeto Político-Pedagógico, por exemplo, não referencia a Lei nº 10.639/03, assim como os conteúdos curriculares adotados pela escola também não incluem de maneira obrigatória o ensino da história da África e dos afrodescendentes. Aliás, nem sequer fazem menção ao referido dispositivo legal, demonstrando assim que este permanece no âmbito apenas documental, o que dificulta muito que seja executado pelos professores e pelos demais agentes da educação, impossibilitando de maneira incontestável a vivência de relações raciais mais harmoniosas tanto no contexto escolar como fora deste.

Durante a observação realizada pelo período de três meses e meio em sala de aula das aulas de História e de arte, foi possível ver que nenhum dos conteúdos apresentados ou discutidos com os estudantes nas referidas disciplinas proporcionou o conhecimento sobre a diversidade étnica de nossa sociedade representada pela cultura, pela religiosidade ou até mesmo pela alimentação que cada uma apresenta com suas peculiaridades.

Da mesma maneira, também não foi abordada a história dos afrodescendentes, suas lutas de resistência contra a escravidão ou suas contribuições para a formação social brasileira. Infelizmente, ainda persiste, aliás, entre os estudantes a história de que

a abolição foi um ato de benevolência da princesa Isabel, silenciando todas as lutas empreendidas pelos negros durante o processo de abolição, assim como todos os movimentos de resistência enfrentados pelos ex-escravizados frente à violência que lhes foi imposta.

As atividades desenvolvidas com os discentes durante a pesquisa, entretanto, não apontaram na instituição escolar casos de racismo ou de preconceito racial latente, embora em minha perspectiva de pesquisadora o silenciamento apresenta-se como uma forma de racismo e de preconceito.

Assim, foi possível verificar que a falta de conteúdos pedagógicos que incluam o tema em estudo é algo extremamente prejudicial, pois o fato de os alunos não conhecerem a história da África, dos africanos que aqui chegaram e de seus descendentes, de suas lutas e a verdadeira história da abolição da escravatura os impede de vivenciarem processos de reconhecimento e de valorização do “outro” e de si mesmos como sujeitos da história.

Assim, considerando esses resultados, é possível compreender que a Lei 10.639/2003 não está sendo efetivada na instituição pesquisada e infelizmente não há nenhuma medida coercitiva no sentido de torná-la obrigatória, demonstrando a dificuldade em nosso sistema social para promover ações educativas e implementar dispositivos legais que fujam aos padrões eurocêntricos, ainda tão arraigados em nossa sociedade.

Nesse sentido, além da promoção de cursos de formação para professores, inserindo-os nos contextos proposto pela lei e os empoderando de conhecimentos, seria necessário que o poder legislativo realizasse uma revisão na referida lei, estabelecendo prazos para que as instituições possam adequar seus conteúdos e fixando sanções para o caso de seu descumprimento.

Já na análise das vozes dos estudantes que participaram deste estudo, ficou também latente a carência de conteúdos que tratem as questões raciais de maneira política e sociológica e como essa carência é extremamente prejudicial para a formação sócio-histórica dos cidadãos.

A falta de instrução adequada aos estudantes, neste caso todos adolescentes e em processo de formação, impossibilita seu desenvolvimento e o de seus pares no que tange às relações étnico-raciais propostas pela Lei nº 10.639/03. Isso porque, quando a escola reproduz conteúdos eurocêntricos já contestados, perde a oportunidade de formar cidadãos que se vejam de maneira positiva inseridos no processo histórico de nosso país como negros; por outro lado, também impede que os brancos reconheçam a diversidade,

valorizem a diferença e aceitem que há em nossa sociedade um grande dever de reparação para com o povo africano.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi et al (Orgs.). *Fontes Históricas*. 3ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2011. P. 155-202.

ALBERTI, Verena. *OUVIR CONTAR*. Textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos & Abusos da História Oral*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

ARAÚJO, Joel Zito (Dir.). *Vista minha pele*. Gênero: Ficcional Educativo. País: Brasil, 2003. 24 min.

BARROS, Manoel de. *RETRATO DE ARTISTA QUANDO COISA*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. *MINHA COR E A COR DO OUTRO: QUAL A COR DESSA MISTURA?* Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças da Educação Infantil. Dissertação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação). 2013. Disponível em: [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br). Acesso em: 15 fev. 2016.

BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques d'. *Racismo, Preconceito e Intolerância*. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. Coleção Educação para todos.

BRASIL. *PARECER CNE/CP 003/2004*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Conselho Nacional de Educação/CP, aprovado em 10 mar. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10/leis/2003-10-639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10/leis/2003-10-639.htm). Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CASHMORE, Elisetal. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Sumus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

ESCOLA MUNICIPAL “PROFESSORA MARIA LUÍZA CORRÊA MACHADO”. *Projeto político-pedagógico*. Paranaíba: Prefeitura Municipal de Paranaíba, 2011.

FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008. (Obras reunidas de Florestan Fernandes).

FONSECA, Dagoberto José. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 2ª impressão da 43ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, O Pensador. Lavagem Cerebral. In: GABRIEL, O Pensador. *As Melhores*. Lançamento 1993. Gravadora Chaos. 5min38.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar, como fazer pesquisas qualitativas em Ciências Sociais*. 3ª Ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteira*, v 12, n.1, p.98-100, jan/abr 2012. Disponível em: [www.curriculosemfronteira.org](http://www.curriculosemfronteira.org). Acesso em: 20 maio 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial* (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª série). Dissertação (Mestrado em Educação). 325 p. Belo Horizonte: UFMG, 1985. Disponível em: [www.bibliotecadigital.ufmg.br](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br). Acesso em: 01 jun. 2017.

GONÇALVES, Marília Pereira. *ENEGRECENDO O COTIDIANO ESCOLAR: Estudo de caso em uma escola de classe de Ceilândia (DF)*. Universidade de Brasília de Educação, 2008. Disponível em: [www.repositorio.unb.br](http://www.repositorio.unb.br). Acesso em: 10 ago. 2016.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p. 489-506, set./dez.2007. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br](http://revistaseletronicas.pucrs.br). Acesso em: 03 jun. 2017.

JOHAL, George J. Sefa Dei Gurpreet Singh (Org.). *Metodologias de Investigação Anti-Racistas Questões Críticas*. Local: Edições Pedagogo, LDA, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOZANO, Jorge Eduardo A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de.M.; AMADO, Janaína. (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. 8ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p.15-25.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANDELA, Nelson. *Long walk to freedom*. Londres: Little, Brown and Company, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B; HOLANDA, Fabíola. *HISTÓRIA ORAL*. Como fazer como pensar. 2ª ed. 4ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÜLLER, Tanise Ramos. *NOSSOS ANTEPASSADOS ERAM AFRICANOS, ENTÃO SOMOS NEGROS TAMBÉM: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes*. Tese (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). 2014. Disponível em: [www.lume.ufrgs.br](http://www.lume.ufrgs.br). Acesso em: 12 fev. 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3a ed. 2a. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Origens Africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações*. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008b.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da Cor: Identidade, Raça e Gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. *Declaração de Durban*. África do Sul: Procuradoria-Geral da República Gabinete de Documentação e Direito Comparado, 2001.

PAVIANI, Neires M. S.; FONTANA, Niura M. *Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência*. 2009. Disponível em: [www.ucs.br](http://www.ucs.br). Acesso em: 01 maio 2016.

PINSKY, Jaime. *Escravidão no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Global, 1987.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o Óbvio*. 1986. Disponível em: [http://www.biolingagem.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobre\\_o\\_obvio.pdf](http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobre_o_obvio.pdf). Acesso em: 13 jun. 2016.

ROMANOWSKI, Joana Pauli; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, Set./Dez. 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD, 2005, p.21-37.

SERRANO, Carlos; MUNANGA, Kabengele. *A REVOLTA DOS COLONIZADOS: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia*. São Paulo: Atual, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A Questão Racial e Etnicidade*. 1999. Disponível em: [www.portal.anpocs.org](http://www.portal.anpocs.org). Acesso em: 20 mar. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. Tradução Beatriz Moises. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO. *História Geral da África V: África do sec. XVI ao sec. XVIII*. Editado por Bethwell Allan Agot. Brasília: UNESCO, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2002.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**QUESTIONÁRIO 2ª OFICINA:**

Música: “Lavagem Cerebral”, de Gabriel, o pensador.

- a) O que a letra da música apresentada o/a fez pensar?
- b) O assunto abordado na música tem relação com alguma situação que você já vivenciou ou a que assistiu?
- c) As discussões apresentadas na música existem na vida real?
- d) Porque o cantor diz que racismo é burrice? Explique.

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO 3ª OFICINA**

Filme: “Vista minha pele”.

- a) Em sua opinião o que o filme apresentado retrata?
- b) O que os personagens do filme lhe disseram?
- c) O assunto tratado no filme tem relação com alguma situação que você já vivenciou ou a que assistiu?
- d) As relações vivenciadas no filme podem ser percebidas na vida real?
- e) De que maneira as relações descritas no filme podem ser transformadas?
- f) As disciplinas que você estuda na escola contam de que maneira a história dos africanos?

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

- 1) Como você definiria o racismo?
- 2) Você percebe o racismo no ambiente escolar? Se sim, de que maneira?
- 3) Em alguma disciplina, vocês estudam sobre a história do negro?
- 4) Como você imagina a África?
- 5) Você acha que em nossa sociedade há diferença entre negros e brancos?
- 6) Você acha que os conteúdos apresentados nas disciplinas estudadas ajudam você e seus amigos a terem relações livres de preconceitos ou não fazem nenhuma diferença?
- 7) Em sua opinião de que forma a escola pode contribuir para diminuir o preconceito?

## **ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**FOTO OFICINA PEDAGÓGICA 1**



ANTONIO JOÃO

Fonte: <http://f5.folha.uol.com.br>.

**ANEXO 2****LETRA DA MÚSICALAVAGEM CEREBRAL<sup>21</sup>**

(2ª Oficina)

Racismo, preconceito e discriminação em geral  
É uma burrice coletiva sem explicação  
Afinal que justificativa você me dá para um povo que precisa de união  
Mas demonstra claramente  
Infelizmente  
Preconceitos mil  
De naturezas diferentes?  
Mostrando que essa gente  
Essa gente do Brasil é muito burra  
E não enxerga um palmo à sua frente  
Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente  
Eliminando da mente todo o preconceito  
E não agindo com a burrice estampada no peito  
A "elite" que devia dar um bom exemplo  
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento  
Num complexo de superioridade infantil  
Ou justificando um sistema de relação servil  
E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação  
Não tem a união e não vê a solução da questão  
Que por incrível que pareça está em nossas mãos  
Só precisamos de uma reformulação geral  
Uma espécie de lavagem cerebral

Não seja um imbecil  
Não seja um Paulo Francis  
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante  
O quê que importa se ele é nordestino e você não?  
O quê que importa se ele é preto e você é branco?  
Aliás branco no Brasil é difícil porque no Brasil somos todos mestiços  
Se você discorda então olhe pra trás  
Olhe a nossa história  
Os nossos ancestrais

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/lavagem-cerebral.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

O Brasil colonial não era igual a Portugal  
 A raiz do meu país era multirracial  
 Tinha índio, branco, amarelo, preto  
 Nascemos da mistura então porque o preconceito?  
 Barrigas cresceram  
 O tempo passou...  
 Nasceram os brasileiros cada um com a sua cor  
 Uns com a pele clara outros mais escura  
 Mas todos viemos da mesma mistura  
 Então presta atenção nessa sua babaquice  
 Pois como eu já disse racismo é burrice  
 Dê a ignorância um ponto final:  
 Faça uma lavagem cerebral

Negro e nordestino constroem seu chão  
 Trabalhador da construção civil conhecido como peão  
 No Brasil o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou que lava o chão de uma delegacia  
 É revistado e humilhado por um guarda nojentoso que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós  
 Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói  
 O preconceito é uma coisa sem sentido  
 Tire a burrice do peito e me dê ouvidos  
 Me responda se você discriminaria  
 Um sujeito com a cara do PC Farias  
 Não você não faria isso não...  
 Você aprendeu que o preto é ladrão  
 Muitos negros roubam mas muitos são roubados  
 E cuidado com esse branco aí parado do seu lado  
 Porque se ele passa fome  
 Sabe como é:  
 Ele rouba e mata um homem  
 Seja você ou seja o Pelé  
 Você e o Pelé morreriam igual  
 Então que morra o preconceito e viva a união racial  
 Quero ver essa musica você aprender e fazer  
 A lavagem cerebral

O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista  
 É o que pensa que o racismo não existe  
 O pior cego é o que não quer ver

E o racismo está dentro de você  
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca  
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca  
E desde sempre não para pra pensar  
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar  
E de pai pra filho o racismo passa  
Em forma de piadas que teriam bem mais graça  
Se não fossem o retrato da nossa ignorância  
Transmitindo a discriminação desde a infância  
E o que as crianças aprendem brincando  
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando  
Qualquer tipo de racismo não se justifica  
Ninguém explica  
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural  
Todo mundo é racista mas não sabe a razão  
Então eu digo meu irmão  
Seja do povão ou da "elite"  
Não participe  
Pois como eu já disse racismo é burrice  
Como eu já disse racismo é burrice  
Como eu já disse racismo é burrice  
Como eu já disse racismo é burrice  
Como eu já disse racismo é burrice  
E se você é mais um burro  
Não me leve a mal  
É hora de fazer uma lavagem cerebral  
Mas isso é compromisso seu  
Eu nem vou me meter  
Quem vai lavar a sua mente não sou eu  
É você.

**ANEXO 3****DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Iria Tomaz Vieira, CPF. 229.189.651-20, diretora da Escola Municipal Profa. Maria Luíza Corrêa Machado, localizada à rua Maria Cândida de Freitas nº 1515, Bairro São José da cidade de Paranaíba-MS, autorizo a realização da pesquisa intitulada Educação, Cultura e Artes: Histórias de Vida de Estudantes sobre as Relações Étnico-Raciais, Paranaíba, MS, que tem como pesquisadora principal Christiane Lacerda Bejas, responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da Escola Municipal Profa. Maria Luíza Corrêa Machado e terá duração de 2 meses.

Autorizo a realização das oficinas pedagógicas junto aos estudantes do 9º ano B, para, por meio destas, abordar as questões sobre as relações étnico-raciais dentro e fora do contexto escolar por meio de entrevistas e histórias de vida e formação dos respectivos estudantes, assim como o acesso e a pesquisa do Projeto Político-Pedagógico da instituição, no intuito de buscar entender como os conteúdos que discutem uma educação anti-racista estão sendo materializados e incorporados ao processo educacional, levando-se em consideração que a pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas oferecidas aos estudantes da presente instituição.

Paranaíba, \_\_\_\_ de março de 2016.

---

Diretora

## ANEXO 3

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Educação, Cultura e Artes: Histórias de Vida de Estudantes sobre as Relações Étnico-Raciais, Paranaíba, MS, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Christiane Lacerda Bejas. Seus pais permitiram que você participe. A presente pesquisa pretende **descrever** a maneira com que as relações étnico-raciais têm se estabelecido no contexto escolar por meio das histórias de vida e de formação de estudantes do 9º ano B da escola municipal Profa Maria Luíza Correa Machado, da cidade de Paranaíba-MS. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema. A pesquisa será feita na escola municipal Profa Maria Luíza Correa Machado, durante as aulas de História e Arte, durante a pesquisa serão realizadas oficinas pedagógicas, utilizando-se os materiais didáticos, oferecidos pelo MEC –Ministério da Educação e Cultura, como textos, filmes e músicas que possibilitam a discussão sobre o racismo e tem a finalidade de despertar o debate e a reflexão sobre a temática e, a partir desse contato, evidenciar as experiências dos estudantes dentro e fora do ambiente escolar, tomando por base seus relatos coletados por meio de questionários semiestruturados e entrevistas.

**Mas, existe o risco de você não gostar de falar sobre as relações raciais ou se sentir envergonhado para discutir esse assunto com seus amigos de sala de aula, com o pesquisador ou até mesmo para responder as perguntas que lhe serão apresentadas, o que será compreendido e respeitado, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência.**

Caso aconteça algo errado, você pode procurar a orientadora do protocolo de pesquisa, a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3901-4608 ou a pesquisadora, Christiane Lacerda Bejas, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 36680253. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti, pelo telefone (67) 3503-1006.

**Mascoisas boas podem acontecer, pois, após você assistir ao filme e ouvir música que falam do racismo e do preconceito, você poderá conversar com seus colegas de sala de aula sobre esse assunto e juntos poderão discutir maneiras para**

**diminuir os conflitos que existem no ambiente escolar, além disso, poderão aprender sobre a história dos africanos e seus descendentes e suas contribuições para nossa sociedade.** Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, o pesquisador entregará 01 (um) exemplar do trabalho para a Secretaria da Escola Municipal Profa Maria Luíza Correa Machado, localizada na cidade de Paranaíba-MS. Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a orientadora da pesquisa, ou a pesquisadora ou a ou coordenadora do curso de pós graduação da UEMS-Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul-Unidade de Paranaíba. Eu escrevi os nomes e os telefones na parte de cima desse texto.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa Educação, Cultura e Artes: Histórias de Vida de Estudantes sobre as Relações Étnico-Raciais, Paranaíba, MS, que tem o objetivo de descrever e analisar a maneira com que as relações étnico-raciais têm se estabelecido no contexto escolar por meio das histórias de vida e de formação de estudantes do 9º ano B da escola municipal Profa Maria Luíza Correa Machado, da cidade de Paranaíba-MS,. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir o que será compreendido e respeitado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Cidade, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.

---

Assinatura do menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

#### ANEXO 4

##### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (pais)**

Convidamos o (a) Seu (a) filho (a) para participar da Pesquisa, Educação, Cultura e Artes: Histórias de Vida de Estudantes sobre as Relações Étnico-Raciais, Paranaíba, MS voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Christiane Lacerda Bejas, a qual pretende **descrever** a maneira com que as relações étnico-raciais têm se estabelecido no contexto escolar por meio das histórias de vida e de formação de estudantes do 9º ano B da escola municipal Profa Maria Luíza Correa Machado, da cidade de Paranaíba-MS. Sua participação é voluntária e para a realização da pesquisa e a coleta de dados, serão utilizadas as disciplinas de História e Arte, pois a abordagem e a discussão do tema serão realizadas juntamente com os estudantes por meio de oficinas pedagógicas, utilizando-se os materiais didáticos oferecidos pelo MEC –Ministério da Educação e Cultura, que possibilitam a discussão sobre as questões étnico-raciais, como textos, filmes e músicas, com a finalidade de despertar o debate e a reflexão sobre a temática e, a partir desse contato, evidenciar as experiências dos estudantes dentro e fora do contexto escolar, tomando por base seus relatos e suas histórias de vida, coletados por meio de questionários semiestruturados e entrevistas.

Existe o risco de seu filho não gostar de abordar a temática proposta ou não se sentir à vontade para discuti-la com seus amigos ou com o pesquisador, ou até mesmo sentir-se constrangido em responder os questionários que lhe serão apresentados, **o que será compreendido e respeitado, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência,** mas em contrapartida há benefícios, pois coisas boas podem acontecer a partir da realização das oficinas pedagógicas, como discutir sobre as questões raciais no contexto escolar juntamente com seus colegas, analisar como estas relações ocorrem, discutir estratégias para amenizar os conflitos que envolvem o racismo, estudar a história dos africanos e seus descendentes e as contribuições destes para o desenvolvimento e partir daí, oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam construir relações étnico-raciais pautadas no respeito a diferença e o reconhecimento do outro.

Para participar da pesquisa, o (a) seu (a) filho (a): responderá um questionário semiestruturado, após cada oficina pedagógica trabalhada, podendo também ser entrevistado (a). Esse último momento será gravado em áudio, no qual irá relatar suas

histórias de vida e de formação, relatando como percebe as relações étnico-raciais no contexto escolar e fora dele. A entrevista será orientada por um roteiro, no entanto, o (a) seu (a) filho (a) terá toda liberdade e flexibilidade para relatar sua história de vida e suas experiências.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, seu (a) filho e o Sr. (a) terão acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3901-4608. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, pelo telefone (67) 3503-1006.

- 1. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 2. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
- 4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.
- 5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.
- 6. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação para a Banca Examinadora, o pesquisador entregará 01 (um) exemplar do trabalho para a Secretaria da Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Maria Luíza Correa Machado, localizada na cidade de Paranaíba-MS.

Se, depois de consentir a participação de seu (a) filho (a) na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade de seu (a) filho(a) será sempre mantida em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e autorizo meu (a) filho (a) a participar da pesquisa Educação, Cultura e Artes: Histórias de Vida de Estudantes sobre as Relações Étnico-Raciais, Paranaíba, MS, sendo que a pesquisadora Christiane Lacerda Bejas me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

**Paranaíba-MS, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2016.**

---

**Assinatura do Pesquisador**

**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador:** Christiane Lacerda Bejas

**Telefone para contato:** (067) 3668-0253/98139-1663.

**E-mail:** [chrislacerda1973@hotmail.com](mailto:chrislacerda1973@hotmail.com).

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**