

Aplicabilidade da Lei 10.639/2003: relatos de experiências do Curso Uniafro/UFRGS

Vol. I

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Tanara Forte Furtado

Organizadoras



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL**

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro R. C. Merlo

Augusto Jaeger Junior

Enio Passiani

José Rivair Macedo

Lia Levy

Márcia Ivana de Lima e Silva

Naira Maria Balzaretto

Paulo César Ribciro Gomes

Rafael Brunhara

Tania D. M. Salgado

Alex Niche Teixeira, presidente

Aplicabilidade da Lei 10.639/2003:

**relatos de experiências do
Curso Uniafro/UFRGS**

Vol. I

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Tanara Forte Furtado
Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2019

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Laura Wunsch, Cíntia Kulpa, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação de Editoração:
Cíntia Kulpa e Ely Petry

Capa: Ely Petry
Editoração Eletrônica: Bruno Assis, Ellen Rosa, Francine Aires e Tábata Costa
Revisão: Evangraf

Esta obra é resultante da 1ª edição do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, financiado pelo Ministério de Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF) no ano de 2013.

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



A642 Aplicabilidade da Lei 10.639/2003: relatos de experiências do Curso UNIAFRO/UFRGS – vol. I [recurso eletrônico] / organizadoras Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher [e] Tanara Forte Furtado ; coordenado pela SEAD / UFRGS. – dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.
184 p. ; pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação antirracista. 3. Igualdade racial – Escola. 4. Negros – Espaço escolar. 5. Políticas afirmativas de Cotas Raciais. 6. Formação de professores. 7. UNIAFRO - UFRGS. 8. Cultura afro-brasileira. 9. Educação infantil. 10. Capoeira. 11. Racialidade. 12. Desigualdade social. 13. Africanidade. 14. Percursos negros – Porto Alegre. 15. Histórias infantis afro-brasileiras. I. Kaercher, Gládis Elise Pereira da Silva. II. Furtado, Tanara Forte. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 37:323.118

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0461-7

SUMÁRIO

Apresentação7

PARTE I - O QUE APRENDEMOS COM O UNIAFRO/UFRGS – REFLEXÕES DA EQUIPE FORMADORA DO CURSO

**Geografias, corporeidades, *griots* e identidades na Educação
Antirracista11**

Cláudia Luísa Zeferino Pires

**A inclusão das africanidades no contexto escolar como uma
ação pedagógica para a promoção da igualdade racial 33**

Tanise Müller Ramos

**Infâncias, culturas infantis e a formação de professores: como
tratam da racialidade 43**

Leni Vieira Dornelles

**(Tentando dar) Um passo além: uma tentativa de conversa
sobre a racialidade e a produção das desigualdades sociais 61**

Tanara Forte Furtado

PARTE II - O QUE APRENDEMOS COM O UNIAFRO/UFRGS – REFLEXÕES DOS PROFESSORES-CURSISTAS

Deixa que eu te ajudo, pois disso eu entendo 73

Maria Helena dos Santos

**Conversando sobre o racismo e colorindo as paredes da
escola 81**

Andréia Gehrke Gehrke

Da invisibilidade à consagração: culturas Afro-brasileira e Africana superando preconceitos desde a mais tenra idade.....	87
Ana Paula R. Medeiros	
Racismo hoje: uma questão legal?	105
Danielli Brondani Severo	
Como eu me vejo, como os outros me veem.....	111
Denise Curie Lara da Silva	
A visita do Sr. Raul... Contribuições, história, experiência, sentimentos, vida!.....	117
Dionara Gonçalves Cavalheiro Ritta	
Africanidades brasileiras	127
Elis Regina de Abreu	
Maria Eloiza de Abreu Becker	
A arte da Capoeira	139
Franciele Barille	
Uma caixa mágica, uma princesa e muitas Letícias	147
Franciele Rui	
Histórias infantis afro-brasileiras no contexto escolar	157
Luciane de Oliveira Machado	
Africanidades em sala de aula: muita criatividade, muitas possibilidades	163
Neura Beddin Zanella	
Luciana Beatriz Lemos	
Percursos negros em Porto Alegre: ressignificando espaços, reconstruindo geografias	171
Daniele Machado Vieira	

É com imenso orgulho e felicidade que apresentamos a obra *Aplicabilidade de Lei n.º 10.639/2003: relatos de experiências do Curso UNIAFRO/UFRGS – Vol. I*. Esta obra é resultado de um comprometido trabalho realizado ao longo dos anos de 2013 e 2014: a primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), custeado pelo Ministério de Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofertada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) através do Centro de Formação de Professores (FORPROF).

O livro está organizado em duas partes inter-relacionadas: cada uma composta por um conjunto de artigos que apresentam e analisam experiências vivenciadas a partir das atividades práticas do curso.

Na Parte I *O que aprendemos com o UNIAFRO/UFRGS – Reflexões da equipe formadora do curso*, Cláudia Luisa Zeferino Pires dá abertura à obra através do artigo *Geografias, corporeidades, griots e identidades na Educação Antirracista*, parte da análise de um grupo de experiências apresentadas por professores-cursistas que tiveram como base a implementação da atividade de intervenção proposta no módulo do curso sob sua responsabilidade e nos convida a refletir sobre a importância da representação e representatividade do povo negro no espaço escolar e sua relação com o entorno da escola, a partir do processo que situa a corporeidade e a identidade negra.

Tanise Müller Ramos, no artigo *A inclusão das africanidades no contexto escolar como uma ação pedagógica para a promoção da igualdade racial*, aponta a potencialidade dos efeitos da Lei 10.639/2003, sobretudo no que diz respeito à inserção de repertórios afirmativos da história e cultura negra no cotidiano escolar em contraposição a modelos historicamente eurocentrados que há tanto constituem, quase que exclusivamente, o conhecimento escolar *tradicional*.

No artigo *Infâncias, culturas infantis e a formação de professores: como tratam da racialidade*, Leni Vieira Dornelles discute o *brincar infantil* e a *produção dos sujeitos infantis*, tendo como perspectiva a estratégia utilizada junto aos professores-cursistas no módulo do curso sob sua responsabilidade e tema de seu universo de pesquisa com crianças: o uso de bonecos e bonecas negras.

O artigo de Tanara Forte Furtado, (*Tentando dar*) *Um passo além: uma tentativa de conversa sobre a racialidade e a produção das desigualdades sociais*, apresenta uma análise de excertos escritos por professores-cursistas em resposta ao questionamento sobre a legitimidade da política afirmativa de cotas raciais enquanto discursos que *materializam* o mito da democracia racial brasileira na condição de argumento explicativo das desigualdades de nossa sociedade.

A Parte II ***O que aprendemos com o UNIAFRO/UFRGS – Reflexões dos professores-cursistas*** é composta por artigos selecionados entre os 68 trabalhos de conclusão do curso apresentados, divididos em quatro eixos temáticos: *História e escolarização do negro no Brasil*, *Território, educação e significações etnoculturais*, *Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola* e *Corpo e diferença racial na educação escolar*.

O texto *Deixa que eu te ajudo, pois disso eu entendo*, de Maria Helena dos Santos, coloca em questão tanto aspectos subjetivos da racialidade como os processos de auto identificação e aceitação vividos por crianças negras pequenas, quanto a dimensão organizacional da escola e suas implicações para a efetividade da Lei 10.639/2003.

Andréia Gehrke, no artigo *Conversando sobre o racismo e colorindo as paredes da escola*, apresenta reflexões a partir da experiência de leitura compartilhada de um dos *textos-base* do curso *Sobre um corpo “estranho”: pensar as diferenças raciais na Educação Escolar*, de Leni Vieira Dornelles, realizada junto a seu grupo de alunos do sexto ano do ensino fundamental. O contato com o texto e os diálogos seguidos a partir das proposições realizadas evidenciam as percepções infantis sobre o processo de construção de identidade e representação.

Dando vez e voz a crianças bem pequenas, Ana Paula Rodrigues Meideiros, no artigo *Da invisibilidade à consagração: culturas Afro-brasileira e Africana superando preconceitos desde a mais tenra idade* compartilha excertos de entrevistas realizadas junto a seu grupo de alunos de educação infantil tendo como pano de fundo a exploração de bonecas negras e apresentando provocações reflexivas

no que diz respeito ao processo de construção e cristalização de preconceito e discriminação.

A seguir, temos o texto de Danielli Brondani Severo, *Racismo hoje: uma questão legal*, no qual a autora analisa trechos de entrevistas realizadas por um grupo de alunas normalistas junto a pessoa negras idosas da comunidade de Rosário do Sul e problematiza: estaria a sociedade brasileira, de fato, menos racista ou trata-se mais de receio dos dispositivos legais previstos para situações de discriminação racial?

Em *Como eu me vejo, como os outros me veem*, Denise Curie Lara da Silva apresenta o relato de atividades realizadas junto a uma turma de 2º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, por meio das quais as discussões sobre identidade e pertença racial culminaram na produção de registros alegres e repleto de cores – cores de peles – produzidos pelos alunos e expostos na sala de aula.

No artigo *A visita do Sr. Raul... Contribuições, história, experiência, sentimentos, vida!* Dionara Ritta aborda as aprendizagens realizadas pelas crianças a partir da visita de um *griot*, sobretudo as comparações entre as trajetórias de vida dele, um homem negro idoso no interior do estado do RS e a das crianças, na capital do estado.

Em *Africanidades brasileiras*, as autoras Elis Abreu e Maria Becker abordam as atividades desencadeadas pela visita de um *griot* à escola e, a partir dela, o estudo aprofundado desenvolvido pelas crianças a respeito da trajetória da população negra no município de Porto Alegre.

A arte da Capoeira, de autoria de Franciele Barille, aborda a instigante descoberta da cultura negra pelas crianças de uma escola pública de Nova Prata, município do interior do estado, caracterizado pela imigração italiana. A partir da visita do Mestre Jajá, capoeirista, todo um contexto de contribuições do negro vai sendo desvelado, surpreendendo e encantando os estudantes.

Uma caixa mágica, uma princesa e muitas Léticias, de Franciele Rui, aborda as desafiadoras potencialidades da ERER¹ na Educação Infantil: a partir da criação de uma história e da confecção de bonecas, os diálogos com as crianças vão apontando a construção de uma centralidade inovadora para o negro junto à infância pequena e seus ícones (princesas).

1 ERER: Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Histórias infantis afro-brasileiras, de Luciane Machado, aborda os embates vivenciados quando da autorrepresentação, a partir da contação de histórias de literatura infantil onde os personagens negros são protagonistas. Ao recusarem-se a utilizar tons mais escuros para colorir seus autorretratos, as crianças puderam problematizar o racismo e pensar os estereótipos e preconceitos que vivenciam.

Por fim, em *Africanidades em sala de aula: muita criatividade, muitas possibilidades*, Neura Zanella e Luciana Lemos refletem acerca da potencialidade das culturas africanas através do ensino de História, Artes, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ensino Religioso, trabalhadas de modo interdisciplinar.

Cidade sede da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, portanto, do UNIAFRO/UFRGS, ainda que possa ser reconhecida pela relevante presença negra desde sua formação até a atualidade, Porto Alegre não garante essa visibilidade nos discursos narrativos sobre a cidade. Neste sentido, de trazer à tona o que muitas vezes se esconde nas margens, é que finalizamos esta obra com Daniele Machado Vieira, no artigo *Percursos negros em Porto Alegre: resignificando espaços, reconstruindo geografias*, refletindo sobre ações de valorização e transmissão da memória negra na cidade.

Com a certeza de estarmos preenchendo uma lacuna importante, ao darmos voz e visibilidade à Ação Pedagógica de ERER, entregamos a você, leitor, esta obra. Desejamos que ela lhe instigue a pensar e fazer mais para a construção de um Brasil racialmente equitativo e respeitoso.

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher
Tanara Forte Furtado
(Organizadoras)

O QUE APRENDEMOS COM O UNIAFRO/ UFRGS – REFLEXÕES DA EQUIPE FORMADORA DO CURSO

Geografias, corporeidades, *griots* e identidades na Educação Antirracista

Cláudia Luísa Zeferino Pires¹

Este artigo busca refletir sobre práticas realizadas pelos professores cursistas da 1ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, promovido pelo UNIAFRO em 2013. Apresentar algumas práticas e discuti-las, entretanto, implica em refletir os desafios que este curso nos tem proporcionado.

A Lei 10.639/03 foi o eixo central de nossas práticas e reflexões e sua abordagem e contextualização pôde proporcionar um debate profundo sobre a **negritude**² na educação básica, demonstrando o quanto se faz necessário

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Departamento de Geografia da UFRGS. Professora do Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola UNIAFRO. E-mail: claudia.pires@ufrgs.br.

2 Grifo nosso. O sentido de Negritude que será tratado ao longo desse texto refere-se à discussão pautada por Kabengele Munanga (2009) que relaciona esse conceito a identidade negra historicizada que trouxe o olhar do mundo ocidentalizado “branco” e que reuniu grupos humanos sob o nome de negros. Negritude não indica somente a cor da pele, mas o fato de que os negros foram vítimas das “piores tentativas de desumanização” e porque suas culturas foram negadas à existência e objeto de destruição dos processos civilizatórios coloniais.

discutir essa temática, desconstruindo preconceitos, reconhecendo a negritude de nosso país através da valorização da identidade.

Entre tantos desafios, merece destaque a forma como se tenta alcançar os professores da educação básica, em diferentes localidades e realidades, oportunizando através do ensino à distância, que para mim, professora do curso, também se revelou um instrumento muito interessante, uma ferramenta que pode alcançar diversos territórios, mesmo aqueles em que seria bastante difícil o acesso. Nesse processo, um dos diferenciais foi a avaliação nos polos, onde o grupo de professores das disciplinas do curso tiveram a oportunidade de participar de seminários de apresentação dos trabalhos finais.

Além da participação dos tutores no processo avaliativo das atividades, a ida aos polos apresentou uma oportunidade única de aprendizagens significativas, sobre as quais os professores fizeram relatos muito interessantes no Seminário, a partir das atividades desenvolvidas com seus alunos. Foi gratificante a cada encontro ouvir as experiências, a superação de dificuldades... **foi emocionante... Viva a educação antirracista!**

A disciplina que ministro no curso UNIAFRO se denomina *Território, Significações Etnoculturais e Educação*. Para entender a relação entre território e negritude foi sugerida a atividade: *Geografia Griot*. A palavra *griot* indica o nome dado as pessoas da tradição oral africana que atuam como cronistas, genealogistas, cantores, contadores de histórias, poetas, mestres de cerimônias responsáveis pela transmissão oral dos saberes para suas comunidades. Para entender melhor a origem e significado recorre-se ao Ahmadou Kourouma (2009), que compreende o *griot* como o artesão da palavra. Representa uma instituição da antiga Civilização Mandinga ou do Mali. Pensando sobre o que representa a cultura *griot* no continente africano, seus saberes e práticas no Brasil, construiu-se a atividade a ser realizada com os cursistas do UNIAFRO. Consistia em o professor ou a professora encontrar na sua cidade ou seu bairro um homem ou mulher com mais de 50 anos pertencente a um clube ou associação de negros, roda de capoeira, terreiros e ou escola de samba. Convidar essa pessoa para ser o *griot* de uma atividade na escola: em uma roda de conversa com as crianças os(as) educandos(as) se organizem em um círculo junto com o convidado(a). No centro da roda, a professora ou professor disponibiliza um mapa da cidade ou uma imagem do *Google Earth* e junto com os educandos(as) marca e localiza os pontos citados pelo *griot*, levando sempre as referências de localização que

as crianças conhecem. O convidado ou convidada passa contar sua história, quando chegou na cidade, onde foi morar, onde mora atualmente, os aspectos religiosos e outras atividades culturais onde e como funcionam; quem frequenta, onde elas acontecem, quando acontecem, etc.

A importância dessa atividade consiste em situar a corporeidade e a identidade da cultura negra no espaço escolar a partir da sua relação com o espaço. O conteúdo significativo para uma prática como essa posto por Munanga (2009:15), que diz que a negritude tem que estar situada no movimento histórico, ou seja, “apontado para seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento”. O conteúdo geográfico que se pretende não é para situar educandos, educadores e *griot* numa rede de coordenadas geográficas, pontos e linhas que se cruzam ou se medem em latitude e longitude. O que vale é experimentar a “situação”, o cotidiano que o *griot* compartilhará e o sentido dessas histórias que tornam-se importantes para educação infantil e toda a educação básica possibilitando práticas diferenciadas e um contexto antirracista para nossas crianças. Para tanto vale destacar a intervenção prática de Cristiana Santos Martinez Fioravanti, Professora da Escola Municipal Heitor Villa Lobos localizada na Vila Mapa em Porto Alegre que realizou sua atividade com a turma A23³ e levou para o espaço escolar a Sra. Patrícia de Lurdes Peres da Rosa, dirigente de um Centro de Cultura Africana situado na comunidade. O Quadro 1 apresenta alguns relatos da professora e algumas imagens sobre o que foi esta experiência, como pode ser observado nas Figuras 1, 2, 3, 4 e 5.

Quadro 1 - Relatos da professora.

...Os Alunos ficaram muito impressionados com a história da Vila, fizeram perguntas, queria saber se havia padarias, mercados, como se locomoviam, o que faziam para tomar banho.

...Ela falou que seus pais e depois ela e os irmãos viram o crescimento e desenvolvimento da vila, que no início tinham que tomar banho e lavar roupas em

3 Nas Escolas Municipais de Porto Alegre o Ensino Fundamental, com duração de nove anos, está organizado em três ciclos e visa respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo. Os ciclos são definidos por faixa etária: o I ciclo (A) é composto por crianças de 6, 7 e 8 anos, o II ciclo (B) é composto pelo grupo dos pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos e o III ciclo (C) é composto por adolescentes dos 12 aos 14 anos. As turmas de progressão (AP, BP e CP) correspondem à correção de fluxo do ano-ciclo para superação da defasagem escolar. Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=542>.

bicas, e que existiam muitas bicas na região, andavam de carroça ou a cavalo, e que logo a escola foi criada, só que era em outro lugar, noutra rua, mas já tinha o nome de Villa Lobos.

...Depois, nossa griotte, a Patrícia, falou sobre o Centro de Religião Africana, que hoje ela dirige, mas que já foi dirigido pela sua avó e por sua mãe, que hoje está com 94 anos.

...Depois da visita conversei com os alunos sobre o que eles acharam de tudo que ouviram e percebi que eles ficaram muito impressionados com a história da formação da Vila, ficaram muito angustiados com a ideia de não terem água encanada em casa, tomar banho em sanga, e falaram também Sobre a localização da escola, que antes no mesmo lugar, segundo a Patrícia, era um campo de futebol. Então pedi aos alunos para observarem o mapa da vila e localizarmos a escola, o Terreiro, que a Patrícia já havia marcado a localização no mapa. Localizamos no mapa outros pontos que os alunos acharam importante marcar, como a padaria, a igreja, a sede da escola de samba, a escola infantil e o posto de saúde. E cada aluno tentou localizar a sua casa no mapa, alguns não encontraram pois no mapa não aparecia toda a vila, mas alguns conseguiram, e outros encontraram aproximadamente o lugar das suas casas.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 1 - Grupo de alunos reunidos com a griotte.



Figura 2 - Alunos explorando o mapa do bairro.



Figura 3 - Alunos explorando o mapa do bairro.



Figura 4 - Alunos confeccionando painel.



Figura 5 - Painel confeccionado pelos alunos.



Fonte das figuras: arquivos do UNIAFRO, 2013.

A experiência trouxe ainda uma discussão importante sobre o que representamos e como representamos. O *mapa-croqui* realizado pelas crianças apresenta formas, ligação entre lugares conhecidos, há uma percepção espacial dimensionada pela posição das casas, das ruas, escola, enfim pelos objetos identificados. Este é o potencial da atividade, significar o mapa pela presença de objetos que não estão meramente localizados simplesmente por uma rede cartesiana de informações, mas sim pelas histórias ou seja identificar-se numa posição de mundo que não é estática, registrar as memórias e o movimento no(do) espaço.

O espaço escolar passa compor também um momento lúdico, um lugar de experiências compartilhadas, de leitura do mundo. Um exemplo que ilustra essa relação foi das professoras Janaína Barbosa da Silva, Denise Goulart Quiroga e Michele da Costa Ribas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana. A atividade das professoras com seus alunos e alunas era propor uma roda de conversa com Dona Rejane, moradora há 35 anos do bairro Restinga/Porto Alegre/RS. Segundo o relato das professoras, conforme pode ser observado no Quadro 2 e na Figura 6.

Quadro 2 - Relato das professoras.

Nossa ideia de trabalho com os griots é distribuir convites elaborados pelas turmas envolvidas para mulheres idosas negras que são mães, avós e bisavós de nossos alunos e que exerçam liderança na comunidade. Pretendemos fazer uma atividade na Biblioteca da escola, que denominamos “Chá com as griottes”. Faremos uma roda de conversa com as turmas e professoras que estão realizando o curso. Anteriormente, prepararemos um roteiro de perguntas com as crianças, focalizando questões sobre as experiências delas como alunas, a origem do Bairro Restinga e a questão do racismo quando elas eram crianças, traçando um paralelo com a situação dos negros na atualidade.

Explicamos o significado da palavra griot, convidamos Dona Regina para o bate-papo e ela nos relatou como ela veio para a Restinga em 1978, mencionou que foi uma oferta feita por um político à sua mãe, para ocupar complexo habitacional que estava se formando na Restinga Nova. Deixaram a cidade de Alvorada (outro município da região metropolitana com percentual grande de afrodescendentes) e partiram para o novo bairro que tinha como promessa melhor estrutura de moradia.

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 6 - Dona Regina e o grupo de alunos durante a roda de conversa.



Fonte: arquivos do UNIAFRO, 2013.

A atividade apresenta claramente um momento importante: trazer a fala de uma moradora da comunidade onde a escola está inserida, na situação abordada trata do bairro Restinga para o cotidiano escolar. A Dona Regina, no centro da Figura 1, constrói conhecimentos a partir de suas vivências e temos aí a valorização da memória, da ancestralidade pela história oral, possibilitando um ambiente de construção de identidade e assim possibilitando uma postura de escuta e de respeito às falas.

Nessa mesma perspectiva, outras atividades que podem ser mencionadas para ilustrar o conjunto de práticas realizadas foram os relatos das professoras Dionara Gonçalves Cavalheiro e Joyce Elise Silva e Silva, conforme pode ser visualizado nos Quadros 3 e 4. Esses momentos estão registrados nas Figuras 7, 8 e 9.

Figura 7 - Alunos recebendo o *griot* em sala de aula.





Fonte das figuras: arquivos do UNIAFRO, 2013.

Quadro 3 - Relato da professora Dionara Gonçalves Cavalheiro.

...Quando questionado sobre suas brincadeiras preferidas, o mesmo respondeu que gostava muito de jogar bola, no campo de futebol do lugar onde morava. Construía com os irmãos brinquedos de madeira e osso, pois na época os pais não tinham dinheiro para comprar. Além disso, conta que tinha pouco tempo para brincar, pois estava sempre trabalhando com seus pais.

Relato de Dionara Gonçalves Cavalheiro

Fonte: arquivos do UNIAFRO, 2013.

Figura 9 - Alunos recebendo a *griotte*.

Fonte das figuras: arquivos do UNIAFRO, 2013.

Quadro 4 - Relato da Professora Joyce Elise Silva e Silva.

A Visita da Bia na sala da turma de JÁ fez com se abrisse um ‘leque’ de possibilidades de ações pedagógicas voltadas à temática das Relações étnico-raciais.

Partiremos da primeira informação que ela trouxe a respeito do lugar quando mencionou que ali no terreno onde hoje é a Escola, antigamente era um terreno onde tinham muitas árvores “pereiras” e que ela atravessava a rua para subir nas árvores e comer frutas. Mais adiante, disse que foi morar em uma casa que no meio do pátio havia uma árvore enorme e que todos reconhecem como sendo a casa da Bia. Em uma de suas falas disse brincando:

“- De tanto que eu brincava e gostava de subir em árvores fui morar em uma casa que tem uma árvore eeeenorme”. Vejo aí o princípio da ENERGIA VITAL, um grande aspecto afro-brasileiro. A ENERGIA VITAL se baseia em tudo que é carregado de vida, de energia, de axé, os elementos da natureza, água, terra animais, ar e tudo está em interação conosco. Bia “frisou” a forte

relação com as árvores daquele lugar e que caracterizaram a sua infância. Essa energia foi tão viva que hoje ela tem uma grande árvore em seu pátio, que a identifica, como sujeito daquele lugar: “A ÁRVORE DA BIA”.

A Rotina da Educação Infantil é permeada de ENERGIA VITAL. E São os educadores que tem de dar Vida, corpo, valor a esses elementos para transformá-lo em objeto de conhecimento, curiosidade. Nada mais importante que explorar elementos do local onde moram. E a história deles! São as origens!

Não há como trabalhar com A TEMÁTICA AFRO sem realizar uma abordagem em que as crianças possam se identificar, se sentir pertencidas.

Tivemos problemas e não conseguimos sinal da internet para trabalharmos com o Google Earth. Mas as crianças não ficarão sem essa informação. Levaremos as crianças em grupos na sala da informática para situar-lhes a escola. E mais. Faremos uma visita na ASMOVICS. As crianças deverão realizar um trabalho de desenho do trajeto percorrido trabalhando com a questão espacial. Na escola não tem árvores frutíferas e porque não pensarmos no plantio de algumas como era antigamente?

Relato de Joyce Elise Silva e Silva

Fonte: elaborado pela autora.

A presença dos *griots* na escola torna-se importante, porque também vai debater identidades. A tradição da oralidade encontra no espaço da sala de aula um lugar para construir diálogos e saberes de diversas práticas culturais. A presença da corporeidade negra no espaço escolar se propõe a uma construção de ambiência positiva (Gládis Kaercher, 2013⁴) de um indivíduo que luta e enfrenta conflitos racializados como consequência e resultado. De um discurso que se construiu pela cor da pele e que promoveu a inferiorização de seu corpo. Uma discussão bem posta na aula inaugural do UNIAFRO em 2014 por Kabengele Munanga “*As diferenças são a matéria-prima que constituem as identidades individuais e coletivas e estão na geografia dos corpos e na história da sociedade*”.

Este é um momento importante de valorizar a memória individual e coletiva que é transmitida pelo *griot*. Isso passa pelo território que foi constituí-

4 Notas de discussão realizadas nos polos de atuação do UNIAFRO/2013.

do por ele e que também o constituiu. Sua territorialidade perpassa por este sentimento de pertença apropriada pelo indivíduo, pela corporeidade, e pela coletividade. Para tanto, o geógrafo Milton Santos nos permite avançar o quanto estas reflexões tornam-se importante quando trata dessa discussão dizendo:

a corporalidade ou corporeidade é uma dimensão objetiva que dá conta da forma com que eu me apresento e me vejo, que dá conta também das minhas virtualidades de educação, de riqueza, da minha capacidade de mobilidade, da minha localidade, da minha lugaridade, há dimensões que não são objetivas, mas subjetivas; aquelas que têm a ver com a individualidade e que conduzem a considerar os graus diversos de consciência dos homens: consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós. Todas estas formas de consciência têm que ver com a individualidade e lhe constituem gamas diferentes, tendo também que ver com a transindividualidade, isto é, com as relações entre indivíduos; relações que são uma parte das condições de produção da socialidade, isto é, do fenômeno de estar junto. Esse fenômeno de estar junto inclui o espaço e é incluído pelo espaço. (SANTOS, 1996:10)

Memória, ancestralidade, corporeidade, circularidade, energia vital, temas que se constituíram a partir da fala dos *griots* nas salas. São dessas experiências que o espaço escolar torna-se uma *ambiência positiva*. São elementos que constituem os valores afro-civilizatórios trabalhados nos Cadernos a Cor da Cultura: oralidade, circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade, memória, ludicidade e energia vital (Axé). Segundo Munanga (2009) há linhas que constroem o sentido da África como civilização que não é apenas a tradição de um grupo. É fundamentalmente uma *africanitude* e seu conteúdo, apesar de diferenças, tem relação com alguns aspectos: a linhagem, ritos de iniciação prolongados pelo parentesco, principalmente, pela mãe que através de sua linha o indivíduo apreende seus papéis dentro da sociedade; a palavra, o mundo está disposto por forças hierarquizadas: deuses, ancestrais, chefes, pais, crianças e nesses indivíduos e categorias, circula a energia vital pelo uso da palavra onde o sujeito se apropria

parte importante dessa força; a iniciação, que constitui provas a serem suportadas; poder, as diversas formas de governar. A *Africanidade* foi construída a partir de um passado africano, mas este em si mesmo não é a uma finalidade, apenas um meio. São destas questões que se percebe o quanto é possível observar e aprender com os valores afro-civilizatórios e o quanto disso realiza-se na contemporaneidade para possibilitar novas possibilidades de aprendizagens.

Outro trabalho que merece ser destacado foi elaborado pela Professora Ana Paula Medeiros. A atividade desenvolvida proporcionou a ida à escola do atual Presidente do Clube Cultural Fica Ahí Para Ir Dizendo. Conforme a Professora Ana (2013) a história desse Clube é bem peculiar. No início era um cordão carnavalesco, composto por um grupo de amigos que, com o passar do tempo, tornou-se um clube voltado para os negros, porque no início do século XX eram proibidos de frequentar os mesmos locais que os brancos. A professora Ana Paula Medeiros comentou que se sentiu muito desafiada e que, para construir essa atividade com as crianças da educação infantil (5 e 6 anos), era necessário trabalhar com alguns conceitos, dentre eles, o espaço.

As Figuras 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 ilustram diferentes momentos exploratórios deste conceito.

Figura 10 - Registros das concepções das crianças acerca do que seria um mapa.



Figura 11 - Crianças explorando um mapa.



Figura 12 - Registro do trajeto de casa até a escola.



Figura 13 - Registro do trajeto de casa até a escola.



Figura 14 - Explorando a corporalidade, utilizando os braços como medidas de espaçamento.



Figura 15 - Explorando a corporalidade, utilizando os braços como medidas de espaçamento.



Figura 16 - Registro da atividade de corporalização do espaço.





Figura 18 - Visita do *griot*.



Figura 19 - Visita do *griot*.



Figura 20 - Crianças explorando mapa.



Figura 21 - Crianças explorando mapa.



Fonte das figuras: arquivos do UNIAFRO, 2013.

As atividades que compreenderam a *Geografia Griot* foram problematizadas primeiramente pelas noções de espaço da criança. A professora primeiramente apresenta formas, linhas e geometrias através dos mapas, o que torna desafiante a tarefa é a dificuldade de percepção da criança através de símbolos e representações. Contudo, o diferencial da representação foi dado pela ação e pelo corpo quando a professora Ana Paula conduziu seus alunos para uma caminhada e ao longo da mesma esta seria dimensionada por “braçadas”. Aqui as crianças realizam um mergulho nas distâncias espaciais para depois representar seus trajetos. Esta é uma situação importante dada a experiência realizada pelas crianças a partir do corpo. Como diz Teixeira (2001), nossas vivências se constroem a partir de uma experiência corpórea. É a condição inicial da existência dos seres no mundo, a corporeidade expressa e contém a vida a partir dela se instala a noção de fluxo e movimento. Essas experiências vão permitindo estabelecer relações com o mundo e sentir que podemos realizá-las com o nosso corpo nos faz territorializar. O espaço é o meio, processo pelo qual dá-se a socialização, a criação, a afetividade e pelo corpo vai-se reconhecendo

e respeitando diferenças e desigualdades. Por isso quando Kaercher (2006) nos coloca que *a racialização age sobre o corpo como marca de uma identidade*, atividades que possibilitem experiências corpóreas vão desencadeando reconhecimentos e valorização de diferentes formas de pensar e agir em relação a si e ao outro, encontrando assim caminhos e espaço para uma educação antirracista. Encontrei nas palavras de Leni Dornelles a ideia que representa o conjunto dessas práticas pedagógicas:

A infância e todos os discursos que as inventam nos instigam a ver a criança numa cartografia onde são traçados caminhos múltiplos para entendê-las e, para tal, é preciso explorar os mais diversos trajetos, desvendar e se afetar pelos diferentes segredos dos mapas que compõem as trilhas do ser infantil. (DORNELLES, 2010:16)

A partir dos trabalhos apresentados constatou a importância de um trabalho de pesquisa para o professor nos temas referentes à Lei 10.639 onde a presença da cultura negra na escola através do *griot* torna-se conteúdos educativos e possibilita o debate da educação antirracista no ambiente escolar. Esta discussão se aproxima muito com o que Larrosa (1998) nos coloca sobre a alteridade da infância. À medida que nos inquietamos com o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspendemos o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que colocamos em questionamento os lugares que construímos para ela, poderemos construir o nosso mundo e nós mesmos pela diferença e heterogeneidade. Não pelo olhar do outro, mas pela construção do nosso próprio olhar. Essa é uma ideia muito aproximada da discussão que Franz Fanon realiza em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* e torna uma referência importante para a atividade proposta como a *Geografia Griot*, porque quando situamos a negritude em sua ancestralidade, em sua história, suas memórias e espaço, estamos construindo outras racionalidades que procuram desconstruir o olhar do outro sobre nós mesmos.

Essa é uma postura cotidiana. Isto permite ao professor e professora, juntamente com seus educandos, explorar esses conteúdos que possuem identidade com indivíduo em relação ao seu lugar e problematizá-las. É necessário desconstruir pré-conceitos, já presentes em nossas crianças em suas infâncias,

e que ainda persistem numa ideia de que estão isoladas nesse mundo e de que não vivemos ou presenciamos racismos. Por isso justifica-se, na minha leitura das atividades do UNIAFRO/2013, a necessidade de *afirmação* de uma educação antirracista, pois é de nossa relação entre educadores e educandos que poderemos desencadear uma nova relação com o mundo, possibilitada por transformações sócio-históricas e espaciais. Para tanto, a premissa para reflexão sobre as atividades desenvolvidas foi a de contribuir com o diálogo e concomitantemente fortalecer os instrumentos que possam possibilitar uma consciência territorial, a partir da formação de um indivíduo que se baseia numa postura de escuta. E que este possa ser o intérprete de seu contexto, capaz de compreender e transformar sua realidade a partir de experiências compartilhadas do mundo vivido.

Referências bibliográficas

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced>>.

KAERCHER, Gládis Elise P. S. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola, 1999. *Tese de doutorado*. PPGEDU. UFRGS. 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11831/000521405.pdf?sequence=1>>

KOUROUMA, Ahmadou. *Homens da África*. São Paulo, SP: Edições SM, 2009.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do possível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998: 67-86.

MUNANGA, K. *Negritude, usos e sentidos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora Ltda., 2012.

SANTOS, Milton. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*, nº21, ago/1996.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Temporalidades com(viventes) nos territórios da educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº34, dez/2001.

A inclusão das africanidades no contexto escolar como uma ação pedagógica para a promoção da igualdade racial

Tanise Müller Ramos¹

Acompanhando a primeira edição de formação de professores do Curso de Educação Continuada UNIAFRO da UFRGS em 2013, pude observar os efeitos da implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar, através do planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas inseridas em uma proposta antirracista. Junto aos professores cursistas, foi possível analisar a produtividade das ações que, orientadas pela Lei 10.639, preocupam-se com a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, propondo a redução do preconceito de ordem étnica e racial que está presente enquanto elemento constituinte das relações historicamente travadas entre os sujeitos.

Através dos textos, discussões e propostas levantadas pelo curso, foi possível compreender que o atendimento à Lei 10.639 está inscrito em um projeto de educação das relações étnico-raciais, como já propunham as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, promulgadas em 2004. É preciso, pois, intervir nas práticas e discursos que regulam as relações entre os sujeitos, pensando e contrapondo o racismo construído em meio a tais relações.

Em outras palavras, parece ser um dos efeitos da Lei 10.639 atuar sobre a invisibilidade, o silenciamento e o não reconhecimento das culturas negras na escola, produzindo no cotidiano da instituição narrativas capazes de reposicionar os sujeitos negros em uma perspectiva de valorização e de afirmação de

¹ Professora do Colégio de Aplicação da UFRGS nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professora do Curso UNIAFRO.

suas histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. E tais narrativas podem-se fazer presentes através da seleção do material didático, da escolha de datas significativas a serem comemoradas na escola, da eleição de alguns personagens e personalidades negras a serem apresentadas em um lugar de protagonismo na história, nas artes, nas letras, etc.

O que parece indicar é que um dos efeitos da lei seja o de inserir repertórios afirmativos da história e cultura negra no cotidiano escolar, a fim de contrapor os modelos historicamente eurocentrados que durante tanto tempo vinham constituindo o conhecimento considerado válido na escola. Trata-se, portanto, de provocar a visibilidade e o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira como matriz formadora da sociedade brasileira, construindo assim ações para uma prática pedagógica antirracista.

Tais considerações foram possíveis a partir dos textos e das propostas de trabalho pedagógico que foram construídos no curso. O texto que propus no curso como leitura básica para um dos módulos, por exemplo, intitulado “Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola”, tinha como objetivo chamar a atenção dos professores cursistas para o desafio de inserir repertórios afirmativos da história e cultura negra no dia a dia escolar, a fim de se proporcionarem narrativas e práticas escolares que não contemplassem apenas referenciais de história e cultura europeus. Por meio do conceito de africanidades, encontrando sustento nas palavras de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, tive como objetivo levar os professores a problematizarem a ausência da história e cultura africana e afro-brasileira em suas próprias trajetórias escolares, na tentativa de levá-los à criação de propostas pedagógicas capazes de inserir as africanidades no cotidiano escolar enquanto elementos de formação social e cultural brasileira.

A referida pesquisadora Petronilha B. Silva (2005) esclarece tal conceito ao defender que “africanidades brasileiras” se referem aos “modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia” (p. 155). Africanidades dizem respeito, portanto, à influência africana nas manifestações culturais no Brasil, constituindo-se em valores, formas de vida, de trabalho, eventos, dados e demais processos empreendidos pelos descendentes de africanos e incorporados pela sociedade brasileira em seus diferentes grupos étnico-raciais. Ainda segundo a autora:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (SILVA, op.cit., p. 156).

Para a autora, as africanidades brasileiras estariam compondo hoje uma pedagogia antirracista, por possibilitarem que os currículos escolares “permitam aprender e respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país” (ibidem, p. 157). Desse modo, as africanidades poderiam ser reconhecidas como peça-chave para a promoção da igualdade racial na escola, por subsidiarem ações pedagógicas potentes para se criar uma ambiência multirracial no espaço da sala de aula.

Enquanto professora em exercício em sala de aula e como pesquisadora envolvida com o curso UNIAFRO, venho entrando em contato com professores e professoras de diferentes contextos educacionais, com os quais tenho refletido sobre a necessidade e sobre a relevância da Lei 10.639 para o Brasil do século XXI. A partir de um texto muito provocativo, intitulado “As Leis 10.639/03 e 11.465/08 se fazem necessárias?” (2008), o qual foi escrito também pela professora e pesquisadora negra Petronilha Silva, juntamente com os pesquisadores Evaldo Ribeiro Oliveira e Danilo de Souza Moraes, podemos compreender que tais leis se fazem necessárias para todos os brasileiros, a partir da constatação de que, em primeiro lugar, estamos vivendo em um cenário onde uma grande parcela da população autodeclarou-se “negra”, “parda” e “indígena” no último censo do IBGE, correspondendo a um total de mais de 50% dos brasileiros.

Portanto, parece-nos que valorizar a história e a cultura negra e indígena na escola é, antes de tudo, reconhecer as diferenças étnicas e raciais que compõem a sociedade brasileira. Significa produzir nos sujeitos a sua identificação como negros e indígenas, ao questionar a situação de preconceito e desigualdade infringida historicamente a certos valores, saberes e modos de ser e viver no Brasil. Significa, em outras palavras, pensar (ou sentir) de outro modo, reconhecendo que “os jeitos de ser e viver e as visões de mundo de raízes indígenas e africanas continuam vigorosos, assim como os de origens asiáticas e europeias.” (SILVA *et al.*, 2008, p. 33). Talvez estejamos vivendo em um tempo de nos narrarmos enquanto sujeitos compostos por diversidades, o que potencializa a educação das relações étnico-raciais.

Em segundo lugar, destacam os autores naquele texto, a inclusão da história e cultura negra e indígena na escola traça, no Brasil, uma importante demanda pedagógica: “Interferir na realidade social que exclui e marginaliza negros e indígenas” (SILVA *et al.*, 2008, p. 33), o que se traduz na escola como a criação de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diferença, ao mesmo tempo em que se luta pela igualdade entre os diferentes.

Atenta a essas questões, o fio condutor de minha proposta, aliada aos textos e atividades pensadas pelas demais professoras proponentes e cursistas do UNIAFRO, foi o de analisar que a ausência de elementos africanos e afro-brasileiros na sala de aula produz o desconhecimento, o silenciamento e, ainda, a negatização da história e cultura negra por parte de alunos e professores, excluindo e marginalizando sujeitos. Nesse caso, podemos observar como a produção de uma ambiência racial na escola passa pelo reconhecimento das africanidades (os elementos africanos que estão presentes em nosso cotidiano), a fim de se propiciar a produção de práticas pedagógicas comprometidas com a construção da igualdade racial.

A intenção, portanto, foi a de provocar a discussão acerca da ausência da história e cultura negra na escola e partir em seguida para o planejamento de uma ação pedagógica capaz de intervir sobre esse cenário de ausência, criando repertórios de história e cultura africana e afro-brasileira para a visibilidade, o reconhecimento e a afirmação do negro no cotidiano escolar.

Reconhecer as africanidades, desse modo, implica descolonizar o que historicamente fora erigido na escola: os saberes considerados válidos, os ajustes espaço-temporais, a filosofia, as concepções, as metas e objetivos, a epistemo-

logia do conhecimento, dentre outros. Implica, assim, sentir e ver de outros modos, o que sugere a relevância da formação de professores em que se possa discutir sobre as questões aqui apresentadas e para que se possa pensar sobre a implementação de ações capazes de reconhecer a Lei 10.639. As africanidades em sala de aula sugerem, assim, a reorganização da ambiência escolar, criando canais de visibilidade para a história e cultura negra.

Passo a analisar brevemente alguns textos produzidos por professores cursistas do UNIAFRO que me permitem tecer tais considerações.

Africanidades e a promoção da igualdade racial: cenas relevantes

Analisando a produção final dos professores cursistas, observo o quanto a construção de uma ambiência escolar em que as africanidades estão presentes pode ser considerada como uma estratégia de trabalho pedagógico com vistas à promoção da igualdade racial e à implementação da Lei 10.639.

A professora Ivanize Honorato traz o seu relato a partir de uma situação de racismo vivida por uma criança em uma escola pública de Porto Alegre. Refere um episódio em que uma criança negra escutou de colegas enquanto faziam uma fila: “Não fique perto dela porque ela é negra!”. A partir dessa situação, a professora deu início a um projeto pedagógico em que as crianças e as famílias foram chamadas a conversar sobre o assunto, quando a professora realizou intervenções no sentido de problematizar as narrativas e práticas racistas da comunidade escolar com a qual trabalhava. O movimento realizado pela professora junto às crianças e aos seus respectivos pais pode ser observado no seguinte trecho trazido pela professora em seu trabalho de conclusão do curso:

Recebi no setor queixa da mãe da aluna que foi ofendida. E seu relato era carregado de indignação e angústia. A mãe da A. (também negra) foi chamada a escola para conversar, e ao saber do fato, ficou surpresa com atitude da filha, pois, segundo a mãe, não ocorrem comentários racistas na sua casa. No final da con-

versa emprestei o livro *Betina*² para que fosse contada a história em casa, e dessa forma, pais e aluna dessem início a uma construção positiva da figura do negro.

Como pode ser visto, ao promover intervenções pedagógicas junto às famílias, a professora também fez a escolha de certos livros da literatura infantil, dentre eles *Menina Bonita do Laço de Fita*, na intenção de incluir repertórios negros dotados de africanidades no dia a dia escolar daqueles sujeitos. Terminou por concluir que é papel da escola “discutir” e “questionar” as práticas de discriminação que acontecem no espaço escolar, com vistas a intervir na produção das identidades dos sujeitos. Destacou ainda a literatura infantil enquanto artefato central para construir um referencial afirmativo da criança negra na escola.

A escola é mais um espaço sociocultural, em que se estabelecem diferentes relações, por isso é mais do que urgente a necessidade de discutir e questionar como se dá o respeito e a valorização das diferenças que “invadem” nossa sala de aula. A construção da identidade é um longo processo. A criança se constitui a partir dos espaços que atua (família, escola, sociedade). A criança aprende aquilo que vive, o preconceito não nasce com a criança.

Outro trabalho interessante diz respeito ao relato da professora Maria Del Carmen Cabrera Martins, que destacou a atividade feita com seus alunos a partir de uma conversa estabelecida com a visita de uma *griote*³ à turma. Conta a professora que convidou uma pessoa praticante da umbanda para conversar com seus alunos sobre religiões de matriz africana, quando foram apresentados alguns orixás para os alunos, procurando esclarecer dúvidas, levar informações e problematizar as visões preconceituosas das crianças.

Ao justificar sua escolha por esse trabalho, referiu a professora:

Após pensar muito, escolhi a atividade com a *griote* – Ana Cristiane – professora do 5º ano, [que] pratica a religião afro, [pela qual] eu tinha muito curiosidade por não conhecer nada desta religião [e] após esta atividade aprendi alguns detalhes. Meus

2 *Betina* é um livro literário infantil de Nilma Lino Gomes que trata da valorização da ancestralidade africana por meio da relação de afeto de uma menina com sua avó.

3 A Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana, escrita por Ney Lopes (2004), assim define a palavra “*griot*”: “termo do vocabulário franco-africano criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes para as quais, em geral, está a serviço. Presente, sobretudo na África ocidental, notadamente onde se desenvolveram os fastosos impérios medievais africanos (Gana, Mali, Songai, etc.)”.

objetivos foram conseguidos, pois como expliquei aprendi muito com esta atividade, consegui ampla participação de todos os alunos, professora, colegas e também sanar dúvidas de alguns alunos.

Como se pode perceber, a própria professora expõe o seu desconhecimento e conseqüente silenciamento a respeito de elementos de história e cultura africana, o que a movimenta no sentido de criar uma ambiência para a visibilidade de um tema bastante incomum em sala de aula – religiões de matriz africana -, o que reforça e consolida a tese de que as africanidades se constituem como uma importante estratégia para a promoção da igualdade racial na escola.

Após essa conversa, a professora iniciou com a *griote* e com a turma a confecção de orixás com material reciclável (Figura 1), culminando em variadas produções. Interessante que a criação de repertórios negros dotados de africanidades requer também a marcação de um lugar de protagonismo para a população negra, que passa a ser tomada também como modelo cultural para a construção das identidades.

Figura 1 - Orixás confeccionados pelos alunos.



Fonte: acervo do curso.

A professora também destaca um trecho das conversas estabelecidas com seus alunos a partir do tema da religião de matriz africana:

Aluna: que bom que a gente falou sobre isso hoje, sora, porque me chamam de batuqueira, coisa do mal, porque a minha mãe vai numa casa de batuque.

Carmen: bom, agora pode ser que eles entendam que é uma religião e como tal devemos respeitá-la e não ficar colocando apelidos e nomes nos outros por causa disso.

Percebemos assim como a inclusão das africanidades no contexto escolar pode ser tomada como uma ação pedagógica para a promoção da igualdade racial, ao romper com o silenciamento, a invisibilidade e o não reconhecimento escolar da base histórica e cultural que nos compõem enquanto brasileiros. Tais análises nos levam a considerar o papel da linguagem para a desconstrução do racismo na escola, pois a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar passa pela construção de narrativas afirmativas a respeito da população negra.

Uma de minhas conclusões a partir do curso UNIAFRO, aliado às minhas práticas enquanto professora e pesquisadora, é a de que a ausência de uma prática pedagógica planejada e propositiva a partir da história e cultura negra termina por produzir narrativas de ausências de tais elementos enquanto constituintes dos sujeitos em seus processos de escolarização. Assim, o racismo presente na cultura brasileira também se faz presente no cotidiano escolar, perpetuando modelos excludentes e produtores de desigualdades.

É daí que afirmo a relevância das africanidades na sala de aula, no sentido de ampliar o conhecimento da história e cultura brasileira com destaque para a participação africana na base formadora de nossa ancestralidade e, portanto, de nosso contexto atual. As africanidades, em outras palavras, devem ser reconhecidas na escola enquanto uma estratégia para implementação da Lei 10.639, devido ao seu potencial de visibilidade de narrativas a respeito da participação e do legado da população negra para a produção das identidades dos sujeitos.

BRASIL. *História e Cultura Afro-Brasileira*. Lei Federal nº 10.639/2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

LOPES, Ney. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

RAMOS, Tanise Müller. Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola. In: KAERCHER, Gládis Elise Preira da Silva; FURTADO, Tanara Fortes (orgs.). *Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção de igualdade racial na escola*. 1ª Ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p. 155-172). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____; OLIVEIRA, Evaldo; MORAIS, Danilo. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 se fazem necessárias? *Presente*: Revista da Educação, Ano XVI, n. 63, dez. 2008, p. 32-33.

Infâncias, culturas infantis e a formação de professores: como tratam da racialidade¹

Leni Vieira Dornelles

Minha presença no UNIAFRO, durante o ano de 2013, no Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, em sua primeira edição, levou-me a pensar em como as ações afirmativas estão sendo tratadas, ou não, nas salas de aula das mais diversas turmas, em algumas escolas no Estado do Rio Grande do Sul. Participar das atividades desse curso, me fizeram sentir os mais diversos sentimentos: de amor, ódio, indignação, incompetência, paixão, tristeza, esperança e dissabores frente aos preceitos que deveriam ser implementados em todo o país no que se refere à Lei 10639/03, relativos à Cultura Africana no cotidiano escolar.

Para dar conta de minha participação nesse trabalho, levei para discussão com professores os estudos acerca do fenômeno infância. Mostrei que é a partir da modernidade Ocidental (séculos XVII/XVIII) que as atividades infantis são inventadas como instrumentos pedagógicos. Isto revela o quanto a criança precisava ser ‘preparada’ para a vida através de dispositivos pedagógicos específicos. Esta educação dar-se-á, principalmente, na captura da criança ao espaço escolar, bem como através de afinamentos e intervenções em todas as suas atividades, incluindo-se nisso o seu brincar.

Os estudos sobre o brincar nos mostram que os brinquedos que as crianças usarão em suas brincadeiras, ao longo dos tempos, serão também fabricados a partir da perspectiva de preparação para a vida. Toda a cultura infantil será

¹ Este texto é uma homenagem a professoras e professores que com suas atividades na busca de uma educação antirracista, durante o curso em sua primeira edição, tornaram possível esta escrita.

permeada por uma rede de dispositivos pedagógicos, culturais, sociais, econômicos. etc. que, de algum modo, constituirão um sujeito infantil de um jeito e não de outro.

Às culturas infantis se irá perguntar: como os diferentes modos de entretenimentos produzidos para as crianças colaboram de algum modo para a produção dos sujeitos infantis, no que se refere às questões de gênero, geração, raça, etnia, corpo, etc. Concordo com autores que, preocupados com o que chega às mãos das crianças para as suas brincadeiras, afirmam que “o entretenimento das crianças como em outras esferas sociais, é um espaço público disputado, onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle” (STEINBERG & KINCHELOE, 2001, p. 19), portanto, de poder, regulação e produção de um tipo de sujeito. À cultura infantil se perguntará: qual a relação entre a infância, a criança e a cultura para ela fabricada? Que sujeito compõe estas infâncias?

Entendo que todos os discursos que levam a pensar/problematizar a alteridade da infância hoje mostram como ela tem escapado, talvez por que ainda não se produziram suficientes tecnologias ou saberes para controlá-la e poderes para governá-la. Muitas crianças, atualmente, não estão acostumadas a agir ou pedir licença para saber ou pensar. Elas agem, pensam e sabem sem a permissão do adulto. Conhecem coisas que antes só eram possíveis a adultos. STEINBERG e KINCHELOE (2001, p. 34) nos instigam a pensar sobre esta questão quando afirmam que “os adultos perderam a autoridade que tinham antes por saberem coisas que as crianças, propositalmente protegidas, não sabiam”. Este é o nosso desafio!

Por que discutir sobre cultura infantil, brinquedos e formação de professores? Primeiro é preciso referir o que se entende por cultura para a criança e de que criança se fala. Para Ketzer (2003), “a criança carrega consigo uma cultura, concebida simbolicamente na imersão das vivências experimentadas em sua comunidade [...], que lhe fornece um mapa de navegação do qual fará uso ao longo da vida” (p. 13). Sarmiento (2007, p. 19) analisa e trata da relevância das culturas e interculturalidades infantis. Para o autor, estas advêm de uma mudança paradigmática “que considera a categoria social da infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e que interpreta o mundo de vida das crianças nas múltiplas intersecções simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os

adultos”. Segundo, o que estas culturas têm a ver com a constituição da racialidade na infância? E por último e não mais importante, como cultura, infância e racialidade se fazem ou não presentes no cotidiano dos professores?

Para tratar das questões que me fizeram organizar minha atuação neste curso, ao tratar das questões sobre racialidade, infância e artefatos culturais infantis, fiz uso de uma estratégia - os bonecos e bonecas negras que venho utilizando em minhas pesquisas com crianças.

Levei aos professores algumas suspeitas, antes só investigadas com crianças, ou seja, o quanto tal discussão é carregada de preconceito e racismo, mesmo quando se trata do trabalho com crianças. Minha intenção era atentar para o como os professores trabalhariam com as crianças em sua sala de aula, quando se busca uma educação antirracista.

Tal como havia feito com as crianças, propus aos professores do curso, quem pensassem sobre como, na maioria das vezes, as crianças brincam apenas com bonecos que representam a raça branca, ou seja, os que têm olhos azuis e longos cabelos loiros. Venho investigando que o fato de as crianças brincarem apenas com esse modelo de corpo, produzem nestas, efeitos de ‘verdade’ sobre raça, ou seja, de algum modo estes artefatos ensinam que há corpos belos e melhores e os outros “diferentes”, “negativos”, “estranhos” – aqueles que precisam viver com e através da diferença (DORNELLES, 2013). Quando falo diferença, atento para o que já afirmei em outro lugar naquilo que Sarmiento ensina: é preciso ver a si para ver o outro e, “[...] pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se. É isso uma pedagogia da interculturalidade, que reconhece a diferença, mas recusa a desigualdade (SARMENTO, 2007, p. 33). É a discussão sobre o recusar a desigualdade que andei buscando em minhas conversas com os professores desse curso.

Observei também que os artefatos culturais ensinam um modo de ser criança, de ter um corpo negro, por isso uso-os como uma pedagogia da racialização, naquilo a que se refere Kaercher (2011), como um “conjunto de discursos e práticas que imprimem nos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que se fundem, no Brasil, os conceitos de raça e cor, para promover, através desta fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades” (p. 100). Conceito este que atravessava as ações dos professores e suas propostas de trabalho sobre raça e negritude.

Para dar conta deste texto, apresentarei algumas cenas selecionadas dentre os tantos trabalhos produzidos durante o curso. Durante todo ele e mesmo na apresentação final, algumas atividades me afetaram sobremaneira, naquilo que os professores mobilizaram com seus alunos e que havia discutido anteriormente em aula no curso. Naquilo que muitos professores, na solidão de sua classe, puderam desenvolver com seus alunos tentando dar conta de uma educação antirracista.

Cena I

Interessante a proposta de trabalho intitulado “Corpo e diferença” da professora Gabriela Bins, usando a mídia impressa para discutir com os alunos o que aparece nas revistas investigadas quando em suas imagens traziam:

Caras: 645 pessoas, 341 mulheres e 304 homens com 629 brancos e 16 negros; Gloss: 491 pessoas, 410 mulheres, 81 homens com 461 brancos e 30 negros; Corpo a corpo: 187 pessoas, 158 mulheres, 29 homens, com 178 brancos e 9 negros; Capricho: 274 pessoas, 152 mulheres, 122 homens, com 268 brancos e 5 negros; Placar: 379 pessoas, 37 mulheres, 342 homens, com 353 brancos, 26 negros. Esta discussão com os alunos resultou em algumas conclusões preliminares que os fizeram pensar na frustração inicial que tiveram as crianças negras, quando se deram conta de que não estavam representadas nas revistas. Daí se perguntar: como lidar com constrangimentos dessas crianças na sala? Este foi o desafio dessa professora. A partir da indagação das crianças passaram a discutir o efeito das análises das revistas nos alunos e também da importância de se abordar o tema em sala de aula. A discussão foi forte, quando se passou a tratar sobre quem define o que é belo ou que é feio, quando se trata de corpos brancos e negros.

Cena II

Também sobre o mapa do Brasil, no trabalho “Relações étnico-raciais: inserindo novas peças nesse quebra-cabeça” das professoras Lucia Amaro e Daniela de Souza, construído por um grupo do ensino fundamental, nos permitiu

saber o como se dizem ou dizem do outro - o negro. As crianças, quando discutiam sobre esse mapa composto por personagens como Abdias do Nascimento, Heitor dos Prazeres, Machado de Assis, Cruz e Souza e outros, perguntavam sobre as pessoas que compunham as “peças” do mapa. Questionavam se eram personagens conhecidas ou não, muitos alunos diziam que os conheciam, mas nem sempre sabiam seus nomes. E assim se referiam: “É aquele do Esquenta!...”; “É aquela da novela...” Eu já vi na propaganda...” Diziam ser Regina Casé ou Arlindo Cruz.

Havia imagens que todos logo identificavam: Neymar, Cláudia Leite e Tiaguinho. Os personagens que mais as crianças tinham conhecimento eram os jogadores de futebol e os cantores que se apresentam em programas de TV. Na discussão, muitos logo associavam a imagem desse modo: “aquele que joga bola”, “ganhou troféus”, “é famoso e rico”, “joga bem”, “canta bem”, “gosto das músicas dela”, “é cantor”. O trabalho nos leva a pensar que, quando as crianças tinham que dizer com quem gostariam de ser parecidas, a grande maioria apontava para as pessoas brancas e loiras. Essa assertiva pode nos levar a uma análise rasteira e racista que comumente ouvimos: viu, nem negro gosta de ser negro, eles se discriminam entre si! Convido-os a pensar: de quantos lugares as crianças negras vêm ouvindo que são feias, cor de sujeira, cabelo ruim? Pergunto: alguém quer ser feio assim? Se não pararmos para discutir com as crianças o quanto os personagens que eles encontram em programas de TV, em revistas, filmes, desenho, brinquedo, etc., focarem apenas os não negros, enquanto os negros continuam não sendo destacados em sua positividade. Será que assim nos não conseguiremos mudar esse mapa?

Cena III

Algumas escolas trouxeram à baila os trabalhos com *griots* e, com eles, muito aprendi. Em uma delas surge o tema: “Relembrando: religião afro e orixás: o *griot*”, com a professora Maria Martins. A professora tratava com seus alunos, em um primeiro momento, de uma discussão que era atravessada pelo medo, pois, quando se fala em religiões afro-brasileiras, o preconceito logo aparece. O que pode ser observado na fala de uma das crianças, quando afirmava: “bom discutir com meus colegas sobre isso, antes eles só me chamavam de

batuqueira, agora sabem mais de Iná religião”. Ou, quando no grupo, algumas professoras diziam: “adorei, aprendi muito de uma religião que mal sabia alguma coisa, como a que dizem: ‘fazem mal às pessoas’.”

Pelo relato da colega, conheci um pouco de cada orixá, como são as reuniões que fazem em homenagem a eles, sobre algumas comidas que são servidas e que quem conhece suas crenças tem o cuidado de não prepará-las quando recebe em sua casa um convidado de outra religião, por exemplo: galinha com arroz.

De sua experiência nos ensinava: o quanto o professor deve saber sobre esta religião; sobre a história da escravidão, para poder dar uma aula que não machuque os seus alunos, uma aula que “não lhes passe nada que possa deixá-los com baixa estima por serem negros”. Uma aula em que professores e crianças possam discutir sobre o racismo e, a partir daí, poderem ter, no final das discussões, afirmações como: “que bom que a gente falou sobre isso hoje, sora, porque me chamam de batuqueira, coisa do mal, porque a minha mãe vai numa casa de batuque”. “Bom agora pode ser que eles entendam que é uma religião e como tal devemos respeitá-la e não ficar colocando apelidos e nomes nos outros por causa disso”.

Estes e tantos outros relatos nos faziam apostar que, mesmo com todas as dificuldades, com a solidão de muitos professores para realizar trabalhos sobre este tema, mesmo com o enfrentamento que outros tiveram que ter quando direções, secretarias de educação, colegas diziam: “só o que faltava, agora ter de falar sobre racismo, se isso nem existe entre nós!”, mesmo assim, muitos professores apostaram nas discussões do curso e levaram a termo a discussão sobre o espinhoso tema do racismo e do preconceito que está muitas vezes velado em nossas salas de aula.

Cena IV

Com a atividade “Infâncias e Literatura Afro-brasileira”, de Karem Saldanha, aprendemos sobre lendas e me restou o desenho abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Registro do Saci elaborado por um dos alunos da turma.



Fonte: foto de arquivo do curso.

Uma imagem do que ficou para essa criança ao ouvir sobre o “Saci Pe-rê-rê, Saci Pe-rê-rê, ele corre ele pula atrás de você!” Em seu desenho, no meio da mata com muitas árvores surge a figura lendária e tão cara aos contos do Rio Grande - o Saci Pe-rê-rê.

Após muitas conversas sobre esta lenda e muitas outras, nos momentos de contação de histórias com a turma, a professora aponta sobre o racismo que perpassava a vida de muitas crianças: “Concluindo, é triste saber que ainda existem pessoas que pensam dessa maneira e infelizmente existem. E só através da educação poderemos mudar isso. Através dessa atividade prática, pode falar um pouco sobre o meu ponto de vista referente ao racismo e à importância de respeitar e amar a todos independente de sua cor. O racismo existe muito perto de nós e nós precisamos trabalhar valores para fazer a diferença nesse meio, onde pessoas se diferenciam umas das outras por causa de sua cor”, afirmava a professora.

Isso me lembra do que me referi em outro lugar, quando em meus estudos com Kaercher afirmávamos que: “A cor, no Brasil, (con)funde-se com o conceito de raça e cria um matiz local, diverso e único, que coloca as questões raciais no Brasil em um espaço singular e inusitado. Não que tenhamos nos constituído na única nação do mundo onde a mestiçagem tenha sido compreendida através do fenótipo e, neste, a cor da pele tenha sido eleita como o fio condutor

do processo de classificação e hierarquização dos indivíduos. Longe disto! Todavia, aqui no Brasil, conseguimos empregar a cor da pele como uma marca de fronteira, móvel, instável, influenciada por categorias distintas tais como gênero, classe social, nacionalidade, etc. e, ainda assim, eficiente como mecanismo de segregação e delimitação do “grau de mestiçagem” (In: DORNELLES, KAERCHER, et. al, 2011, p. 3). Seguindo seu trabalho, entendo a dúvida da professora, quando afirma que: “Não posso dizer que vou saber o que fazer em uma atitude de racismo na sala de aula, porque nunca estamos totalmente preparados para isso, mas posso dizer que meu conhecimento se ampliou através desse Curso”. Esse tipo de impasse atravessa o cotidiano da sala de aula, mas nem sempre temos coragem de enfrentá-lo, pois nessa turma a Princesa Tiana não tinha nome, era de início “a princesa e o sapo” e ao serem questionadas porque as crianças pensavam que não existem princesas negras além dessa “A princesa e o sapo”, uma criança respondeu: porque a cor preta é feia!

Cena V

Outra atividade que trago para este registro é o trabalho da professora Silvia Vieira “Os cabelos de Lelê e a Abayomi”, quando, com sua turma, produziram uma boneca de pano chamada Abayomi, boneca de origem africana, que aparece na confecção de uma das crianças (Figura 2).

Figura 2 - Boneca Abayomi confeccionada por uma das alunas da turma.



Fonte: foto de arquivo do curso.

A professora Silvia, com o trabalho “Conexões com as origens”, nos apresenta como, a partir da leitura do livro “O cabelo de Lelé”, confeccionou com as crianças o desenho da personagem e logo propôs ao grupo que se fabricasse a boneca. E assim dizia as crianças: “Usando retalhos de tecido preto em tiras e com três nós damos corpo à Lelé”. Após conversou com o grupo sobre as múltiplas possibilidades de se fazer penteados nos cabelos carapinhas. E afirmava: “Antes da leitura fizemos proposições sobre quem era e como era a personagem Lelé”. A professora fez uso da contação da história projetando-a numa grande tela e, a partir daí, “Novos desenhos foram feitos e, para embelezar a Lelé, colamos lã preta no lugar do cabelo”, por exemplo. E continuava: “Qual foi a minha surpresa quando, na segunda-feira, novas bonecas vieram para a escola tendo sido feitas pelas mães, em casa. Assim, o trabalho atingiu também as famílias que valorizaram a produção das crianças e, de certa forma, participaram da tarefa”. Assim, muitas Lelês foram surgindo na sala como mostro abaixo (Figura 3):

Figura 3 - Registros da turma.



Fonte: foto de arquivo do curso.

Sobre as atividades feitas com as crianças a partir do curso, a professora conclui: “Esta tarefa foi realizada também com o intuito de conclusão do curso. Mas, fica a certeza de que este é o início de uma caminhada que não termina. Outras tarefas deverão ser trabalhadas e, continuamente, desenvolvidos temas

que combatam o preconceito racial ou de qualquer outro tipo que venha a se manifestar em nossas salas de aula. Entramos no século XXI com uma escola carente de valores humanos e sociabilidade. Educar vai além de transmitir conhecimento ao outro. É preciso tratar cada um como ser humano, com respeito e valorização. A sociedade que desejamos em paz começa na mudança de atitudes de cada um e da escola como um todo. Pois é na escola que vivemos mais intensamente a socialização de indivíduos, formamos e damos corpo à sociedade. O curso UNIAFRO nos deixa um legado de responsabilidade e compromisso que pretendo continuar cumprindo”.

A literatura serviu de estratégia para fomentar muitas discussões e, apesar de ainda muitos professores só terem acesso ao livro *a Menina Bonita do Laço de Fita*, os professores, muitas vezes, se cotizavam para comprar um livro diferente² sobre a literatura e seus usos na escola. Autores que vêm se debruçando sobre as questões que tratam sobre raça e negritude nos ensinam: “Em primeiro lugar, porque podemos aprender muito sobre a diversidade de experiências construídas pela literatura sobre múltiplos contextos de vida. Em segundo, porque, através dessa “escuta” interessada, sensível e compreensiva, podemos conhecer alguns efeitos importantes das significações presentes nas histórias infantis, considerando, evidentemente, que tais significações e seus efeitos sobre as crianças também são atravessados pelas práticas constituídas em outras instâncias socioculturais” (DORNELLES e KAERCHER, et. al., 2011, p. 1).

Cena VI

Neste curso, o uso da literatura serviu como uma estratégia que possibilitou emergir discussões, sentimentos, sensações, o pensar sobre si e sobre o outro, como o trabalho de Adriana de Moura com seus alunos ao realizarem uma prática que fazia uso de livros que suscitaram trabalhos como o que apresento abaixo (Figura 4):

2 Sobre o tema ler: KAERCHER, Gládis. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola, 1999. *Tese de doutorado*. PPGEDU. UFRGS. 2006. Chamo atenção que mesmo que o MEC tenha enviado a muitas escolas a “Caixa dos livros que deverão atender a lei 10.639”, muitas delas as mantem guardadas e fechadas como uma “Caixa Preta” ou dos pretos?

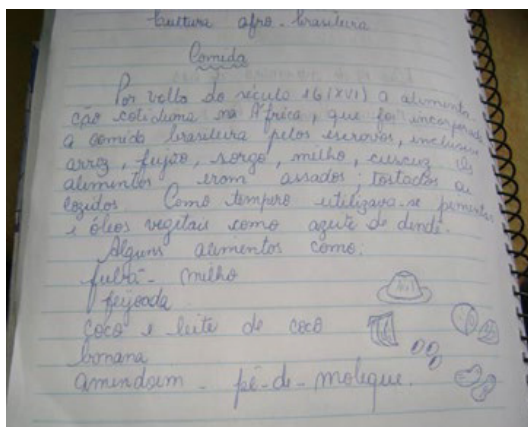


Fonte: foto de arquivo do curso.

A partir destes livros, uma turma de 4º ano, depois de a professora verificar o que já sabiam sobre negritude, as crianças pesquisaram sobre vocabulário, danças, comidas e religiosidade dos negros, montando cartazes na sala, em seus cadernos, na escola, em que afirmava: “Pude perceber, através da conversa e de algumas coisas que escreveram, que ainda existe um certo preconceito com a pessoa que tem a cor da pele mais escura, embora de forma mais discreta ou disfarçada, ele sempre aparece”, afirmava a professora.

A Figura 5 apresenta um dos textos coletivos produzidos pela turma e na Figura 6 podemos visualizar um exemplo de registro gráfico.

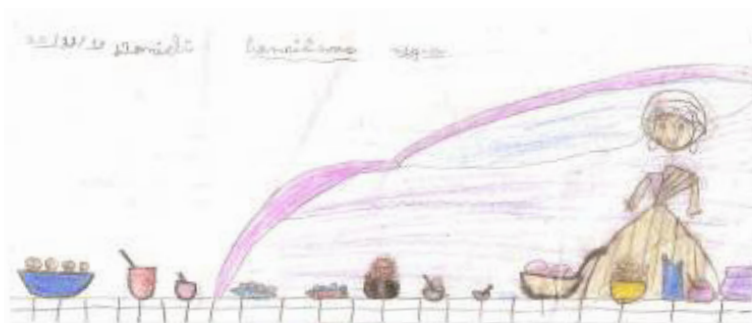
Figura 5 - Texto coletivo sobre as comidas de origem africana



Fonte: foto de arquivo do curso.

E desenharam:

Figura 6 - Desenho de uma das crianças da turma.



Fonte: foto de arquivo do curso.

A ideia inicial da professora era a de levar livros que falassem sobre a cultura negra. Distribuiu revistas para recortes sendo que os alunos também poderiam recortar e colar no caderno frases, palavras, imagens ou textos que remetessem ao tema: africanidade. O resultado da discussão entre as crianças se qualificou através da exploração de diferentes livros, como os que podem ser visualizados nas Figuras 7 e 8:

Figura 7 - Alguns dos livros consultados pelas crianças.



Fonte: foto de arquivo do curso.

Figura 8 - Outros livros explorados



Fonte: foto de arquivo do curso.

De algum modo os livros de literatura possibilitaram que se tratasse de narrativas infantis em que a pertença negra aparecesse de modo positivado como vimos acima. Por meio deles foi possível “ampliar o repertório de narrativas circulantes na escola, com livros que veiculam representações positivas e posicionadas sobre a raça negra, para que pudéssemos aferir como tais representações tensionavam os discursos infantis e promoviam, ou não, deslocamentos significativos nas práticas interraciais do grupo” (DORNELLES e KAERCHER, et. al., 2011, p. 6).

A riqueza e minúcia se faziam presente em muitas atividades das crianças que saíram do papel e foram construindo máscaras em papel maché (Figura 9).

Figura 9 - Máscara confeccionada por um dos alunos.



Fonte: foto de arquivo do curso.

Depois do envolvimento das crianças com o tema que se tornou leve em sua discussão, a professora conclui: “Finalizando o curso, fica a experiência de aprendizado muito significativo e prazeroso de se realizar. Fica a sensação do dever cumprido, tenho a certeza de que os alunos do quarto ano em que foi desenvolvido este trabalho me ajudaram e também se ajudaram a se construírem cidadãos melhores que respeitam e aceitam o diferente como ser integrante que faz parte de uma sociedade. Também aprendemos um pouco mais sobre a origem da comida, vocabulário, religiosidade, brincadeiras, lendas e danças que fazem parte da cultura Afro”.

Cena VII

Cristina Fioravante com “Cabelo bom” mostra como a discussão sobre raça, racismo e preconceito foi tratado com seus alunos. Uma conversa que trouxe a riqueza de detalhes sobre ser um negro belo foi a partir da discussão sobre as muitas possibilidades de se ter um belo cabelo carapinha. Para dar vazão a tal discussão, a professora trouxe para os alunos a história “O cabelo de Lelé”, o que suscitou muitas conversas sobre a África. Observou que, enquanto

contava a história, vários alunos gritavam: a Lelê devia cortar o cabelo! “É só cortar”, “Prende o cabelo”!.

Ela havia percebido que muitas meninas não se sentiam à vontade com seus cabelos carapinha, por isso os mantinham sempre bem presos. Quando uma menina veio à aula com o cabelo solto, observou que esta ficou toda aula puxando o cabelo e perguntando se ele estava “armado”. A professora aproveitou essa dica para questionar os alunos se gostavam do seu cabelo, porque alguns estavam sempre bem presos. As meninas logo disseram que não gostavam porque o cabelo ficava armado, muito grande. Ao que a professora dizia: o cabelo armado e grande não é bonito? Conversaram que existem diferentes modos de arrumar seus cabelos. A partir daí, crianças e professora criaram na sala um grande salão de beleza; fizeram uma mostra de cabelos; arrumaram os diferentes; soltaram; fizeram penteados, mudaram o estilo afros: *dreads*, *black power* e depois organizaram um desfile para tirarem fotos. Trabalho este que se estendeu a outras turmas da escola.

Com estas atividades que envolveram diferentes grupos da escola, professores e crianças desconstruem os modos de ver e ser um sujeito negro. Um negro que pode curtir o seu cabelo seja ele crespo, liso, claro, escuro, carapinha, etc. Foi debatendo as particularidades da beleza do brasileiro que, com sua herança de miscigenação, mostrou de um modo singular, em seu trabalho, a boniteza dos mesmos.

Entendo que estas práticas na escola, em nossa sala de aula, nos possibilitam estar sempre problematizando nossas ações com os alunos, tendo em vista que “[...] é importante se estar atento, professor de crianças negras, ao como eles se dizem e descrevem a partir do olhar que o outro tem de si. E, como professores dessas crianças, podemos colaborar positiva e/ou negativamente para que construam uma imagem de si. O que se observa é que, por muito tempo, muitos de nós viemos colaborando para que as crianças negras sejam produzidas como um ‘não humano’” (DORNELLES, no prelo). Lutamos para que, João e o Pedro e sejam os meninos da sala e não “os macacos”, Nara e Joana não sejam “as batuqueiras”. Podemos discutir com as crianças que cabelo bom é o meu cabelo com suas múltiplas possibilidades de beleza!

Como sustentamos as discussões sobre raça, racismo e preconceito com as crianças é o que apresenta o relato que segue. Neste grupo, a turma foi convidada a pensar sobre as imagens de uma pessoa negra e outra branca. Nessa atividade, a proposta era que as crianças falassem sobre as imagens, sem a manifestação da professora sobre o assunto. Chamou a atenção do grupo que as imagens que apareciam eram de acordo com pessoas que representavam determinados cargos, sobre negros apareciam donas de casas, garis, etc.

Na discussão sobre raça e racialidade, as crianças comentavam que o racismo existia, que muitas delas haviam sentido isso na pele, ou seja, vivenciado atitudes de racismo tanto com palavras ou atos e um deles comentou: “- Meu tio costuma dizer quando alguém faz algo errado que é coisa de negro”. Outra aluna afirmava: “- Estava na pracinha e uma mãe tirou seu filho de perto de uma criança só porque ela era negra”. Outra disse que, quando saía para passear com seu avô negro, uma amiga lhe perguntou se ela não tinha vergonha de sair com o avô negro e por que não saía com o avô branco se ela era branca. As afirmações das crianças trazem à tona aquilo que outras autoras também observaram em suas pesquisas, ou seja, “[...] através das interações com e entre as crianças, podemos reafirmar estes achados: o racismo evidencia-se por uma fusão entre as percepções de cor e raça e a negação de quaisquer positivities associadas à negritude, por oposição à reafirmação dos atributos de valor e beleza à branquitude” (DORNELLES, KAERCHER et. al, 2011, p. 4).

A negação da positividade era trazida para a discussão, quando as crianças comentavam sobre a novela *Carrossel* e como esta apresentava um tipo de racismo entre seus personagens. Isso possibilitou que as crianças discutissem sobre como a mídia vem apresentando brancos e negros. Com estas atividades, crianças e professora tiveram a oportunidade de falar de si, de como os outros as veem, de como a mídia apresenta brancos e negros, bem como o que é viver, na cotidianidade de suas vidas, atos racistas, , muitas vezes, são escrachados e, em outras, nem tanto.

É interessante quando os professores trazem para o grupo imagens que tratam da negritude. Isso nos ajuda a pensar, como no trabalho acima, sobre como vêm aparecendo na mídia, nos jornais, nas revistas, nos desenhos, nas novelas, nos brinquedos, os personagens negros. Lembro-me do trabalho realizado com um levantamento sobre imagens e como eram poucas as imagens que apresentavam negros positivados para as crianças.

Quando me propus a trabalhar neste curso sabia que estaria andando por uma linha feiteira como fala Deleuze, no entanto, conforme os encontros, as aulas iam acontecendo, as dificuldades também iam se somando. Contudo, em alguns momentos em que o racismo de professores ia ficando tão evidente e nada velado, fui ficando com uma vontade imensa de desistir de nele atuar. Se eu sabia do boicote de professores, Secretarias de Educação, de diretores, se eu sabia da saída de curso de um grupo de professores, por o mesmo ser coordenado por uma negra. Questionava, o que eu, também negra iria fazer neste curso? Agora posso dizer: bom ter resistido. Talvez como mulher negra que tenha uma capacidade de resiliência, construída ao longo de minha história, segui adiante.

Observei que os relatos trazidos pelas alunas do curso eram os mais diversos, desde aqueles mais ingênuos que confiavam que temos que colocar tudo nas mãos divinas ou que as crianças não são racistas, ou a subserviência, ou a professora que precisou desobedecer ao marido e continuar trabalhando sobre negros, ou daquela que teve que ouvir: “Pra que tratar de negros? Negro é para amarrar na mesa e bater com relho de cavalo!”, ou da professora que foi convidada a se retirar da instituição por trazer ‘verdades’ sobre o racismo histórico em nosso país. Foram muitas as surpresas, as indagações, a certeza de ter que continuar esta discussão, pois um curso que possibilitou momentos de raiva, de medo, de ira, de tristeza, de incapacidade, foi também aquele que, acima de tudo, mostrou que muitos professores acreditam na potência de uma educação antirracista. Quem sabe, a leitura de seus trabalhos nos auxiliie a continuarmos atrás de nossas utopias.

Referências bibliográficas

DORNELLES, Leni Vieira et al. *Qual é a cor da cultura na educação infantil?* Sergipe: III GRUPECI, Atas digitais, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. *Sobre um corpo “estranho”*: pensar as diferenças raciais na educação escola. Texto referência do curso UNIAFRO, 1ª edição. 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. Spielzeug als eine Strategie zur Produktion kindlicher Körper. In: FOOKEN, Insa, LOHMANN, Robin. *Puppe – Boneca – Doll. Spielzeug, Frühpädagogik und gesellschaftliche Diskurse in Brasilien*. LIT VERLAG. Berlin, 2013. p. 25-57.

DORNELLES, Leni Vieira, ALVES, Bibiana D., SANTOS, Nathalia. *Como devem ser os corpos dos bonecos? O que dizem e pensam as crianças sobre ser e ter um corpo negro numa sala de educação infantil*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2014.

KAERCHER, Gladis Elise P. S. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor. In: TONINI, Ivaine; KARCHER, Nestor (Orgs.) *Material didático para a diversidade*. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

KAERCHER, Gladis Elise P. S. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca na Escola*, 1999. Tese de doutorado. PPGEDU. UFRGS. 2006.

(Tentando dar) Um passo além: uma tentativa de conversa sobre a racialidade e a produção das desigualdades sociais

Tanara Forte Furtado¹

A atuação enquanto Supervisora do Curso de Aperfeiçoamento UNIA-FRO/UFRGS tem me despertado uma série de questionamentos acerca da fundamentação das ações propostas enquanto políticas públicas educacionais, bem como em relação à efetiva capacidade de mobilização e implementação destas ações pelos atores que estão *na ponta* do processo educacional: os/as professores/as e gestores/as escolares.

Considerando mais especificamente a Lei n.º 10.639/2003 tenho observado que, para além do aparente consenso no que diz respeito ao reconhecimento da pertinência das proposições desta Lei, são ainda poucas as ações efetivas em sala de aula junto aos alunos: é como se entre a compreensão da política e a implementação das ações houvesse um abismo a ser ultrapassado pelos/as professores e gestores/as.

Todos sabemos o quanto há de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações (Pereira, 2011, p. 149).

¹ Mestre em Geografia – IGEO/UFRGS. Especialista em Tutoria a distância – PPGedu/UFRGS. Licenciada em Pedagogia – FACED/UFRGS.

Neste artigo compartilho algumas reflexões surgidas a partir das tentativas de compreensão e apreensão justamente desses espaços de autonomia: se os fundamentos teóricos estão aí e são reconhecidos e legitimados pela comunidade escolar – ao menos no discurso (ou seria “somente no discurso?”), onde estão os entraves maiores para a implementação desta e de outras políticas? Na dimensão do singular, do individual?

Embora seja possível falar em consenso no que diz respeito ao discurso do combate ao racismo é preciso reconhecer as diferentes concepções que fundamentam a compreensão da natureza acerca das desigualdades em nossa sociedade e suas relações com as questões raciais.

Na academia mesmo nos deparamos com distintas correntes teóricas que abordam o conceito de raça a partir de diferentes perspectivas, as quais se traduzem em diferentes abordagens acerca das políticas de reparação. Dentre estas deter-me-ei sobre duas: de um lado a *perspectiva construtivista subjetivista*, segundo a qual o ataque às desigualdades sociais deve ser tomado como um ataque às pobreza de forma geral, com um ataque à desigualdade de renda, mas que não precisa de um registro racializante e de outro a *perspectiva construtivista objetivista*, que reconhece na racialidade um elemento central na produção das desigualdades (Anjos, 2008).

Ao analisar a linha argumentativa dos professores-cursistas do UNIAFRO/ UFRGS contrários às políticas afirmativas é possível observar a recorrência de argumentos fundamentados tanto no *mito da democracia racial*, quanto na crença de que as desigualdades em nosso país se dão em função da condição de pobreza, assim desconsiderando a *necessidade* de medidas reparatórias específicas para o povo negro.

Neste texto valho-me de excertos de produções textuais de professores-cursistas do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola 1ª edição, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul através do Centro de Formação de Professores no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014 enquanto discursos que *materializam* o mito da democracia racial brasileira enquanto argumento explicativo das desigualdades de nossa sociedade.

Compartilho também contrapontos argumentativos – realizados ora pelos tutores a distância² responsáveis pelo acompanhamento dos professores-cursistas, ora pelos próprios (poucos e em sua maioria negros/as) pares que reconhecem na racialidade do povo e na história do Brasil elementos essenciais para a explicação dessas mesmas desigualdades.

Um pouco sobre o UNIAFRO/UFRGS

Gratuito e na modalidade semi-presencial, o UNIAFRO/UFRGS foi criado a partir de um catálogo de cursos propostos pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Destinado a professores das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul e tendo como objetivo principal a qualificação da educação antirracista em curso nas escolas públicas do nosso estado, visando o atendimento da lei 10.639/2003 teve sua primeira edição ofertada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do Centro de Formação de Professores (FORPROF), no segundo semestre de 2013, através de 120 vagas distribuídas nas cidades de Porto Alegre, Rosário do Sul, São Lourenço do Sul e Vila Flores.

Colocado como um instrumento para a teorização e proposição de ações que transformem o cotidiano das relações inter-raciais na escola, considera como uma necessidade premente da Educação Básica o enfrentamento das questões raciais, em especial aquelas que se referem ao negro e ao racismo, enquanto um desafio assumido pelo ordenamento legal da Educação brasileira, sobretudo a partir da promulgação da lei 10.639/2003.

A organização curricular se dá por meio de quatro módulos teórico-práticos, os quais contemplam as teorizações acerca da temática do curso bem como o planejamento e a implementação de intervenções pedagógicas nas salas de aula das escolas de atuação dos professores-cursistas. No quinto módulo os

2 Tutores a distância: possuem formação geral ou específica na temática dos módulos. Devem facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades relacionadas. Incentivam a troca de experiências e informações entre os estudantes sobre os enfoques temáticos. Acolhem as dúvidas e as sugestões dos estudantes. Aceitam críticas e desenvolvem-nas como desafios. Zelam, discutem e incentivam abordagens, ideias e comportamentos éticos (Carvalho; Nevado; Bordas, 2006 – p. 27).

professores-cursistas são convidados a elaborarem relatos documentais das intervenções realizadas em sala de aula, bem como da coleta de materiais que evidenciem tais intervenções (filmagens, fotos, organização de registros, etc.). Por fim, no sexto e último módulo, realizam-se encontros presenciais, convertidos em seminários abertos à comunidade, onde são relatadas as ações realizadas, dialogando com os demais colegas e todos os professores responsáveis pelos módulos do curso.

Colocando os professores-cursistas para conversar

Qual o seu posicionamento em relação à adoção de cotas raciais em concursos públicos, vestibulares para universidades públicas, etc? Argumente.

O questionamento acima dá início às atividades pedagógicas do UNIA-FRO/UFRGS: logo que iniciam as aulas, antes mesmo do primeiro encontro presencial para apresentação do curso, dos professores, dos tutores e dos módulos, os professores-cursistas recebem em seus e-mails esta pergunta que deve ser respondida às cegas, isto é, sem acesso ao texto-base do primeiro módulo (História da escolarização do negro no Brasil).

Em seguida, assim que a resposta é enviada ao tutor a distância responsável, é remetido via e-mail o texto-base, que deverá ser lido no prazo de uma semana, a fim de ser discutido na aula inaugural.

Por fim, cada professor-cursista deve retomar sua resposta e, à luz do texto-base, informar se mantém ou modifica seu posicionamento, sendo necessário também comentar a resposta de pelo menos um de seus colegas. Essa interação se dá no Fórum de Discussão que acontece no A.V.A. Moodle/UFRGS, plataforma *on-line* onde são realizadas as atividades assíncronas do curso.

A fim de viabilizar a escrita deste texto e atentando às limitações que sua natureza nos impõe, opto por apresentar aqui apenas excertos da discussão ocorrida entre os professores-cursistas dos Polos de São Lourenço do Sul e Vila Flores.

A turma de São Lourenço do Sul era composta por 28 professores-cursistas, sendo 3 homens e 25 mulheres. Destes, inicialmente, 12 favoráveis e 16 contrários às políticas de ações afirmativas.

Já a turma de Vila Flores contava com 25 professores-cursistas, todos homens. Destes, inicialmente, 15 favoráveis e 10 contrários.

Esclareço que me atenho aqui às respostas iniciais de cada professor-cursista, ou seja, neste artigo não analisarei as eventuais modificações nos posicionamentos daqueles contrários às ações afirmativas. Isso pelo fato de observar mudanças ao longo do curso e não necessariamente a partir das provocações lançadas pelo módulo inicial e também por acreditar que tal análise merece atenção o suficiente que resultaria na redação de um outro texto, o qual não seria capaz de integrar plenamente neste em questão.

Considerando esses dois grupos, temos um total de 53 professores de escolas públicas do nosso estado, os quais se puseram a dialogar sobre as ações afirmativas e o enfrentamento das questões raciais.

Destes 53, 36 (64%) disseram ser contra a implementação de ações que visam a reparação dos danos historicamente impostos à população negra em nosso país.

A seguir compartilho alguns trechos que, à medida em que buscam justificar a inexistência da necessidade das cotas raciais, valem-se de argumentos que localizam nas desigualdades sociais a causa maior do problema a ser enfrentado. Ou seja, o problemático não é ser negro: o problema é ser pobre e, conseqüentemente, desfrutar da ineficaz educação pública brasileira.

Os detalhes da conversa: a deficiência e ineficiência da educação básica enquanto real problema a ser combatido e as cotas raciais enquanto ação institucional discriminatória

1. *Entendo que a sociedade tem uma dívida social muito grande com a raça negra e indígena. Porém, o sistema de cotas serve apenas para mascarar um sério problema em nossa sociedade, o descaso com a educação pública que não capacita de forma eficiente*

estudantes para concorrer uma vaga de forma igualitária com um aluno que estudou em escola particular. Contudo, simplificar a gravidade dos problemas econômicos e sociais que afligem parte da população brasileira, sobretudo os descendentes de escravos, estabelecendo cotas raciais para acesso às universidades públicas do País, parece algo injustificado e contraprodutivo.

2. O governo busca as cotas para tentar incluir todos o ensino superior e no mercado de trabalho, logo deduzimos que não estavam incluídos até então. Na verdade busca-se sanar o déficit na educação básica por meio das cotas ao invés de investir em uma educação básica de qualidade para todos.

3. Seria melhor investir em COTAS SOCIAIS, pois estas sim são mais justas que COTAS RACIAIS, pois as últimas citadas não atingem a causa do problema, que é a falta de qualidade do ensino público.

4. Sou contra. Acredito que ao invés de cotas deveríamos ter políticas públicas mais eficazes, objetivando uma educação básica de qualidade, porque aí sim os educandos teriam as mesmas condições em qualquer processo seletivo.

5. O governo deve investir na educação pública, para que todos tenham um ensino de qualidade.

6. O que deveria ser, os governos enfrentarem a desvantagem de frente, sem referência a raça, se a escola é ruim que seja consertada, se existe barreiras à oportunidade, que sejam removidas.

7. Penso que a educação pública deveria melhorar, desde a educação infantil, ensino fundamental e médio. Escolas públicas bem preparadas, equipadas, professores com formação continuada, em pé de igualdade com o ensino privado.

Os sete excertos acima transcritos tem em comum o apontamento da falta de qualidade da educação básica pública como a natureza central para o problema em questão.

Cabe aqui o questionamento: de que problema estamos falando?

Reparem que o enunciado da pergunta feita aos professores-cursistas tinha por objetivo conhecer suas opiniões sobre a adoção de cotas raciais em concursos públicos e exames de vestibular em universidades públicas.

Fica claro que o tensionamento se dava no sentido de problematizar as questões raciais de nossa sociedade e as desigualdades delas consequentes.

Contudo, as respostas apresentadas sequer mencionaram o povo negro enquanto sujeitos centrais da discussão proposta. Muito pelo contrário, os argumentos apresentados passaram longe desse campo de ideias, sendo imediatamente direcionados a uma questão de gestão pública: ao governo (federal?) ou aos governos (estaduais/municipais) cabe a responsabilidade pela qualificação da educação básica pública brasileira e a não aprovação em concursos públicos ou vestibulares de universidades públicas se dá em razão da baixa qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas. Escolas essas frequentadas por indivíduos de baixa renda – os pobres. Pobres que podem ser negros ou brancos. Iguais em sua condição de pobres e que, portanto, devem ser igualmente tratados quando da ocasião de processos seletivos públicos.

Praticamos o preconceito no plano privado – na intimidade e na informalidade – e o negamos no plano da sociabilidade pública: assim, permitimos que ele se perpetue, inviabilizamos sua extinção. Naturaliza-se a desigualdade racial na mesma medida que se reforça o silenciamento perante a pauta afirmativa (PEREIRA, 2012, p. 306.).

O foco da discussão passa da racialidade à gestão pública. Notamos uma resistência e mesmo uma negação da aceitação das questões raciais como algo que possa ser abordado, discutido, desvelado. Fala-se em responsabilidade governamental sem que, contudo, haja implicação pessoal na temática racial. Ou seja, de racismo e discriminação não se fala.

Em comum esses trechos apresentam ainda a ideia de que uma educação de boa qualidade *deve ser garantida a todos*. Todos aqui seriam *todos os pobres, alunos e alunas de escolas públicas*.

Essa ideia de *igualdade* parece fundamentar uma certa lógica na qual políticas específicas para grupos étnicos específicos tratar-se-iam, na verdade, de ações institucionais (porque governamentais) discriminatórias: o E/estado enquanto agente de discriminação racial e o ato de discriminação traduzido na oferta de vagas exclusivas ao povo negro:

1. *Eu sou contra as cotas raciais porque parece uma esmola, como se os negros e pardos não tivessem condições de competir com os brancos, o que não é verdade.*

2. *Ninguém é mais ou menos inteligente por causa da cor da pele, sendo que todos os negros e brancos possuem a mesma capacidade de aprender como colocar em prática o aprendizado adquirido.*

3. *No momento que existe as cotas raciais já está de alguma forma discriminando os negros, pois não é a cor que vai decidir a capacidade intelectual, e sim o esforço e dedicação de cada um.*

4. *Acho injusto dizer que um cidadão que vem das camadas mais desfavorecidas da sociedade é aceito pela sua cor e não pela sua capacidade.*

5. *Todas as pessoas tem a capacidade e a inteligência de acordo com suas limitações de realizar provas, estudos e tentar vagas em universidades, não vai ser a cor da pele que vai classificar e mostrar quem é melhor ou pior. As cotas dão mais ênfase ao preconceito e a discriminação entre as pessoas.*

6. *Ao criar as cotas penso que subestimam a sua sabedoria. Para mim as cotas já determinam que as pessoas/raças não tem a mesma capacidade de estudar. As cotas para mim são uma forma de racismo, pois assim se separa (seleciona) candidatos com indicativos de mais ou menos inteligente.*

7. *Mas porque por meio de uma segregação, visto que somos todos iguais?*

8. *Penso que cotas não são necessárias, pois a capacidade é de cada pessoa independente de cor e raça.*

É como se esses professores-cursistas estivessem nos dizendo que as políticas afirmativas são discriminatórias porque propõem ações tendo por base ideias preconceituosas (Lopes, 2000, p. 188) como, por exemplo, a crença de que negros são intelectualmente inferiores aos brancos.

É como se esses professores-cursistas ignorassem o histórico de ações institucionais verdadeiramente discriminatórias as quais ao longo dos séculos relegaram ao povo negro a condição de inferiorizado.

É como se esses professores-cursistas simplesmente apagassem da história brasileira episódios dramáticos como a própria abolição que *despejou um contingente populacional imenso nas ruas de um dia para o outro.*

De fato, não há como falar em reparação se não considerarmos a história progressiva do povo negro brasileiro e o modo como a condição de diferente se tornou desigualdade, ao ser negativamente valorada.

A história do povo negro como categoria de análise das desigualdades sociais

Para além dos excertos acima transcritos observamos um outro agrupamento argumentativo que, ao recuperar e considerar a trágica trajetória do povo negro brasileiro ao longo dos séculos, é capaz de reconhecer nas políticas afirmativas uma tentativa de reparação histórica. Tais argumentos são apresentados pelos tutores a distância responsável pelo acompanhamento das turmas e por professores-cursistas negros ou simpáticos ao movimento negro:

1. *A diferença entre negros e brancos, não é implícita, e sim explícita, está à nossas vistas, na cor da pele. E foi essa diferença, (e ainda é!) a cor da pele que faz com que haja a maior parte de atos de racismo e discriminação. Portanto, se a sociedade usa a cor da pele para discriminar, nada mais justo que use o mesmo critério para REPARAR essa discriminação.*

Não é a “diferença” racial que inferioriza o negro, mas a SOCIEDADE, como vimos no texto e na nossa aula presencial. Desde longa data nossa sociedade vem colocando inúmeros obstáculos para que o povo negro tivesse acesso a escolarização. Portanto, mais uma razão para que REPARE mais esse equívoco.

*O que se debate, não é e nunca foi a questão de inteligência mas de oportunidades. Aqueles que historicamente não tiveram oportunidades, agora, começaram a ter! E podem **mostrar** suas competências e inteligências!!!! **Que sempre tiveram!!!** Nosso país deve isso aos negros e índios!*

2. *Esse princípio de “igualdade” que vcs se referem, onde todos devem ser tratados de forma igual, aumenta a DESIGUALDADE!!!*

*Vocês já viram uma gravura onde há três meninos de tamanhos diferentes tentando alcançar o muro? Se dermos caixas de tamanhos **iguais** para eles, a desigualdade permanece, o menor, continuará não vendo por cima. Agora, se dermos caixas de tamanhos diferentes, todos alcançarão o muro e poderão vislumbrar o horizonte **igualmente**.*

Essa é a ideia, oportunidades diferentes para produzir a igualdade!!!!

3. *Reforçar o preconceito, no meu ponto de vista, é dizer que somos “todos iguais”, e que as cotas discriminam e aumentam o racismo, além é claro de comentários do tipo, “as cotas, servem pra mostrar que os negros, não tem capacidade”. Por favor! Não sejamos hipócritas, o Brasil é um país racista e toda e qualquer maneira de mostrar o resultado devastador do período de escravidão, para o afro-descendente, será sim, condenável. É histórica a exclusão do negro, por que aceitarmos agora? Qual a vantagem? Não é melhor manterem o discurso de que os negros não querem nada com nada? De que, não estudam, por que não querem? Ou será que o problema é ver que o médico negro, é o filho da empregada negra da minha família? Qual é o problema? As cotas raciais, são um direito do povo negro, que foi exigido e cobrado da sociedade brasileira.*

Embora escassos, se comparados à totalidade dos discursos apresentados pelos professores-cursistas no fórum de discussão aqui analisado, tais argumentos despontam enquanto um caminho frutífero e eficaz para a discussão da temática do enfrentamento das questões raciais.

Dar um passo além do imediatamente vivido e recuperar fatos históricos, considerando os contextos sócio-históricos nos quais esses foram forjados, parece ser um dos grandes desafios para a proposição de uma educação antirracista.

Contudo, essa jornada será trilhada somente quando os sujeitos em discussão se permitirem romper com o silêncio que insiste em negar a constituição racista de nossa sociedade e assim trazer à tona a implicação de nossas ações e concepções no processo de reprodução e perpetuação das desigualdades raciais.

Referências bibliográficas

ANJOS, José Carlos Gomes dos. A categoria raça nas Ciências Sociais e nas políticas públicas do Brasil. In: SANTOS, José Antônio dos (org.). *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 15-27.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragon; BORDAS, Méron Campos. *Guia do Tutor*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 27.

LOPES, Neusa Véra. Racismo, preconceito e discriminação. Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000, p. 188.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade* – ISSN 0100-3143. v. 36, n.1 (2011).

_____. Do colorido à cor: o complexo identitário na prática educativa. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et all (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro, FGV, 2012, p. 306.

O QUE APRENDEMOS COM O UNIAFRO/UFRGS – REFLEXÕES DOS PROFESSORES-CURSISTAS

Deixa que eu te ajudo, pois disso eu entendo

Maria Helena dos Santos¹

RESUMO: O presente trabalho apresenta o relato de atividades realizadas junto a uma turma de 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Viamão, em que a temática das africanidades foi introduzida gradativamente no cotidiano do grupo.

Palavras-chave: Africanidades. África. Ensino Fundamental. Identidade.

¹ Psicopedagoga. Orientadora Educacional. Professora da Rede Municipal de Viamão e Rede Estadual/RS.

A África não pode cair de paraquedas na sala de aula!

Por se tratar de uma temática bastante extensa e objetivando a contemplação de vários aspectos, (e não apenas o assunto escolhido para ser apresentado na Feira de Africanidades²), diariamente, foi desenvolvida uma série de atividades abordando as influências africanas na música, na culinária, no vocabulário, nas Artes, nas brincadeiras e na religiosidade brasileira.

A temática foi introduzida a partir da observação da imagem da capa do livro *Meninas Negras*³, de Madu Costa. Inicialmente, os alunos perceberam que se tratava de uma história de três meninas, mas as identificaram como negras somente depois da leitura do título do livro. Em seguida, questionei-os sobre o lugar onde se passava a história. Um dos alunos respondeu que “*deveria ser na África, pois lá tem muitas pessoas negras*”. Então, perguntei se os negros só existiam na África, e ele respondeu que “*negros existiam em todos os lugares, até mesmo na sala de aula*”.

Logo após, contei a história e solicitei que me dissessem o que sabiam sobre a África. Uma aluna contou que havia assistido a um filme na TV que mostrava os animais da savana africana e citou alguns nomes; outra disse que lá havia “*muitas crianças pobres que moravam em casas tipo a dos índios*”, do que os demais discordaram, dizendo que lá “*era deserto*”.

Perguntei, então, se tinham interesse em saber mais sobre a África e, em seguida, retomei a afirmação daquele aluno que havia falado sobre a existência de negros na sala de aula. Solicitei que levantassem as mãos aqueles que se consideravam negros.

Muitos levantaram a mão, inclusive dois alunos cujas tonalidades da pele eram mais claras. Esses se justificaram ao afirmar que eram filhos de negros. Uma das meninas negras da turma não se manifestou, e alguns colegas insistiram para que ela levantasse a mão.

Sugeri que aqueles que se consideravam negros fossem até a frente da sala. Todos os alunos negros se levantaram, exceto a menina, o que deixou a turma

2 Feira de Africanidades: a expressão “africanidades brasileiras” refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana, ou seja, é o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia.

3 COSTA, Madu. *Meninas negras*.

intrigada. Perguntei a eles a razão pela qual ela deveria se considerar negra, e eles argumentaram que ela “*tinha a cor e o cabelo de negro*”.

Neste momento, ela, meio acanhada, levantou-se e juntou-se aos outros. Elogiei seu bonito cabelo, e ela relatou que sua mãe havia *passado creme*. Posicionei a menina à frente do grupo de alunos negros e tirei algumas fotos. Num dos últimos dias de trabalho, fui surpreendida por ela quando, ao propor uma atividade de colagem de lã nos cabelos de figuras de meninas, se prontificou a ajudar uma colega dizendo, com orgulho, “*deixa que eu te ajudo, pois disso eu entendo*”.

O livro *As três meninas* foi reapresentado diariamente como introdução ao assunto a ser trabalhado no dia (continente africano, música e danças afro e animais africanos). Para cada um desses temas, partíamos da descrição e preferências de cada uma das meninas.

Realizamos várias atividades, entre elas, um texto coletivo intitulado: *O que aprendi sobre a África*, no qual todos deram suas contribuições, enquanto eu atuava como escriba para o registro (Quadro 1), além de máscaras e chocalhos (Figuras 1 e 2, respectivamente).

Quadro 1 - Texto coletivo produzido pelas crianças e registrados por mim na condição de escriba.

ÁFRICA

*A ÁFRICA É UM CONTINENTE ONDE VIVEM OS NEGROS.
 NAS SAVANAS VIVEM MUITOS ANIMAIS SELVAGENS.
 O POVO AFRICANO É MUITO VAIDOSO E ALEGRE.
 GOSTAM DE CORES FORTES E ADORAM DANÇAR E CANTAR.
 QUANDO VIERAM PARA O BRASIL, NOS ENSINARAM MUITAS
 COISAS, COMO:
 MÚSICAS, DANÇAS, COMIDAS, LENDAS, BRINCADEIRAS,
 RELIGIÃO E NOVAS PALAVRAS.*

Texto Coletivo – Turma 11

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 1 - Máscaras.



Religiosidade: é só uma questão de crença!
Fonte: elaborado pela autora.

Figura 2 - Chocalhos.



Muita arte!
Fonte: elaborado pela autora.

Após o registro do texto, os alunos o copiaram numa folha padronizada (essa folha, foi incluída como a última página do álbum que se montou sobre Africanidades).

Oportunamente, a partir de uma reunião pedagógica, a Diretora da escola solicitou que o projeto fizesse parte da Semana da Consciência Negra, mais precisamente, a Feira de Africanidades. A Feira seria um evento aberto à comunidade no dia 23 de novembro de 2013. Nessa ocasião, cada turma deveria apresentar um tema, que seria previamente escolhido e trabalhado em aula. Vale ressaltar que nosso grupo de professores é pequeno e que, embora todos os professores tenham aceitado a proposta, poucos trabalharam a temática em sala de aula, e outros apenas operacionalizaram as tarefas, visando à apresentação na Feira.

Na fase de preparação para a Feira, o desinteresse de alguns colegas (e descaso de outros) pelas atividades da Feira era visível. Eventualmente, até mesmo a Diretora deixava de motivar o grupo, quando o assunto era comentado no momento do recreio.

Além desses desinteresses, o sucesso da Feira de Africanidades foi prejudicado por outros três fatores: 1) o acúmulo de atividades e encargos acadêmicos regulares de final do ano letivo; 2) o boicote de alguns dos professores, que protestaram contra a atual Diretora, que decidira concorrer à reeleição da Direção; e 3) a baixa participação/presença dos pais na Feira, pois esses não receberam a comunicação da escola sobre a data do evento.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de todo o país (alterando a LDB, 9.394 de 1996), determina que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira; e o negro na formação nacional. Desta maneira, busca-se resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política da história brasileira. Essa legislação prevê que, a partir dos primeiros anos escolares, promovam-se ações que venham a diminuir os preconceitos e discriminação nas relações sociais.

Pensando na visão eurocêntrica que perpassa estas relações, refletidas não apenas nas falas e no comportamento da maioria mas também nos livros, revistas, histórias, brinquedos e nos materiais didáticos disponibilizados, é imprescindível que se busquem alternativas para uma visibilidade positiva do negro, que reforce a identidade das crianças negras e garanta o respeito das crianças

não negras, visto que todos estão no início do processo de desenvolvimento cognitivo e social, também considerando que:

[...] a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre os negros são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Neste sentido, as diretrizes curriculares nacionais, tanto para a educação das relações étnico-raciais como para o ensino de histórias e culturas afro-brasileira e africana, estabelecem que a diversidade cultural do país deve ser tratada no âmbito escolar, e que esta pluralidade cultural deve ser trabalhada de forma transversal, ministradas via interdisciplinaridade, ou sejam incluídas em todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio e os Temas Transversais.

Inicialmente, ao pensar o projeto, surgiram muitas dúvidas, mas a preocupação básica era sobre a forma de levar a temática étnico-racial para a sala de aula e adequá-la à faixa etária e à realidade sociocultural dos alunos da turma de primeiro ano, de forma interessante e envolvente.

Considerando a escola como o primeiro espaço de socialização e de construção de conhecimentos formais, cabem duas reflexões: primeiro, sobre a importância de uma abordagem adequada da temática, desde os anos iniciais; em segundo lugar, a temática deve ser tratada como parte do cotidiano da escola, em todos os seus aspectos, para que a cultura afro-brasileira não fique reduzida somente à manifestação artística, reservada apenas para a semana dedicada à consciência negra.

Acredito que, para o sucesso de qualquer planejamento, é fundamental que se tenham objetivos claros, bem definidos e estratégias bem elaboradas. Como o objetivo principal do trabalho era o desenvolvimento do respeito e a valorização da diversidade cultural, o foco deveria ser o de ressaltar os aspectos positivos, por exemplo: a contribuição dos negros na formação do país e na construção da identidade nacional. Assim, conduzindo, de maneira lúdica, a aprendizagem dos conhecimentos sobre a África e as influências da cultura africana, no nosso dia a dia, reforçando a ideia de que todos temos em nós um pouco desta etnia.

Uma educação voltada para a valorização da diversidade requer a construção de uma ambiência racial que, segundo Tanise Müller Ramos, se trata de uma forma de criar repertórios culturais através de práticas pedagógicas e materiais, com a finalidade de descolonizar o espaço escolar. Através de estratégias simples, como a introdução de histórias com personagens negras ou, então, bonecas negras na hora do brinqueado, podem-se obter efeitos positivos, que reforçam a identificação cultural dos alunos negros. Assim, os saberes da africanidade, na sala de aula possibilita o acesso à história e à cultura de um povo importante na formação do nosso país. Esta visibilidade desperta não só o respeito e a valorização da diversidade mas, também, o sentimento de pertencimento nas crianças negras ao reconhecer suas origens.

Avaliando todo o desenvolvimento do projeto, considero o resultado final satisfatório. De maneira geral, foi possível observar mudanças de comportamento, que certamente implicarão o fortalecimento da autoestima dos alunos negros e do respeito à dignidade de todas as pessoas.

Referências bibliográficas

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23, 2003.

RAMOS, Tanise Müller. *Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola*. Texto-base, Módulo III do Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção de Igualdade racial na escola.

Conversando sobre o racismo e colorindo as paredes da escola

Andréia Gehrke Gehrke¹

RESUMO: O presente texto relata a experiência de leitura compartilhada do texto *Sobre um corpo “estranho”: pensar as diferenças raciais no contexto escolar*, de Leni Vieira Dornelles – professora responsável pelo módulo IV do curso UNIAFRO/UFRGS. A proposta foi desenvolvida ao longo de duas semanas, em dois períodos semanais de quarenta e cinco minutos, junto a uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Cristal, Rio Grande do Sul. **Palavras-chave:** Educação antirracista. Beleza. Autoestima. Valorização.

Ao nos depararmos com a diversidade em nosso país, mais especificamente em nossas salas de aula, faz-se cada vez mais necessário uma maior atenção às questões raciais. Um professor consciente e realmente comprometido com a educação para todos precisa abordar as questões étnico-raciais, fomentando a educação antirracista. Cabe ao educador demonstrar interesse e a garra necessária para trabalhar em por esta causa, com o objetivo de construir uma sociedade mais humana e igualitária.

A partir dessa visão, escolhi o texto da Prof^a. Dra. Leni Vieira Dornelles como disparador para a atividade a ser desenvolvida, junto a meus alunos, cujo objetivo principal foi a reflexão sobre as diferenças raciais na educação escolar.

A proposta foi desenvolvida ao longo de duas semanas, em dois períodos semanais de quarenta e cinco minutos cada. Acho importante destacar que não tive apoio de colegas, pais ou funcionários, devido ao comodismo imbricado nesta escola.

¹ Licenciada em Geografia. Especialista em Produção de Material Didático para a Diversidade. Professora da Rede Municipal de Cristal e da Rede Estadual em São Lourenço do Sul, RS.

Como atividade introdutória, apresentei o texto ao grupo; realizamos a leitura e, em seguida, conversamos sobre os exemplos de intervenção apresentados no texto, como uma forma de desmitificar a temática antirracista. Para elucidar melhor a temática, assistimos a um trecho de um minuto do vídeo *A conversation about race* (BODEKER, 2008).

Com o debate que se gerou em sala de aula, a partir da análise desse material, a turma concluiu que a criança negra cresce vivenciado e sentindo atitudes racistas ao seu redor - veem na mídia e nos inúmeros locais a sua volta a valorização e a padronização de um modelo de beleza branca, acabando por sentir-se inferior e negando sua identidade.

Os alunos citaram vários exemplos de atitudes que colaboram para a manutenção do preconceito e a sustentação de uma baixa autoestima, tais como: a mãe que passa protetor solar na filha branca, enquanto a mãe da criança negra não se importa com isso; o Dia das Mães retratado nas revistas apenas com imagens de mulheres brancas; as histórias lindas de princesa que a professora contava durante a educação infantil, em que nenhuma das princesas era negra e, ainda, quando um vizinho, ao se referir à situação financeira ruim, diz: “A coisa está ficando preta”. As situações mencionadas pelos alunos exemplificam algumas das dificuldades que se criam em relação à autoestima do aluno negro, contribuindo para minimizar sua aceitação no grupo, seu reconhecimento e sua autonomia.

Como estratégia para a promoção da autoestima dos alunos e colegas afros, a turma propôs a elaboração de cartazes (Figuras 1, 2, 3 e 4). para serem expostos pelos corredores da escola, contendo imagens de celebridades, atores, modelos, esportistas – todos negros, além de mensagens de entusiasmo e valorização. Nossa ideia era transformar a escola em um espaço adequado à convivência igualitária.

Figura 1 - Alunos preparando material para os cartazes.



Figura 2 - Alunos colando material nos cartazes.



Figura 3 - Alunos colando cartaz na sala de aula.



Figura 4 - Primeiro cartaz sobre africanidades produzido.



Fonte das figuras: arquivos do curso.

Cabe à escola e aos educadores modificarem sua postura social, auxiliando no processo da educação antirracista, combatendo o preconceito imbricado em nossa sociedade. Preparar o ambiente escolar como um todo e, também, a sala de aula para que todos se sintam representados e valorizados, de igual para igual, conforme a professora Tanise Müller Ramos, 2014:

“Posturas e linguagens, discursos e conceitos etnocentrados e perpetuados, ao longo da história, na escola vivem, hoje um tempo de crise, pois são problematizados quando se pensa na construção de uma escola de qualidade, capaz de garantir o direito de todos à educação. Assim o maior avanço proporcionado pela Lei nº 10639 pode ser visto como nascimento de uma nova demanda pedagógica: ressignificar a organização da escola contemporânea, transformando (e talvez reinventando) seus modos de conhecer, saber, sentir, viver.”.

Há um tempo, assuntos referentes aos temas de africanidades, muitas vezes, nem eram abordados pelo professor, até mesmo porque os livros didáticos faziam pouquíssimas referências ao tema ou, então, abordavam a questão superficialmente. Hoje, após dez anos da instituição da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino Fundamental e Médio, percebe-se que existem articulações de professores e colaboradores nas escolas. Esses esforços buscam adequar o ambiente escolar às normas vigentes ao promover uma educação que reconheça e valorize as origens e a diversidade do povo brasileiro.

Penso que para a efetivação dessa legislação, faz-se necessário que não somente os educadores isolados mas que toda a rede escolar trace objetivos e metas em comum. Juntos, a comunidade escolar poderá assegurar sucesso na promoção da igualdade racial dentro das escolas, possibilitando a extensão para toda a sociedade, para acabar com as diversas formas de preconceito racial que presenciamos pelos noticiários, no próprio bairro e até mesmo nas salas de aula, diariamente. Dessa forma, as ações de todos os educadores darão vida à Lei 10.639, transformando as palavras no papel em ações assertivas e afirmativas.

A escola deve ser lugar de construção, não só de conhecimentos, mas, também, de identidade, de valores e de afetos. Esses elementos devem permitir que o ser humano se torne um cidadão capaz de questionar, argumentar e ser capaz de propor alternativas viáveis. Devem gerar a transformação da sociedade - ser um lugar onde todos serão tratados e valorizados de forma igual, sem distinção, sejam eles negros, brancos, pardos, indígenas, homossexuais e/ou deficientes.

Referências bibliográficas

BODEKER, Craig. *A conversation about race*. (2008). [Audiovisual]. Trecho de 4 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ikPcKc45zLg>>. Acesso em: 01 nov. 2014. Documentário original (58:52min.). Disponível em: <<http://www.aconversationaboutrace.com/>>.

DORNELLES, Leni Vieira. *Sobre um corpo estranho: Pensar as diferenças raciais na educação escolar*. Texto digitado. Curso de extensão em EAD, 2013.

RAMOS, Tanise Müller. *Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola*. Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO, 2014, 1ª edição. Porto Alegre.

Da invisibilidade à consagração: culturas Afro-brasileira e Africana superando preconceitos desde a mais tenra idade

Ana Paula R. Medeiros¹

RESUMO: Esse artigo pretende dar visibilidade às ideias acerca da racialidade que as trazem consigo desde bem pequenas. A partir da oferta e exploração de bonecas negras em sala de aula, buscou-se propor repertório positivado referente às culturas Africana e Afro-brasileira através de propostas pedagógicas significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Racialidade. Investigação. Educação Antirracista.

A atividade que deu origem a este texto foi desenvolvida no primeiro semestre de 2014, em Pelotas, junto a uma turma de nível B da educação infantil, composta por 16 crianças - 7 meninos e 9 meninas – entre cinco e seis anos de idade. Destes, 4 alunos são negros.

Eu, a professora e pesquisadora, sou negra.

Este artigo surgiu a partir da (re)leitura da atividade prática realizada no módulo IV do curso UNIAFRO/UFRGS, agora intitulada: “Da invisibilidade à consagração: culturas Afro-brasileira e Africana superando preconceitos desde a mais tenra idade...”. Particularmente, a intenção é enriquecer a discussão acerca do processo que enfoca a vivência do negro no ambiente escolar enquanto *um corpo estranho*.

Num primeiro momento, apresento uma breve retomada teórica sobre o tema para, em seguida, apresentar e analisar trechos das entrevistas realizadas com as crianças a partir da observação das bonecas negras.

¹ Pedagoga. Especialista em Educação e Turismo. Professora na Rede Municipal/Estadual de Pelotas, RS; atuando na Educação Infantil Nível B.

Busco trabalhar uma prática pedagógica efetiva, tendo em vista uma educação antirracista que promova a desconstrução do preconceito e, ao mesmo tempo, ressignifique a história do povo negro.

Considero tal prática de suma importância, já que situações de racismo e seus efeitos são perceptíveis no interior da escola e também fora dela. Tais questões requerem ainda bastante pesquisa e uma incessante busca teórica que seja capaz de dar suporte para as (re)descobertas que realizamos ao longo de nossas vidas enquanto profissionais comprometidos.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que vivemos em uma sociedade capitalista, onde o processo de organização do trabalho escolar sofre consequências desse sistema, por conseguinte, subdividindo e classificando seus educandos numa relação antagônica, hierárquica e etnocêntrica, que favorece uma determinada cultura em detrimento de outras.

Porém, cabe ao professor rever sua proposta de trabalho de modo a – inclusive – reconhecer e romper com elementos dissonantes no currículo da Escola, a exemplo de Brandão (2010):

“A criança discriminada, rejeitada pelos colegas por causa da cor escura de sua pele, de seu cabelo crespo, precisa ser ouvida e acolhida, ao mesmo tempo em que atividades pedagógicas precisam ser desenvolvidas para tratar do assunto com todas as crianças. O não silenciamento em situações de discriminação racial e outras informa para todos, adultos e crianças, que essas atitudes são inadmissíveis quando se acredita em uma educação humanitária e de respeito à diversidade. As dimensões do cuidar e educar nos permitem compreender a importância das interações positivas entre educadoras e crianças. Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças, bem como comprometer sua trajetória educacional”. BRANDÃO, P. 2010, p. 20.

De certa forma, já tendo superado o momento histórico em que a intervenção do Estado, através de políticas públicas, excluiu institucionalmente o negro da escola, as políticas afirmativas atualmente oportunizam uma reorganização do sistema educacional, objetivando uma educação que prima pela

igualdade racial no âmbito escolar e que busca superar a lógica impregnada de subjugação (inferiorização) da cultura negra na escola.

Na contemporaneidade, o padrão de beleza impõe um corpo esguio, crianças de cabelos lisos, loiras, olhos azuis etc. Esse é o referencial de encanto que se tem. Quem não se encaixa nesse padrão acaba sendo rotulado como *feio*, *sujo*, “*cabelo duro*”, “*pobre*”, “*negrão*”, “*macaco*”, etc. - um *corpo estranho*. Dessa maneira, crianças são insufladas, desde pequeninas, a chegarem à escola com uma série de preconceitos.

Essa situação pode ser distante para muitos, mas para muitos outros é a pura realidade e nos faz refletir sobre o peso de uma criança ter de suportar toda uma gama de preconceitos de forma solitária e (in)consciente, visto estarem inseridas nos arranjos sociais e culturais do mundo que as cerca.

Assim, são vários os sujeitos e os fatores que interferem negativamente no processo da constituição da cultura negra na criança, que a fazem reproduzir modelos de ordem social, histórica, política, cultural e educacional, na maioria das vezes sem que haja uma interferência positiva nesse processo.

Essa influência negativa seguramente inviabiliza uma outra percepção sobre as pessoas negras, sua cultura e/ou sua vivência. Bem como, impede a promoção da autoestima nas crianças e enfraquece o relacionamento construtivo entre as crianças negras e não negras. Essa influência negativa ocorre, fundamentalmente, quando a pertença é focada para outra etnia, carregando um compromisso de quase-supremacia da cultura branca de uma sociedade, que se vê como uma democracia racial mas que, efetivamente, ainda é racista (racismo velado).

Boneca Bebê

Tudo começou quando, na hora do brinquedo livre, duas alunas (brancas) repudiaram uma boneca negra (Figura 1). Essas alunas faziam um jogo de -empurra-empurra- não queriam a boneca. Anteriormente, na sala de aula, **não existiam** bonecas. Então, resolvi conversar mais de pertinho com as crianças para tentar compreender o porquê dessa situação e, a partir daí, ver que encaminhamentos seriam tomados para positivarmos o negro, sua cultura e tradições no ambiente escolar.

Figura 1 - Boneca negra apresentada às crianças na hora do brinqueado.



Fonte: acervo da pesquisa.

Desde a Educação Infantil, as crianças se deparam com a diversidade no ambiente escolar e, a partir dos primeiros encontros, nós, Professores, já podemos perceber a forma como elas se comunicam, através dos seus gestos, olhares e, fundamentalmente, através das suas ações, assim as crianças começam a moldar suas concepções de mundo. A partir desses eventos, decidi iniciar o ano letivo dando os primeiros passos para adequar o currículo para o cumprimento da Lei nº 10.639², de 9 de janeiro de 2003, sobretudo, quanto à proposição de atividades práticas.

De maneira geral, nós, profissionais da área da Educação, acreditamos que o comportamento do ser humano está intimamente relacionado às ações que o indivíduo, ou mesmo um grupo social, pratica e, também, que o comportamento do indivíduo é formado, tanto pela carga hereditária quanto pela influência do meio, Assim, a partir dessas crenças, teremos a oportunidade de contribuir para que nossos alunos se tornem cidadãos capazes de positivar cada vez mais a Negritude.

Alguns autores afirmam que, até os cinco anos de idade (Piaget amplia este tempo: dos oito aos dez anos de idade), a criança forma sua personalidade:

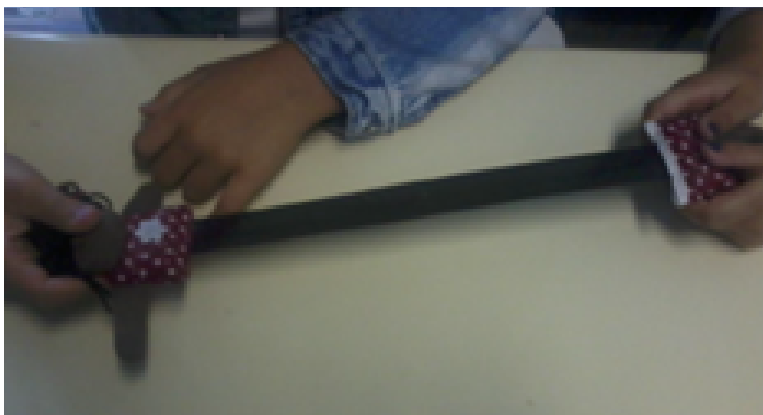
² Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira”, e dá outras providências.

caráter, temperamento, ética, cultura, expectativas, papéis sociais, experiências e, fundamentalmente, a forma de agir. Assim, retomando os eventos envolvendo as duas meninas que não quiseram brincar com a boneca Negra, poderíamos afirmar que essas estão se conhecendo e que possivelmente querem imitar uma à outra são influências e estímulos que podem alterar padrões de comportamentos evidenciados até então. Assim são as relações sociais que se estabelecem agora e ao longo da vida, conforme notamos:

“... o desenvolvimento humano é, em qualquer momento, um produto da interação contínua da hereditariedade e da influência do meio”.
(Portal da Educação, 2013)

Antes de iniciar a proposta com todo o grupo, chamei em separado as duas meninas envolvidas no conflito, para retomar a conversa sobre a boneca negra e mostrei mais uma boneca: uma boneca negra que espicha, de fato, um marcador-de-página (Figura 2).

Figura 2 - Boneca negra, marcador-de-página.



Fonte: acervo da pesquisa.

A partir de então, realizaram-se os questionamentos de modo individualizado com as crianças, em forma de entrevistas semiestruturadas, às vezes, algumas questões eram realizadas com alguns alunos, mas não com outros – de acordo com as respostas que surgiam, exemplo:

Professora: qual das duas é a mais bonita?

Aluna 1: a grande (Boneca Bebê)

Aluna 2: a primeira (Boneca Bebê)

Professora: tem em casa uma boneca parecida?

Aluna 2: não. Tenho uma pequena e uma grande; Tenho várias; Tenho uma da Cinderela, que tem um cheiro de morango e, também, tenho uma Barbie; uma fada, a noiva e a que anda de bicicleta.

Professora: qual a diferença entre as Bonecas?

Aluna 1: a roupa não é igual.

Aluna 2: não tem o mesmo penteado; a mesma roupa.

Em seguida, realizei entrevistas com todos os alunos, que duraram dois dias. Durante esse período, as bonecas permaneceram à disposição do grupo para que pudessem interagir (Figura 3). Registraram-se aqui apenas as falas consideradas mais significativas, onde mais aparecem as questões de racialidade.

Figura 3 - Aluno segurando a boneca negra marcador de página.



Fonte: acervo da pesquisa.

A princípio, a conversa seria na hora da rodinha, mas como as crianças começaram a repetir as respostas de outros colegas, criou-se uma outra dinâ-

mica em que eram chamados individualmente e iam falando o que percebiam ao pegarem a boneca de pano (marcador-de-página). Desta maneira, apenas as Alunas 1 e 2 foram questionadas sobre a boneca bebê.

Dando continuidade, percebemos que algumas das respostas dadas pelas Alunas 1 e 2 são repetidas pelos colegas, mas, desta vez, de forma mais enfática e negativa quanto ao cabelo e positiva em relação à roupa. São perceptíveis os momentos de invisibilidade da cultura negra, assim como as situações de discriminação. Oportunamente, as crianças também demonstravam seus postulados perante a cultura do embranquecimento e inferiorização da negritude ao manusearem a boneca, conforme pode ser visualizado no diálogo transcrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Diálogo com as crianças.

Professora: o que tu achas desta Boneca?

Aluno 3: nada.

Professora: ela é feia ou bonita?

Aluno 3: bonita.

Professora: então, onde ela é feia?

Aluno 3: cabelo.

Professora: e o que mais? Fala...

Aluno 3: [ficou calado].

Professora: que parte seria mais (bonita)?

Aluno 4: roupa.

Professora: que parte seria menos bonita (feia)?

Aluno 4: cabelo.

Professora: quais cuidados terias com a Boneca Bebê?

Aluno 4: daria mamá, fazer ela dormir e se alimentar.

Fonte: elaborado pela autora.

Certamente, essa investigação foi-nos dando pistas de como as crianças vão reproduzindo o preconceito – é perceptível na fala dos Alunos 3 e 4 a relação do cabelo com a feiura, a negatividade do fenótipo do negro em contraposição ao belo que diz respeito ao externo - a roupa. Suas falas homologam a branquitude como apreciável, conforme trechos transcritos no Quadro 2.

“... estados brasileiros apresentam-se como um dos espaços em que essa celebração é possível. Será que ela também é possível na escola?” (GOMES, 2003).

Quadro 2 - diálogo com as crianças.

Professora: o que achas desta boneca?

Aluna 5: é legal.

Professora: tens parecidas em casa?

Aluna 5: não. Eu tenho uma “Milia” O cabelo é.

Professora: Milli?

Aluna 5: não.

Professora: ah! Emília. Do que mais gostaste, na boneca?

Aluna 5: eu gostei da flor. [enfeite da roupa]

Professora: achas ela parecida contigo?

Aluna 5: sim, não sei por quê.

Professora: o que achas desta boneca?

Aluna 6: bonita porque ela estica e tem uma florzinha.

Professora: ela é parecida contigo?

Aluna 6: não, eu não sou de esticar.

Professora: tens alguma boneca parecida?

Aluna 6: tenho, é uma boneca escabelada, ela veio com Chiquinha e é parecida porque tem essas coisinhas. [miçangas no final das trancinhas.]

Fonte: elaborado pela autora.

É só nos remetermos às convenções, valores e significações que a sociedade preconceituosa nos impõe e fica fácil compreender a relação que aconteceu (e.g. tranças lindas X escabelada). A lógica no pensamento da Aluna 6 revela que ainda vivemos num território que impõe o domínio de uma lógica simbólica, que dita as exigências da beleza ideal, bem como as exigências do mundo branco/europeu.

Um dos aspectos mais observados pelas crianças foi o cabelo das bonecas. O cabelo da boneca de pano foi muito rejeitado, conforme podemos observar no diálogo transcrito no Quadro 3:

“O significado social do cabelo era uma riqueza para o africano. Dessa forma, os aspectos estéticos assumiam um lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias. Várias comunidades da África Ocidental admiravam a mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos. Esse padrão estético demonstrava força, poder de multiplicação, prosperidade e a possibilidade de parir crianças saudáveis... A força simbólica do cabelo para os africanos continua de maneira recriada e ressignificada entre nós, seus descendentes. Ela pode ser vista nas práticas cotidianas e nas intervenções estéticas desenvolvidas pelas cabeleireiras e cabeleireiros étnicos, pelas trançadeiras em domicílio, pela família negra que corta e penteia o cabelo da menina e do menino. Pode ser vista também nas tranças, nos dreads e penteados usados pela juventude negra e branca. Se no processo da escravidão o negro não encontrava no seu cotidiano um lugar, quer fosse público ou privado, para celebrar o cabelo como se fazia na África, no mundo contemporâneo alguns espaços foram construídos para atender a essa prática cultural. Os salões étnicos espalhados pelas mais diferentes cidades e estados brasileiros apresentam-se como um dos espaços em que essa celebração é possível. Será que ela também é possível na escola? (GOMES, 2003.)

Quadro 3 - Diálogo com crianças.

Professora: o que achas desta boneca?

Aluno 7: cortaram ela toda, ficou separada. É feia porque não gosto da cor dela.

Professora: e qual é a cor dela?

Aluno 7: ela tá usando preto.

Professora: e tu achas que a Professora é parecida com ela?

Aluno 7: não.

Professora: e tu sabias que eu sou Negra que nem ela?

Aluno 7: não é.

Professora: e se eu te lembrar de que a Professora é uma pessoa negra, vais gostar de mim?

Aluno 7: sim.

Professora: será que não podemos gostar de uma pessoa porque é negra?

Aluno 7: não sei. [aluno ficou nervoso, puxava a boneca, o tempo todo]

...

Professora: o que achas desta boneca?

Aluna 8: bonita por causa disso que ela usa. [enfeite da roupa]

Professora: o que mais podes dizer?

Aluna 8: ela é igual a ti.

Professora: mas parecida no quê?

Aluna 8: a cara.

Professora: mas eu não tenho cara de guriazinha.

Aluna 8: a roupa é igual a tua. Tu tá de vermelho, e ela também.

Professora: mas eu não tenho cabelo comprido.

Aluna 8: mas tá mais parecido com o teu.

Professora: mas eu não tenho trança.

Aluna 8: mas se tu fores no cabeleireiro e ele fizer um penteado como o dela.

Os olhares das crianças perante as bonecas acabaram sendo muitas vezes mais reveladores que suas falas (Figura 1). Alguns olhavam com certo ar de repúdio, mas não se encorajavam a falar. O preconceito com que convivemos é marcante, a ponto de fazer com que as crianças se desfaçam da boneca negra de maneiras inimagináveis.

A ideia de ter tranças equivale a não ter um cabelo bonito. Apenas uma criança estabeleceu relações entre a etnia da boneca de pano e da professora, chegando, inclusive, a afirmar que se [a professora] trançasse seus cabelos ficaria mais parecida [com a boneca de pano].

Figura 1 - Aluna em contato com a boneca de pano.



Fonte: acervo do curso.

A discriminação racial ainda é muito forte em nossa sociedade e precisamos construir meios para que a luta do Movimento Negro se efetive, tanto quanto a implementação da Lei 10.639/03:

“Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha

essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro” (MUNANGA, 2004).

Nós educadores temos pela frente uma árdua tarefa no sentido de trabalhar a identidade étnico-racial com nossos alunos negros e não negros, auxiliando-os a perceberem o respeito e a valorização da cultura negra - sobretudo, ao considerarmos a histórica tradição de branqueamento em nosso país. Muitos negros costumam se autodenominarem como morenos, como se buscassem um *entre-lugar* na sociedade:

“Como podemos observar, os desafios são muitos, mas há indicadores que sinalizam esforços, em muitos contextos escolares, que tem visão à construção de uma identidade negra positiva que colabore para que a cultura dos afrodescendentes seja reconhecida, abordada e valorizada como parte das identidades culturais que constituem o Brasil e o Rio Grande do Sul” (RS NEGRO, s/d, p. 19).

A partir de todo esse legado, trazido à tona pelos alunos, iniciei uma proposta pedagógica que objetivava positivar a negritude, no decorrer do ano letivo. Esse projeto chamou-se: *Tributo aos Ancestrais*, que incluía as seguintes atividades/eventos:

I. *LEITURA COM A FAMÍLIA*: escola, pais e filhos, histórias relacionadas às culturas afro-brasileira e africana, oportunizando um outro olhar para a Cultura Afro;

II. *VERNISSAGE*: exposição de trabalhos sobre as histórias africanas e afro-brasileiras, que valorizam a cultura do povo negro, construída ao longo do tempo (Figuras 2, 3 e 4);

Figura 2 - Registro gráfico da aluna Marina Costa.

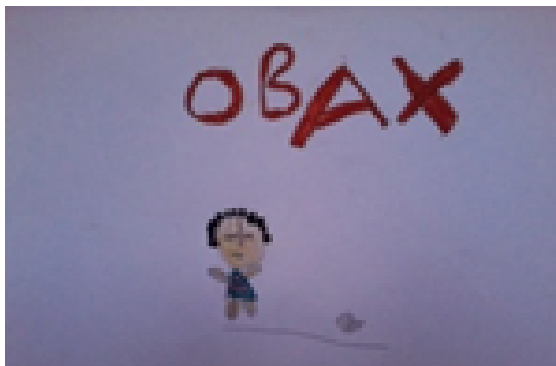


Figura 3 - Registro gráfico da aluna Érika Nunes.



Figura 4 - Acervo literário exibido na exposição.



Fonte das figuras: acervo da pesquisa.

III. *CHOCALHOS*: inspirados no instrumento musical xic-tic (ganzá), de sonoridade leve e precisa. Os chocalhos foram confeccionados com garrafas pet, miçangas e fita adesiva colorida (Figura 6);

IV. *CANÇÃO DE GUINÉ-BISSAU*: na língua nativa “KIN KIKUM-PU KATCHU KU NA BUA”, a música africana chegando em nosso território;

V. *DANÇA*: adaptação da música e coreografia de origem Afro, a partir de vários vídeos oferecidos no YouTube;

VI. *VESTIMENTA*: com base no African Textiles: looms, weaving and design, as confecções foram inspiradas nos padrões têxteis empregados no dia a dia e em eventos especiais (Figura 5);

Figura 5 - Semana da Educação - Alunos com vestes e colares, portando chocalhos, aguardando a sua apresentação de música e dança, na Escola.



Fonte: acervo da pesquisa.

VII. *COLARES*: inspirados na moda de Angola e confeccionados a partir de sementes (ou imitações) e missangas, criamos acessórios leves e coloridos (Figura 5);

VIII. *PULSEIRAS*: inspirados na Cultura Africana, trançamos pulseiras de linha colorida especial, à quatro mãos (Figura 5);

IX. *OBRAS DE ARTE*: empregando bandejas recicladas de poliestileno como bastidores, os alunos recriaram símbolos africanos, a partir da técnica de autorrelevo com cola 3D (Figura 6); e

Figura 6 - Quadros reciclados feitos de bandejas de poliestileno, emoldurados.



Fonte: acervo da pesquisa.

X. VISITA À CHARQUEADA SÃO JOÃO: uma vivência da história do séc XIX, onde os Negros escravizados produziam a maior parte do charque consumido no Brasil Colonial e Imperial - base da alimentação da economia escravagista destes períodos (Figura 7).

Figura 7 - Parte do grupo de alunos, acompanhados da Prof^a. Ana, na visita à Charqueada São João.



Fonte: acervo da pesquisa.

Nas considerações finais, teceremos algumas ideias relacionadas à superação do preconceito, que não se esgota aqui, e que são questões para investigações complementares mais aprofundadas.

Desde o início das entrevistas, percebemos o comportamento das crianças a partir das suas ações, olhares e gestos. Inicialmente, percebemos nas mesmas uma carga de postulados preconceituosos sobre a cultura negra, mas com o tempo, elas desbravaram o caminho da ressignificação. Neste sentido, avaliamos que nossas mediações foram instrumentais para a positivação da negritude nesses alunos. Sugerimos que o conjunto de imagens empregados nesse trabalho também possa refletir tal alegria e sensibilização produzidas pelas diversas atividades práticas propostas pelo Projeto, que em última análise, quer resgatar a identidade cultural - envolvendo positivamente as crianças com a cultura, as tradições e a real valorização étnico-racial dos afrodescendentes.

O ambiente escolar dessas crianças foi sendo positivado cada vez mais. Os alunos manifestavam, a todo instante, que gostariam de (re)descobrir as vivências dos nossos ancestrais, de forma lúdica e prazerosa. Essa motivação culminou com a apresentação da turma na Semana da Educação da Escola. Com as nossas vestes e enfeites, dançamos, tocamos os chocalhos e cantamos – momentos mais do que significativos para uma Educação Antirracista.

Por fim, gostaria de rememorar que o Projeto Tributo aos Ancestrais, além de todo o trabalho reflexivo empenhado na investigação das primeiras ideias e ações que as crianças tinham sobre o negro e sua cultura, demonstrou ter um grande potencial como ferramenta para superar, não só a invisibilidade do negro mas, também, os respectivos preconceitos - lutar pela igualdade racial. Em última análise, o Projeto Tributo aos Ancestrais produziu a positivação das Culturas Afro-Brasileira e Africana ao promover a transformação de “UM CORPO ESTRANHO” em “UM CORPO VALORIZADO”.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Ana Paula (org.) *Modos de Brincar: cadernos de atividades, saberes e fazeres*. 2010. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). *Construindo o saber: metodologia científica, Fundamentos e técnicas*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1991.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção*. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3053/Literatura_Afro-brasileira_EDUARDO.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

FIGUEIREDO, Luciana Araújo. *A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa*. Dourados: UFGD. 130 p. 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006>. Acesso em: 05 abr. 2014.

GUIMARÃES, Rosane. *Textos e Citações do Livro Jean Piaget Alberto*. Munari. Coleção Educadores – MEC: Abril. 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: P&A, 2006.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *Qual é a cor da cultura na educação infantil?* FAGED/UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MARQUES, Roberta Ramos. *Deslocamentos Armoriais*. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7240>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

MODRO, Nielson Ribeiro. *A obra poética de Arnaldo Antunes*. Dissertação de Mestrado- Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Literatura Brasileira do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. 1996.

MUNANGA, Kabengele, (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il.

MUNANGA, Kabengele. *A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

PORTAL EDUCAÇÃO. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/26668/fatores-que-influenciam-o-desenvolvimento-humano#ixzz3LrUE9kQ2>>. Acesso em: 06 abr. 2014.

REVISTA RS NEGRO. *Educação pela igualdade – o negro nas escolas brasileiras e gaúchas*. S.d.

SILVA, Simone Rezende da. *O negro no Brasil, racialização, identidade e invisibilidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Geografia Física/USP. São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-27112008-170206/pt-br.php>>

Danielli Brondani Severo¹

RESUMO: O presente texto apresenta excertos de entrevistas realizadas junto a pessoas idosas negras por alunas de uma turma de primeiro ano do ensino médio – Modalidade Normal – de uma escola estadual da cidade de Rosário do Sul. O objetivo principal da proposta foi conhecer mais sobre os processos de escolarização da população negra em tempos passados e a comparação com os processos na atualidade.

Palavras-chave: Negros Idosos. Escolarização. Preconceito.

Introdução

Não se podem aniquilar as ricas e diversificadas contribuições da cultura negra na nossa sociedade. Neste sentido, é de extrema importância questionar e dialogar para entender as questões étnico-raciais dentro do contexto histórico e social. Este trabalho é um relato de um exercício prático, produzido por um grupo de alunas normalistas, de uma escola estadual de Ensino Médio, do município de Rosário do Sul, Rio Grande do Sul. A essas alunas propusemos a realização de um conjunto de entrevistas com pessoas idosas negras da comunidade local, na familiar e/ou na escola. Entre outros resultados, esse exercício ofereceu às alunas uma melhor compreensão das questões sociais, permeadas de preconceito racial, que elas irão enfrentar no ambiente escolar, enquanto educadoras.

A afrodescendência deve ser respeitada por todos, em qualquer âmbito da sociedade e, possivelmente, a solução para o fim do preconceito, consequen-

¹ Graduada em Letras/Espanhol – URCAMP. Especialista em Mídias na Educação – UFSM. Professora da Rede Estadual de Rosário do Sul/RS.

temente, a valorização das qualidades e características da cultura negra, esteja na própria escola - partindo de dentro das salas de aulas, a partir do debate e outros fóruns de discussão. Desta maneira, estabeleceremos a formação da opinião crítica nas crianças e, posteriormente, impactando as famílias. Trata-se de uma realidade que precisa ser mudada.

Embasamento teórico

Falar da escolarização da população negra é, a um só tempo, reconhecer a mudança dos tempos: se hoje encontramos alunos e alunas negras nos bancos da sala de aula, nem sempre foi assim. Teve até mesmo um período em que a escola estava, legalmente, interdita aos negros.

No intuito de conhecer melhor essas mudanças e os efeitos por elas produzidos, foi solicitado a um grupo de alunas do primeiro ano do Ensino Médio (Modalidade Normal) de uma escola pública estadual no município de Rosário do Sul, Rio Grande do Sul, que realizassem entrevistas com pessoas negras idosas, que conheçam. Assim:

Reconhecer as africanidades em sala de aula significa, portanto, reorganizar a ambiência escolar, criando canais de visibilidade para a história e cultura negra. Significa indagar a vida cotidiana, desapegando-se dos esquemas únicos europeus com os quais estamos habituados a enxergar o mundo (RAMOS, 2013).

Partindo desse pressuposto, é que se percebeu a importância de interagir com a sociedade e, mais precisamente, escutar as pessoas que vivenciam o preconceito; saber de suas angústias e anseios; seus medos e frustrações e, principalmente, identificar suas conquistas durante todos esses séculos de preconceito e rejeição.

Os entrevistados formavam um grupo bastante diversificado, variando de 30 a 80 anos de idade, com somente algumas pessoas idosas negras e familiares das alunas do Curso Normal. O teor das respostas foram igualmente diversificadas, mas todos vivenciaram o preconceito nos anos anteriores, principalmente quando não havia amparo legal contra a discriminação racial. Muitos

relataram que, hoje em dia, ainda há preconceito, mas não como em décadas passadas. Um senhor de 75 anos nos disse:

“Eu acho que as pessoas negras não sofrem tanto preconceito hoje em dia por causa das leis. Pessoas que são preconceituosas: até pode(m) não falar por causa da punição da lei, mas pensam! Hoje, as pessoas respeitam mais, não porque realmente respeitam do fundo do coração, mas, sim, por causa da lei! E sem falar que no meu tempo, não tinha ninguém para quem a gente podia pedir ajuda.”

Essa fala foi uma das que mais nos chamou atenção, justamente por afirmar que diminuição na manifestação do preconceito tem mais a ver com punição do que com a mudança de mentalidade e outra fala segue:

“Os tempos mudaram, quando eu era pequeno era chamado de “macaco” “negrinho” e não tinha como me defender. Mas hoje, graças a Deus, tem o “fórum”, para qualquer coisa que a gente denunciar”.

É verdade que nos dias de hoje o preconceito não é mais como antigamente, em que as pessoas eram excluídas e marginalizadas, sem nenhum amparo legal. Porém, não podemos negar que, apesar da existência de legislação e punições apropriadas, as práticas de discriminação racial e racismo ainda estão presentes em nossa sociedade. Para Munanga:

“...a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.” (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

As alunas que realizaram as entrevistas sentiram o preconceito em todas as respostas que lhes foram dadas: a resistência em se autoidentificar enquanto negro, a desvalorização da cultura negra e, ainda, a exclusão escolar. Para muitos, o respeito e o acesso às escolas, universidades e concursos públicos e/ou processos seletivos que existem nos dias de hoje, foi “imposto” através das leis nacionais, e não pela simples percepção da contribuição do negro na formação social, cultural e histórica do Brasil.

Metodologia

As atividades aconteceram na sala de aula de uma turma de Ensino Médio, na modalidade Curso Normal. A professora regente organizou um debate sobre as questões étnico-raciais e o preconceito que estão presentes na sociedade e também na escola. Os debates entre as alunas aconteciam sempre com o acompanhamento e orientação da professora.

Inicialmente, as estudantes fizeram as entrevistas com as pessoas idosas negras da sua comunidade e, também, com as pessoas negras da escola. Em paralelo, eles pesquisaram e debateram em aula os benefícios e contribuições que a cultura negra agregou à sociedade brasileira. Assim, essas alunas ampliaram seus conhecimentos, aprenderam a fazer buscas sobre suas raízes; suas origens. A partir da busca por informações sobre a cultura negra e as respostas dos entrevistados, realizaram-se os debates em sala de aula. Essa proposta envolveu muito as estudantes, que, desta maneira, despertaram seus interesses e curiosidades sobre a questão racial e a cultura negra.

Discussão dos dados

As alunas envolvidas corresponderam positivamente às expectativas estabelecidas nessa proposta. A grande maioria demonstrou interesse em participar das atividades e, como resultado, demonstraram um aprendizado significativo sobre as questões étnico-raciais, ao expor suas ideias e pontos de vista, bem como descobriram como relacionar o preconceito aos assuntos e fatos histórico-sociais; proporcionou múltiplas experiências envolvendo a prática de

pesquisa social, contribuindo para a formação humana das alunas. Também, o conjunto dessas vivências ofereceu outras habilidades e competências, envolvendo e exercício do pensamento crítico e reflexivo, facilitando a elas um potencial acadêmico maior para participar de eventos temáticos (palestras, seminários, feiras etc.).

Conclusões

Sobre as informações contidas nas entrevistas em si, chegamos à conclusão de que o respeito foi imposto graças às leis e, sobretudo, à Constituição Federal de 1988, na qual se afirma que o racismo é crime inafiançável, o que faz as pessoas pensarem muito bem antes de ofender a origem étnica de alguém.

Por outro lado, ficamos com um questionamento em aberto: Por que teve que ser assim? Por que as pessoas não se respeitam, sem que a legislação faça jus? Como disse um dos senhores que respondeu à entrevista: “algumas pessoas não respeitam os outros por caráter, por educação, ‘de coração’”.

Referências bibliográficas

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMOS, Tanise Müller. *Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola*. UNIAFRO - UFRGS, 2013.

Como eu me vejo, como os outros me veem

Denise Curie Lara da Silva¹

RESUMO: O presente texto apresenta o relato de atividades realizadas junto a uma turma de 2º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A temática da identidade e pertença racial permeou as discussões em sala de aula, culminando na produção de registros alegres e repleto de cores – cores de peles – produzidos pelos alunos e expostos na sala de aula

Palavras-chave: Identidade. Corpo. Crianças. Cor de pele.

Falar de identidade é também falar de corpo. De como eu me vejo. E como os outros me percebem como sujeito.

No ano de 2014, iniciamos um projeto de trabalho sobre identidade em parceria com as famílias dos alunos. No dia 21 de março – Dia Internacional Contra a Discriminação Racial –, fizemos uma reflexão sobre discriminação racial e os conceitos de raça e etnia.

Primeiramente, problematizamos as questões em sala de aula, fazendo uma breve apresentação explicativa sobre o motivo desta comemoração no mundo inteiro. Como resposta, surgiram muitas contribuições das crianças, na medida em que compartilhavam seu conhecimento sobre o tema.

Como tarefa de casa, propus que cada aluno realizasse uma atividade junto às suas famílias, na qual tivessem que pensar e escrever, para cada letra da palavra DISCRIMINAÇÃO, uma palavra que lhes remetesse ao tema. Depois, deveriam recortar e colar fotos de rostos de pessoas de todas as etnias, celebrando assim as nossas diferenças.

¹ Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

As palavras que mais se repetiram foram: respeito, igualdade, desigualdade, negro, identidade, ação, miséria, dor, solidariedade, sociedade, crime, inclusão, diferenças, amor e ódio.

Num terceiro momento, de volta à sala de aula, fizemos o contorno dos braços dos alunos e, depois, cada um se pintou, como se via.

Esta atividade deflagrou alguns constrangimentos, sobretudo, por parte de alunos que são negros, mas que não se reconhecem como tal. Infelizmente, essa é uma situação ainda muito comum nas escolas - os alunos ficam à procura do famoso “lápiz cor de pele”.

Mediar era preciso, pois a intervenção do professor é fundamental. Dessa maneira, procurei, a partir da problematização, fazer com que todas as crianças se observassem para que pudessem se ver; se (re)encontrar; se revelar.

Sendo negra, professora e tendo sido, antes, aluna, acumulei vivências que me permitem alguns reconhecimentos sobre o que acontece na sala de aula. Assim, coloquei-me no lugar dessas crianças, lugar este que já ocupei um dia. Busquei valorizar nossas origens.

Os trabalhos de pesquisa de Dornelles (2014) serviram-nos como referência. Seu trabalho trata dos modos como a mídia convida as crianças a serem de um jeito, e não de outro. Tanto nos desenhos infantis quanto nos livros e novelas, Dornelles retrata situações do cotidiano, já naturalizadas como lugar-comum do negro no contexto brasileiro. Um exemplo disso é que “no desenho, que nunca havia aparecido uma princesa negra, surge Tiana, mas, para a maioria, ela é apenas ‘a princesa e o sapo’ - não a princesa Tiana; em outro exemplo, nas séries infantis de TV como o ‘Carrossel’, o Cirilo é o saco de pancadas da Maria Joaquina” (DORNELLES. 2014. p. 3).

Quando se refere ao papel do professor, Dornelles (2014) nos alerta para a responsabilidade que temos e que disso não podemos recuar:

O que se observa é que, por muito tempo, muitos de nós viemos colaborando para que as crianças negras sejam produzidas como um “não humano”. Talvez, pensando a si como humano essas crianças passem a se gostar mais, se olhar com beleza, se respeitar mais e serem capazes de nos mostrar suas características individuais e humanas a partir de si (DORNELLES. 2014. p. 3).

Por fim, realizamos o desenho do corpo de cada um, retratando nossas características físicas: “vestimos” nossos bonecos com a nossa primeira roupa: a cor da pele (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, e 7).

Figura 1 - Aluna registrando colorindo figura humana.



Figura 2 - Aluno registrando colorindo figura humana.



Figura 3 - Aluna registrando e colorindo a figura humana.



Figura 4 - Aluno registrando e colorindo a figura humana.



Figura 5 - Aluna registrando e colorindo a figura humana.



Figura 6 - Meninos da turma com suas produções



Figura 7 - Meninas da turma com suas produções.



Fonte das figuras: acervo da pesquisa.

Este foi um trabalho muito bonito em que os alunos se envolveram e pude perceber ainda que um dos meninos negros da turma, que não gostava de se ver assim, passou o tempo todo tentando esconder o seu desenho, alegando que tinha que cobrir os braços e as pernas porque “estava frio”. A tentativa de cobrir todas as partes visíveis de seu corpo era evidência da necessidade de esconder-se por se sentir diferente e do medo de não ser aceito. O ambiente escolar nos convida a intervir cotidianamente. Neste momento, conversamos sobre o nosso modo de ser, nossas características, únicas e especiais, que refletem de onde viemos e que devemos nos amar da forma como somos e nos agradarmos disso. Estas falas eram contextualizadas a partir da ambiência ra-

cial que estávamos construindo em sala de aula e estavam presentes em todas as atividades propostas.

O conceito de ambiência, criado por Kaercher (2006; 2010), propõe que o espaço escolar, com seus sentidos e significações, não é neutro, mas racializado. Deste modo, as imagens, as relações e os artefatos (como filmes, brinquedos, livros, dentre outros) presentes no cotidiano escolar vão construindo representações acerca do que significa ser branco ou negro em nossa sociedade e vão educando o olhar e as relações étnico-raciais que nele se desenvolvem. Em outras palavras, podemos dizer que nosso dever maior como educadores que se preocupam com a promoção de uma educação antirracista é de poder oportunizar e celebrar o contexto escolar na valorização de outra história do povo negro no Brasil - uma contribuição para aprender a pensar e refletir sobre as questões étnico-raciais.

É para isso que o conceito de ambiência racial nasce, da ideia de se criar um ambiente em sala de aula onde a identidade negra seja positivada. Assim dá-se vida à caminhada escolar dos nossos alunos e alunas, lembrando que a Lei no 10.639/03 traz para a sala de aula um espaço de resistência cultural e social na produção de conhecimento.

Fazer uma intervenção propositiva e adequada não é tarefa fácil. Um exemplo disso pode ser quando a criança se depara com seus conflitos interiores. Inevitavelmente, o aluno demonstra sentimentos que se materializam inclusive na negação de suas características físicas. Verbalizados ou não, frequentemente um dos sentimentos mais fortes é o de sofrimento. Assim, deve-se retomar conceitos de cultura, beleza, diversidade e valorização do humano são nortes mirados ao longo de todo o ano letivo.

Para tanto, as datas como 21 de março – Dia Internacional Contra Discriminação Racial; 13 de maio – Abolição da Escravatura; e 20 de novembro – Dia da Consciência Negra –, por exemplo, estão postas como possibilidades de pontuarmos essas questões que, na realidade, devem extrapolar as marcas no calendário e integrarem o cotidiano. Esses momentos formais nos auxiliam a superar ações pedagógicas que naturalizam atitudes de preconceito e discriminação.

Aprender a sua história é um direito. Pertencer é um direito. Dornelles (2014) enfatiza a atenção que devemos ter quanto ao processo de produção das subjetividades negras, de como os corpos infantis se produzem como negros.

Toda criança quer ser amada e acolhida e, para tanto, é necessário entender como elas se descrevem, a partir de seu olhar e do olhar do outro sobre si.

A visita do Sr. Raul... Contribuições, história, experiência, sentimentos, vida!

Dionara Gonçalves Cavalheiro Ritta¹

RESUMO: O presente texto apresenta o relato de atividades realizadas junto a uma turma de 3º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Porto Alegre, composta, em sua maioria, por crianças negras. A curiosidade dos alunos, instigada a partir do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, somada à proposta da realização de uma entrevista junto a uma pessoa negra idosa de suas relações, desencadeou ações de pesquisa que culminaram com a visita do Sr. Raul.

Palavras-chave: Conversa. Negros. Brancos. Escola. Diversidade.

“Podemos sorrir, nada mais nos impede / Não dá pra fugir dessa coisa de pele / Sentida por nós, desatando os nós / Sabemos agora, nem tudo que é bom vem de fora.” (Jorge Aragão)

A leitura do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, sobretudo o trecho “Artes de uma avó preta que ela tinha”, somada à proposta da realização de uma entrevista junto a uma pessoa negra idosa, de suas relações, enquanto tarefa de casa, motivou os alunos a compartilharem orgulhosamente suas descobertas com os colegas. Dos 24 alunos da turma, 17 retornaram com a tarefa de casa concluída.

Inicialmente, cada aluno apresentou sua pesquisa para os demais colegas e, gradativamente, os relatos nos motivaram a querer saber mais e mais. Resolvemos, então, convidar 3 dos entrevistados para uma conversa em aula. Eis que, no dia combinado, apenas um deles compareceu: o Sr. Raul (Figura 1).

¹ Pedagoga. Psicopedagoga. Professora na Rede Municipal de Porto Alegre/RS.

Figura 1 - Sr. Raul: sereno, tímido e de uma sabedoria incomparável.



Fonte: acervo da pesquisa.

Para recebê-lo, nos organizamos. Cada criança pensou em uma pergunta. Organizamos a sala em semicírculo. No início, os alunos tiveram dificuldades em saber o que perguntar, mas, à medida que começamos a conversa, as questões foram surgindo (Figura 2) e, empolgados, cada um queria falar mais que o outro. O Sr. Raul, embora muito tímido, sentiu-se à vontade e com clareza e, também, muita satisfação em estar ali, respondeu pergunta a pergunta.

Figura 2 - Mais questionamentos: o que mais lhe incomodava na época?



Fonte: acervo da pesquisa.

Enquanto ele falava, íamos observando no mapa os lugares por ele referenciados. Esse foi um dos momentos mais ricos de todo o processo: a surpresa dos alunos ao localizarem no mapa (Figuras 3 e 4) os arredores e o lugar onde moram foi sensacional! O dedo apontava para as novas descobertas, enquanto os olhinhos brilhavam.

Figura 3 - Localização do bairro São José no mapa de Porto Alegre.



Figura 4 - Localização do bairro São José no mapa de Porto Alegre



Fonte das figuras: acervo da pesquisa.

O Sr. Raul nos contou que nasceu em 14 de abril de 1937, em Santana do Livramento, RS e que mora há quarenta anos em Porto Alegre, no Morro da Cruz. Teve que sair de Santana do Livramento porque seus pais foram trabalhar na capital, pois, na cidade onde residia, o trabalho com a madeira estava termi-

nando. Caco, como é conhecido, teve que deixar a cidade e se voltar mais uma vez para auxiliar a família com seu trabalho.

Ao chegar em Porto Alegre, morou na Rua Nove de Julho, bem próximo à Av. Bento Gonçalves. Anos depois, com o crescimento da cidade, toda a família foi *empurrada* para cima do Morro da Cruz, onde vivem até hoje. Tem apenas um irmão em Porto Alegre, também morador do Bairro São José.

Contou-nos, também, que não pertence a nenhuma instituição ou organização, mas que é muito conhecido no lugar onde mora. Ultimamente, convidado pelas filhas, passou a frequentar, esporadicamente, os cultos em uma igreja evangélica da comunidade.

Lembrou com muito prazer da sua época em Santana do Livramento, em que frequentava o Clube Farroupilha - um clube destinado aos negros daquela cidade e do qual seus familiares foram os fundadores. Recordou ainda que na cidade havia um clube de negros e outro clube de brancos, bem próximos um ao outro. Os negros não podiam entrar no clube dos brancos, o clube Cruzeiro do Sul, e que as pessoas que frequentavam esse clube eram pessoas de posses - não era *qualquer um* que entrava neste lugar.

No Clube Farroupilha as pessoas eram muito humildes, a maioria trabalhadores e assalariados, mas nem por isso deixavam de se divertir e aproveitar as festas: Carnaval, Festa de escolha da Rainha do Carnaval, Jantar Baile para a escolha da Mais Bela Negra da cidade, entre outros eventos. Muitas eram as atividades que envolviam a comunidade negra do lugar e faziam difundir um pouco da cultura negra. E a família de seu Raul, por várias vezes, esteve à frente da diretoria do clube.

Segundo Henriques (2003), o território define-se por isso, pela relação que sustenta com a história, e que se exprime não só na presença dos espíritos dos antepassados, mas pela acumulação de sinais e de marcadores, uns criados pela natureza e reinterpretados pelos homens, os outros provindos do imaginário do indivíduo e da sua sociedade.

Neste aspecto, é importante refletir sobre o território por ser este constituído de incertezas, de tensão constante, entre unidade, igualdade/desigualdade, diversidade. A partir do relato do senhor Raul, nos certificamos, mais uma, que estamos imersos em um mundo onde impera a diferença, estabelecendo padrões de normalidade que exclui, que compõe normas padronizadas e que estereotipam e hierarquizam o humano. Destacamos aqui, não só as questões

raciais, mas diferenças de gênero, necessidades especiais, classe social, estrutura familiar, entre outras.

Quando questionado sobre suas brincadeiras preferidas, o Sr. Raul nos contou que gostava muito de jogar bola no campo de futebol do lugar onde morava. Construía também brinquedos de madeira e osso junto com seus irmãos, pois na época os pais não tinham dinheiro para comprar brinquedos industrializados. Além disso, novamente frisou que tinha pouco tempo para brincar, pois estava sempre trabalhando com seus pais.

O brincar integra a experiência de reconhecimento de si e do outro no mundo. Esta reciprocidade realiza a aprendizagem que irá coordenar, sintetizar e relacionar diferentes percepções. Todavia, essa apreensão não é neutra, pois se interrelaciona com diversos contextos. Desta forma, seu Raul pouco conseguiu fazer estas relações, devido à privação do brincar, visto que necessitava ajudar a família, trabalhando. Segundo ele, o brincar, como as crianças brincam hoje, quase não existia.

A questão social emerge do conjunto das expressões sociais, das desigualdades de uma sociedade, que iniciou após o processo de urbanização e industrialização e, conseqüente empobrecimento da classe operária. Podemos ver que classe trabalhadora teve muito que lutar para conseguir, reconhecimento enquanto cidadão de direitos. E por tal motivo, as crianças precisavam ajudar a família no sustento da casa.

As perguntas mais frequentes entre as crianças foram sobre a educação e a escola. Era imprescindível para a turma conhecer um pouco da escola do seu Raul. Queriam muito saber como aprendiam e o que havia na escola. Ficaram muito surpresos quando, emocionado, Sr. Raul nos contou um pouco mais sobre sua história. Segundo ele, seus pais não davam muito valor para o estudo, diziam que não tinham condições e que os filhos tinham que ajudar nas *lides* de casa, ajudar o pai no trabalho.

Disse-nos que teve uma oportunidade de ir à escola, para aprender a ler e escrever, mas que seus pais não deixaram. O fato é que, certa vez, o patrão de seus pais chamou-os para uma conversa, queria que lhe entregassem o menino (Sr. Raul). Disse-lhes que daria estudo ao guri. O patrão, tentando convencer os pais, disse que daria ao menino o mesmo que seria proporcionado a seus próprios filhos. Contudo, os pais, muito humildes, ficaram com medo que o filho fosse adotado pelos patrões. Temerosos, acharam que, se ele ficasse rico,

Raul não iria querê-los como seus pais. O patrão deu-lhes dois meses para pensar, mas a resposta sempre foi negativa.

Hoje. Sr. Raul, lamenta muito não saber ler nem escrever e confessa que fica encantado ao ver a neta lendo para ele e estudando muito em casa, encantada com as coisas da escola. Neste momento, a voz silencia e as lágrimas escorrem pelo rosto do avô que abraça a neta que está próxima a ele – um grande exemplo de valorização da escola e aos estudos.

Foi possível perceber no rosto de cada criança o envolvimento com a história de vida do Sr. Raul. Em cada olhar, em cada gesto, ficou claro o colocar-se no lugar. As crianças relataram que, neste momento, imaginaram, seus pais e se perguntaram se com eles haveria acontecido o mesmo. E, de certa forma, valorizaram a importância da escola e das vivências que ela proporciona. Surgindo daí mais uma tarefa, conversar com os pais sobre sua escolarização.

Pensar na escolarização de negros(as), tomando como referência a historiografia oficial do Brasil, parece ser algo bastante improdutivo, pois, geralmente, defende-se que era limitada à presença de negros(as) nas escolas especialmente pelo fato de serem escravizados, por pertencerem à camada pobre da população e “em virtude da conhecida questão da diferença de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros” (VEIGA, 2008, p. 502).

Quando questionado sobre o que lhe incomodava “em sua época”, o idoso de 76 anos exclamou: “Quando os guris brigavam na rua e quando o pai me mandava trabalhar”, “quando via as demais crianças indo para a escola e não podia ir”, “quando faltava alimento para o sustento da família”.

Disse-nos que tinha muitos amigos e que a maioria deles eram negros e viviam no mesmo bairro onde morava. Bairro este, de população, em sua maioria negra.

Deixou como conselhos para a turma algumas palavras sobre a importância da educação: “Aproveitem todas as oportunidades que vocês tem, crianças. Aproveitem e ouçam o que as professoras falam, pois é para o crescimento de vocês. A escola é muito importante e vocês tem que tirar tudo o que puderem dela, coisas que eu não pude ter e fazer. Brinquem com os colegas, não briguem e saibam que o importante é ter amigos por perto e com eles poder crescer e estudar, aprender sempre.”

A fala emocionada do Sr. Raul remete aos escritos da Prof^a. Claudia Pires:

A educação e a escola passam a ter, neste contexto, um papel fundamental no fortalecimento de identidades e na constituição de espaços de formação humana. A escola em si é um espaço privilegiado que pode provocar a resistência e criar novas possibilidades de transformação da realidade vivida cotidianamente, alterando, assim, os rumos da organização social que perpassa em escala local e promovendo a integração entre povos e culturas em escala global (globalização cooperativa ou solidária) (PIRES, 2014, no prelo).

A verdade é que muitos de nós desconhecemos nossa própria história e precisamos ser tocados por alguém, para perceber que existem outras histórias e não apenas uma sobre diferentes aspectos, sobre nossos antepassados, nosso país, nosso povo e nossa cultura.

O desafio foi lançado, é preciso estabelecer conexões entre o que se aprende (se ensina), na escola e a vida da população. Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater ações discriminatórias, são atitudes que envolvem valores de reconhecimento mútuo. Eis aí o papel da escola: educar cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia (Resolução CNE 1/2004).

Romão (2003) nos chama a atenção para a importância da pesquisa e do estudo por parte dos educadores no processo de construção de uma educação antirracista, pois:

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação (2001, p. 20).

A lei, por si só, não basta para promover a releitura da história do mundo africano. Esse marco legal não garante reflexos automáticos sobre a cultura e a vida dos afro-brasileiros em geral, não rompe, do dia para a noite, com o modelo vigente na sociedade brasileira para garantir a cidadania e a igualdade racial. É preciso que modifiquemos o ensino-aprendizagem e que também, possamos discutir o assunto, não só com as crianças, nossos alunos, mas que possamos envolver toda a comunidade escolar, a fim de que tenhamos um resultado eficaz, valorizando conhecimentos dessa cultura e, conseqüentemente, fazendo acontecer às mudanças necessárias.

Desta forma, instalações, uso diversificado de suportes, técnicas e propostas reflexivas, possibilitarão que a Herança Africana acabe por transitar por “terrenos férteis”, capazes de trazer à tona a criatividade, em diferentes linguagens, a respeito da cultura na qual estamos inseridos. Uma ressignificação da nossa própria identidade. A pele, o cabelo, o sangue – o corpo todo, enfim – trazem uma informação, a memória que devemos recuperar para compreender como podemos nos inserir. Esses desafios perpassam por toda a cultura nacional, mas muitas vezes é camuflado e até negado. Precisamos combater os preconceitos através da reflexão e discussão sobre essas ideias, envolver-se por vivências culturais variadas que buscam valorizar e compreender todo esse legado do modo africano de ser/viver/conhecer/saber.

Por tudo isso, faz-se importante, refletir com os alunos sobre a longa história dos processos de discriminação e de racismo, sobre a falta de reconhecimento dos negros, a exigência de superação do negro em todos os aspectos, a vida em desvantagem e a dificuldade no acesso à educação, fortemente aqui colocada nas falas do Sr. Raul. É necessário, mais do que nunca, desconstruir essa imagem, ao pensar, repensar e instituir novas práticas, através da perspectiva intercultural crítica, criativa e inclusiva, com vistas aos direitos humanos. Assim, reconhecendo amplamente os valores do legado que nos foi deixado pelo povo negro, suas contribuições e herança.

Para refletir a Educação-Diversidade-Igualdade é preciso pensar que o cotidiano nos possibilita ouvir e ver a multiplicidade de vozes, cores, tessituras que se entrelaçam, se sobrepõem, isolam-se, contrastam-se, que interagem no ambiente escolar.

Nosso entrevistado convidado conseguiu nos transmitir um pouco de sua **história, experiência, sentimentos, um pouco de sua vida**. Aprendemos

com ele aspectos imprescindíveis da sua vida, que também nos fazem pensar sobre nossas vidas. A escolarização, o trabalho precoce e a mudança de lugares e moradias. Certamente, saímos todos enriquecidos por esta preciosa convivência e pelas lições de vida recebidas.

Referências bibliográficas

NASCIMENTO, Washington Santos. Colonialismo português e resistências angolanas nas memórias de Adriano João Sebastião (1923-1960). *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 283 - 306. set./dez. 2016.

PIRES, Cláudia Luísa Zeferina; AIGNES, Carlos Henrique de Oliveira; VEIGA, Amarildo Augusto. Lugar, Escola e Territorialidade Urbana. In: *A emergência das multiterritorialidades: a ressignificação da relação do humano com o espaço*. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PIRES, Cláudia. UEDA, Vanda. (org.) *A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço*. Porto Alegre: UFRGS e Canoas: ULBRA, 2008.

Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres/[organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

ROMÃO, Jeruse. *Por uma educação que promova a autoestima da criança negra*. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres/[organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]*. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VEIGA, Cynthia Greyve. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set/dez.

Elis Regina de Abreu¹

Maria Eloiza de Abreu Becker²

RESUMO: O presente texto traz a síntese de uma proposta na perspectiva da Educação Popular. Tendo como base de organização do ensino, o planejamento pesquisante, no contexto de sala de aula, faz um recorte das ações pedagógicas, que vêm sendo realizadas, ao longo dos últimos quatro anos em turmas do primeiro ano do segundo ciclo do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dep. Marcírio Goulart Loureiro, localizada no Bairro Partenon, Porto Alegre, RS. Na direção de um processo transformador da realidade, essa proposta foi organizada em três momentos: 1) O ESTUDO DA REALIDADE; 2) A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO; e 3) A APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO. Em meio a muitos momentos significativos de vivências, daremos ênfase à vinda de um *griot* para compartilhar seu conhecimento com o grupo no momento da construção de uma ambiência racial com elementos promotores da igualdade no contexto escolar. Ainda que não possamos materializar a escola como espaço de convivência onde a diversidade se manifeste de modo livre e desnuda de preconceitos - pois forjada e permeada pelos limites historicamente enraizados nas lógicas de exclusão e discriminação - acreditamos ser fundamental um planejamento curricular comprometido com a transformação dessas relações.

Palavras-chave: Planejamento, Africanidades. Compromisso. Transformação.

Pensar em escola pública significa pensar em um espaço social dinâmico. Portanto, em constante movimento. Espaço em que decisões administrativas, pedagógicas e políticas são tomadas no dia a dia e onde convivem e interagem

1 Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

2 Pedagoga. Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

diferentes sujeitos sociais. A organização desse ambiente é calcada numa estrutura de relações que não é neutra, pois reflete a centralização ou descentralização do poder, repassando e transmitindo conhecimentos abstratos, ou construindo-os a partir da realidade e da experiência dos sujeitos, podendo impor padrões e concepções a partir da lógica vigente (individualismo, competitividade, educação de resultados), ou respeitar valores multiculturais, peculiaridades étnicas, a diversidade social e a historicidade da comunidade local. Neste sentido, o planejamento assume função central no desenvolvimento do trabalho numa perspectiva transformadora.

O planejamento se coloca como uma ferramenta para isto. A ação a ser desencadeada deve estar atravessada, pois, por uma **intencionalidade**, sendo fruto de uma proposta. Coloca-se aqui a necessidade da mediação simbólica da teoria de um método de trabalho, que ajude a superar a apreensão vulgar, imediata da realidade e permita nela interferir (VASCONCELLOS, 1999, p. 43).

Certamente estamos longe de materializar a escola como espaço de convivência, onde as diversidades se manifestem de modo livre e desnuda de preconceitos, discriminações e dificuldades. Pois, não somos neutros. Carregamos em nosso fazer preconceitos, limites humanos historicamente enraizados, numa lógica de exclusão e discriminação. Mas aqui defendemos uma posição em que a mediação do educador busca justamente o compromisso com a transformação destas relações.

A opção metodológica de organização do ensino em sala de aula se faz com base numa perspectiva freireana, onde assumimos o compromisso com a transformação da realidade, num movimento dialético.

Organizamos o processo em três momentos que se caracterizam da seguinte forma: o primeiro implica a investigação da realidade, tal qual ela se revela no presente, percebendo sua relação histórica para compreendê-la, identificando os problemas, as contradições e apontar as necessidades para transformá-la.

O segundo momento implica ter clara a nossa intencionalidade, que revela a visão de homem e de mundo que se pretende construir. Trazendo os conhecimentos a serem trabalhados numa perspectiva de avanços nas compreensões

acerca da realidade. Este momento é marcado pela mediação como problematização e potencialização.

A aplicação do conhecimento se refere à comunicação das novas aprendizagens ressignificadas, transformadas, vivenciadas de outros modos.

Estes momentos estão inter-relacionados permanentemente. Aqui, estão sistematizados em suas especificidades para melhor compreensão.

A partir desta organização, os conteúdos assumem um novo lugar na vida dos sujeitos, tal como Vasconcellos afirma:

Entendemos que conteúdo significativo não é obrigatoriamente aquele que é útil, que tenha alguma aplicação palpável (visão pragmática) e assim aquele que corresponde a alguma necessidade do sujeito no seu processo de desenvolvimento e que também o ajuda compreender a realidade, com vistas a sua transformação (VASCONCELLOS, 1999, p. 122).

Nesta direção, a seleção de conteúdos se faz a partir da demanda real dos sujeitos da sala de aula, resgatando sentidos e significados. Com a ajuda de Freire nos questionamos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1999, p. 34)

Assumimos como ponto de partida a escuta significativa dos conceitos trazidos pelos estudantes em suas vivências cotidianas, através do ESTUDO DE REALIDADE, em que as falas e observações de atitudes de convivência entre os estudantes se tornaram objeto de trabalho. Esses são organizados numa perspectiva de “projeto”, em que não há preocupação com a determinação do tempo de duração.

A partir de falas significativas, tais como “Cabelo de Bombriil”, “Neginho sujo”, “Neginha do fubá”, “Macaco”, “Seu nego idiota”, “Seu burro”, “Cala boca, seu imbecil”, identificamos alguns conceitos a serem trabalhados e que

foram articulados entre todas as áreas de acordo, de forma equilibrada. Este momento se caracterizou como a ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Olhando para a realidade da turma, problematizamo-nos quanto às nossas diferenças, tais como: quantos estudantes? Quantos meninos? Quantas meninas? Quais as diferenças físicas? Cabelo crespo? Cabelo liso? Cor da pele? Por que nossas características são diferentes entre nós? De onde viemos? Quem estava aqui antes de nós?

Reconhecemos nossas características físicas e construímos vários gráficos que nos identificaram como sujeitos diferentes entre nós, surgindo curiosidades que promoveram a busca de novas descobertas sobre nossas identidades. Fizemos uma pesquisa de nossas origens junto às famílias, o que nos levou ao exercício da localização espacial dos diferentes países e continentes (globo terrestre), contribuindo para a realização de uma viagem ao passado, na busca por elementos históricos que nos ajudassem a compreender a vida no planeta, a evolução humana, a África como berço da humanidade e uma retomada da história a partir da África, na formação do povo brasileiro. Alguns conceitos se fizeram mais marcantes no trabalho, tais como: colonização; exploração; discriminação; preconceito; dominação; escravização; racismo; etnias.

Alguns artefatos foram trazidos para aprofundar estas reflexões e aprendizagens, entre eles: *Da África ao Brasil* (texto audiovisual), *Que cor é minha cor?* (livro impresso), *As meninas negras* (livro impresso), *Porque somos de cores diferentes?* (livro impresso), *O amigo do rei* (livro impresso). Construímos uma *roda dos diferentes marrons*, com recortes e colagens de vários tons de marrons. Nas vivências destes momentos, novos conceitos emergiram provocando o diálogo sobre as nossas diferenças genéticas, cor de pele, cabelo, diferenças de classe social e econômica, gênero e étnica.

Dando continuidade ao trabalho e, provocadas pela proposta do UNIA-FRO/UFRGS sobre a importância de resgatar e valorizar os saberes populares, convidamos um *griot* para visitar a turma: um morador do bairro, negro e com 80 anos de idade. O Sr. Ivo (Figura 1).

Figura 1 - Nosso *griot*, o Sr. Ivo.

Fonte: acervo da pesquisa.

Este bate-papo, carregado de emoção, resgatou vivências de um período histórico: o senhor Ivo nos contou sobre o trabalho escravo, realizado nas granjas em que se dedicava ao plantio e colheita, sem nenhuma remuneração. E isso pós-abolição da escravatura. Contou-nos, também, que passou a frequentar a escola somente aos 65 anos de idade. Disse-nos que, antigamente, os negros e pobres não tinham acesso. Falou, também, sobre a força da mídia escrita, que, através dos jornais da época, difundiam o racismo ao divulgar vagas de trabalho cujos anúncios determinavam critérios para ocupação desses espaços, da seguinte forma: “Procura-se moça de boa aparência e cor branca para a vaga de empregada doméstica”. Segundo o senhor Ivo: “*Eles, os brancos e ricos, não queriam o contato e convívio de seus filhos com pessoas de cor preta, pois parecia que tinham uma doença contagiosa.*”.

Frete a este depoimento, foi questionado pelas crianças quanto ao acesso à leitura e esclareceu: “*Na granja que eu trabalhava, chegou da cidade um negro que tinha aprendido a ler e escrever e ensinou todos nós.*”. Este foi um momento marcante para todos, pois o senhor Ivo sublinhava em sua fala a importância da solidariedade na socialização do acesso ao conhecimento como instrumento de luta para ocupação de espaços sociais de direito das pessoas negras.

Contou-nos que concluiu o Ensino Fundamental e com muito orgulho mostrou uma publicação em que relata a história de sua vida. Apresentou ainda um atestado expedido pelo Poder Judiciário, no qual consta sua convocação para constituir Júri Popular cujo critério de seleção pressupõe um indivíduo de índole irreparável, o que lhe causa extremo orgulho, visto que, historicamente, as marcas do racismo imprimem aos negros o preconceito e a discriminação.

Filosofamos muito em aula quanto ao futuro a ser construído tendo a visão do passado e, neste sentido, acreditamos na possibilidade de que os trabalhos planejados para desconstruir realidades dadas como verdades e a coragem da aventura de alimentar a transformação “nos mostrem caminhos, nos ensinem passos dados para uma educação mais humana e humanizadora.” (DORNELLES, no prelo).

Podemos perceber que a ausência de elementos africanos e afro-brasileiros na sala de aula produz o desconhecido, o silenciamento e, ainda, a negatização da história e cultura negra por parte de alunos e professores. Nesse caso, podemos observar como a produção de uma ambiência racial na escola passa pelo reconhecimento das africanidades (os elementos africanos que estão presentes em nosso cotidiano), a fim de se propiciar a produção de práticas pedagógicas comprometidas com a construção da igualdade racial (RAMOS, no prelo).

Não conseguimos parar. Mergulhamos ainda mais na proposta do trabalho e iniciamos uma nova aventura: trabalhar a cidade de Porto Alegre trazendo a perspectiva histórica da população negra e suas marcas na cidade, como mais uma ação afirmativa. Retomamos a importância da mão de obra na construção do porto que originou o nome da cidade e passamos pela constituição de bairros em tempos anteriores até os mais atuais, identificando personagens marcantes conhecidos e famosos, bem como a identidade negra e suas lutas e conquistas políticas expressadas em marcos construídos na cidade através do caminho do negro em Porto Alegre, tais como: o Bará do Mercado, a Pegada Africana, o Tambor, entre outros.

Fomos mobilizadas pelo desafio de dar visibilidade à escola e à comunidade, ao trabalho realizado junto com as crianças, através de um artefato cultural que revelasse um contexto afirmativo.

Vivenciamos neste momento uma perspectiva de construção de ações afirmativas, que resgatam e fortalecem a representação de uma África alegre, bonita, viva.

Preparamos uma ambiência com desenhos de animais (Figura 2) que foram coloridos pelos estudantes, com um tapete (Figura 3) contendo símbolos de negritude – também, realizado pelos estudantes, a reprodução de imagens de orixás e várias peças de artesanato. Neste processo de construção, contamos com a contribuição de colegas, que conhecem alguns países do continente africano e assim aglutinamos forças no coletivo da escola, enriquecendo o trabalho. A mostra foi muito significativa, pois tivemos uma importante visitação de estudantes, pais, professores, ocasião em que oferecemos pipoca e canjica para degustação. Participamos de um ritual religioso simbólico (Figura 4), que nos remeteu a algumas práticas das religiões de matriz africana. Esse ritual foi conduzido por uma colega em frente ao Bará reproduzido pelos estudantes. A invisibilidade desses símbolos foi revelada por uma mãe ao se referir ao seu próprio desconhecimento: *“A gente passa por cima e nem repara que tem essas coisas importantes na cidade”*.

Figura 2 - Colorindo os desenhos de animais.



Figura 3 - Organizando o tapete no ambiente da Mostra.



Figura 4 - Encenação simbólica de um ritual religioso africano.



Fonte das figuras: acervo da pesquisa.

Nosso trabalho foi reconhecido no sentido de resgatar e fortalecer a importância das africanidades brasileiras e fomos convidadas a manter a exposição por uma semana, para que todos os estudantes da escola pudessem visitar. A partilha de conhecimentos se revelou, e as africanidades mostraram-se de

forma mais livre e despida de preconceitos, contando com o protagonismo de alguns estudantes das turmas para socializar, com todos nós, seus conhecimentos relativos aos orixás e suas histórias. Os estudantes sentiram-se valorizados e legitimados diante do grupo de colegas e professores que nos visitaram, e este foi mais um momento de reafirmação de nosso compromisso. E, também, de comemoração, pois levamos esta ambiência para além da nossa sala de aula, onde a estampa, a cor, o artesanato e a produção literária. As marcas do negro em Porto Alegre se fizeram artefatos fundamentais para reafirmar o orgulho de nossa origem afro-brasileira, materializando nessas ações o terceiro momento: a “APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO”.

Não somos ingênuas de acreditar que esse modo diferente de agir e se relacionar com o outro, de forma respeitosa e mais solidária, esteja consolidado. Mas, mesmo que tenha sido efêmero, valorizamos o que de profundo fica ao final do ano, quando percebemos mais respeito entre os estudantes e seus pares, professores, funcionários e na ocupação dos diferentes espaços da escola, valorizando as diferenças étnico-raciais.

Este processo pesquisante imprime suas marcas não somente nos estudantes e seus avanços, mas especialmente em nós, educadores, na possibilidade de nos reinventarmos. Estarmos diante da realidade, colocando-nos no compromisso de enfrentá-la, implica refletir sobre nossos fazeres. Ao se constituir este movimento como fertilidade à criação, isto é, a reinvenção pela sensibilidade humana, que carregamos no nosso ser educador, para lidar com nossos limites e diferenças.

Este movimento de busca nos coloca frente aos nossos limites práticos, gerando o conflito com a realidade de nossa trajetória escolar, pois os parâmetros construídos, até hoje, como ideais não respondem às demandas sociais, trazidas pela comunidade, e, em especial, pelos estudantes.

Os limites impostos pelos fazeres cotidianos revelam os “não saberes”, as dúvidas, a insegurança e os medos, diante das situações concretas para as quais nem sempre temos respostas, mobilizam a busca, potencializam novas formas de mediação, novos parâmetros. Estes, criados e recriados na prática, estão em processo de permanente construção, possibilitando a criação de novas referências para o fazer pedagógico, pois “não podemos na construção de nosso saber, nos afastar de nossas intuições, de nossos sentires, do senso comum

tanto quanto devemos nos aprofundar nas reflexões teóricas.” (FREIRE, A., 2003, p. 131).

A prática está imbricada ao estudo, aos saberes adquiridos ao longo de nossa vida, a nossa visão de mundo ao ser do educador. Esta exige um processo de observação permanente de avanços e transformações, tendo sempre o reconhecimento de seus limites enquanto possibilidade de alteração, bem como, de seus avanços enquanto aprendizagens e superações.

O exercício de olhar para a prática é aprender a recuperar a memória de vivências que encerram em si muitas aprendizagens. É poder perceber o percurso, é identificar os fatos e os elementos que o constituem, podendo compreendê-los de outro lugar, mais distanciado e reconhecê-los como processo de aprendizagem, construído “na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução de sua prática” (GÓMES, 1992, p. 105). O ato de olhar para o vivido está encharcado de emoções e remete a perceber as aprendizagens construídas pelos sujeitos, as ações, as práticas inventadas, reinventadas e experimentadas por cada um.

O saber de experiência feito, trazido para o cotidiano da escola, sublinha a autoria na construção, se manifestando pelo gesto na partilha, pelos sentimentos que ficam, que se leva, que se espalha, assumindo o lugar de relevância nos processos de construção, numa nova perspectiva de prática.

O saber de experiência feito ocupa um valor singular, pois deixa marcas das aprendizagens que por mais que se tente apagar, jamais se conseguirá, pois é fruto da vivência, e esta é a força impulsionadora da transformação.

Referências bibliográficas

COSTA, Madu. *Meninas negras*. Minas Gerais: Ed. Mazza, 2006

DORNELLES, Leni Vieira. *Sobre um corpo “estranho”*: pensar as diferenças raciais na educação escolar. No prelo.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Escrita, autoria e educação da consciência ético-crítica: a contribuição de Paulo Freire, Sonho possível: *Revista de Educação Popular*, Centro Universitário La Salle, NUPEP, v.4, n.1, 2003. p. 130-137.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GÓMES, Peres I. A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, Carmen. *Por que somos de cores diferentes?* São Paulo: ed. Girafinha, 2006.

RAMOS, Tanise Müller. *Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola*. No prelo.

ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Ed. Salamandra, 2009.

RODRIGUES, Martha. *Que cor é minha cor?* Minas Gerais: Ed. Mazza, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Ed. Libertad, 1999.

Franciele Barille¹

RESUMO: O presente trabalho relata a experiência dos alunos de uma turma de Oitava Série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Onze de Agosto, no município de Nova Prata, Rio Grande do Sul. Na ocasião, recebemos o Grupo Capoeira, coordenado por Jair Francisco Martins, o Mestre Jajá e, juntos, aprendemos a importância da arte da Capoeira, os valores, informações sobre a cultura negra e também conceitos sobre os instrumentos e as funções.

PALAVRA-CHAVE: Capoeira.

Juntamente com a falta de conhecimento da cultura afro-brasileira, sabemos o quanto o preconceito ainda está presente na nossa sociedade. Contudo, acredito que em nível menor que antigamente e segundo a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”.

¹ Professora de Língua Portuguesa, na Rede Estadual de Nova Prata/RS.

Por essa legislação, percebemos a ênfase da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura da África, as lutas, a participação dos africanos na nossa sociedade e sua cultura. Desta maneira, mudanças nas diretrizes curriculares, visando à relação étnica e racial, terão de ocorrer, facilitando a promoção da diversidade das práticas culturais.

Com o objetivo de despertar o conhecimento e a curiosidade sobre o tema Capoeira, entrei previamente em contato com o Mestre Jajá, sendo ele o responsável pelo Grupo Capoeherança. Imediatamente, ele aceitou a ideia e agendamos o dia e o horário para a visitação à escola. Em seguida, comuniquei à escola a possibilidade de produzir essa atividade para os alunos, assim como a formalização pedagógica desse trabalho. A Diretora e a Coordenação Pedagógica aceitaram prontamente a sugestão, disponibilizando materiais e outros apoios para o tema.

Inicialmente, em sala de aula, apresentei a proposta aos alunos, destacando a Capoeira na sociedade, ou melhor, a Capoeira na cidade de Nova Prata. A partir desse primeiro contato, alguns alunos disseram que já tinham realizado aulas, e outros relataram que sempre tiveram curiosidade, mas que não tinham incentivos para praticar a Capoeira. Fiquei contente pelos comentários recebidos, pois tive a certeza de que a turma iria gostar da proposta com o Grupo Capoeherança. Essa atividade ocupou um período de aula.

Após esse momento, aproveitando a interação para a pesquisa, os alunos encaminharam-se para a sala de informática da escola. Propus algumas ideias para a pesquisa na internet sobre a Capoeira: seu surgimento, características básicas, instrumentos empregados, povos, imagens, entre outros. Com isso, os alunos foram navegando e aumentando o conhecimento sobre o assunto. Em particular, os alunos investigaram mapas para localizar município e a escola. Essa atividade foi bastante produtiva, pois a maioria da turma não estava habituada a trabalhar com mapas.

No dia marcado, no dia 23 de outubro de 2013, o Mestre e os integrantes do Grupo Capoeherança vieram até a escola. Imediatamente, despertaram a atenção dos alunos, devido aos instrumentos e à roupa. Esse contato foi muito interessante porque pude perceber o quanto o tema era curioso para os alunos. Eles tinham muita vontade de manusear os instrumentos.

Após se acomodarem, o Mestre Jajá nos contou sobre a Capoeira em outras épocas de nossa história, sobretudo no período da escravidão, quando a

“caneta do escravo era o berimbau”; que utilizavam a Capoeira como forma de comunicação. Ele, também, passou conhecimentos sobre a África e a relação com o Brasil. Contou-nos, ainda, que nessa época, a Capoeira era considerada ilegal, e sua prática constituía atividade criminosa perante a justiça. Assim como o samba e o pagode, a Capoeira também era associada à falta de vontade de trabalhar.

Enquanto conversávamos com o Mestre, percebi as manifestações de surpresa dos educandos, principalmente quanto às questões de preconceito com os praticantes da capoeira, a cultura e durante a história.

Surprendemo-nos, também, ao conhecer a origem da feijoada: comida feita pelos escravos a partir das sobras dos alimentos que seriam destinados aos porcos. Nesse momento, os alunos ficaram muito reflexivos e espantados, sobretudo porque, atualmente, esse é um prato característico do Brasil, presente na alimentação diária de vários grupos sociais.

Dando sequência às atividades, assistimos a um vídeo sobre a origem e a história do Grupo Capoherança. Durante essa apresentação, o Mestre também nos contou sobre sua trajetória pessoal. Os alunos se mostraram bastante atentos e interessados, participando ativamente da conversa. Nesse momento, o Mestre Jajá compartilhou as dificuldades de manter o grupo e a falta de incentivo, tanto de pessoas como do poder público.

Um dos atos mais emocionantes foi quando o Mestre Jajá nos apresentou um capoeirista surdo-mudo. Os alunos ficaram impressionados com sua habilidade e desenvoltura na prática da Capoeira, bem como no uso dos instrumentos. Acredito que o espanto se deu, justamente, porque, em nenhum momento, fomos avisados da deficiência deste integrante. Apenas quando ele finalizou sua apresentação é que ficamos sabendo de sua condição. Em nenhum momento percebemos a *diferença*. O Mestre Jajá quis nos mostrar que nada é impossível, basta acreditar e lutar para isso. Certamente, ele conseguiu nos mostrar isso, pois todos nós ficamos emocionados e motivados para batalhar pelos nossos sonhos.

Após essa interação com a turma da oitava série, a Diretora convidou o grupo para se apresentarem no saguão da escola, para todos os alunos do Ensino Fundamental (Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7). Assim, os integrantes do grupo aceitaram e ficaram contentes com a proposta, pois nos relataram que o grupo não tem a divulgação na região, como gostariam.

Figura 1 - Momento de apresentação - alunos da 8ª série.



Figura 2 - Grupo Capoeira.



Figura 3 - Apresentação no palco do saguão da escola.



Figura 4 - Apresentação do grupo.



Figura 5 - Instrumentos expostos ao final da apresentação.



Fonte das figuras: acervo da pesquisa.

Os alunos ficaram eufóricos quando entraram no saguão e notaram a presença do grupo. Os alunos foram convidados a sentar no chão, no entorno do tablado. Após a apresentação dos integrantes do Grupo Capoeira, falou-se sobre o que seria apresentado no palco. Todos os educandos interagiram, cantando e batendo palmas. Um dos alunos da escola subiu ao palco e participou da roda de Capoeira. Claramente, podemos notar a felicidade nos alunos, pois foi algo diferente, e a maioria sequer sabia da existência do grupo na cidade. Após o término da belíssima apresentação, agradei a escola pelo apoio e também ao grupo, sendo que este manifestou satisfação pelo convite e alegria em terem participado de um momento tão bom de divulgação da Capoeira e sua cultura.

Enquanto professora, apesar da insegurança – pois tinha receio de que algo saísse errado - foi maravilhoso poder realizar esse trabalho. Considero ter atingido meus objetivos. Também, fiquei feliz ao saber que alguns alunos que já tinham praticado Capoeira se interessaram em retomar essa atividade.

Na semana seguinte à apresentação, na sala de aula, convidei os alunos a sentar no chão, em roda, para falar sobre o tema. Meu objetivo era ouvi-los e ver suas reações sobre o Grupo Capoeira na escola. Assim, notei que todos aproveitaram e adoraram a apresentação, e muitos gostariam que o momento se repetisse, pois, nessa atividade, eles tiveram uma interação diferente e contraída.

Para contextualizar o tema, convidei os alunos para uma produção textual em forma de cartazes sobre a Capoeira e a apresentação (Figuras 7 e 8). Nesse trabalho, eles poderiam pesquisar e utilizar vários recursos, sendo que a maioria dos grupos utilizou gravuras e frases. Todos os grupos dedicaram-se para realizar a atividade, na qual surgiram trabalhos criativos e muito bonitos, que expressavam a compreensão do tema com a sociedade.

Figura 6 - Produção de cartazes.

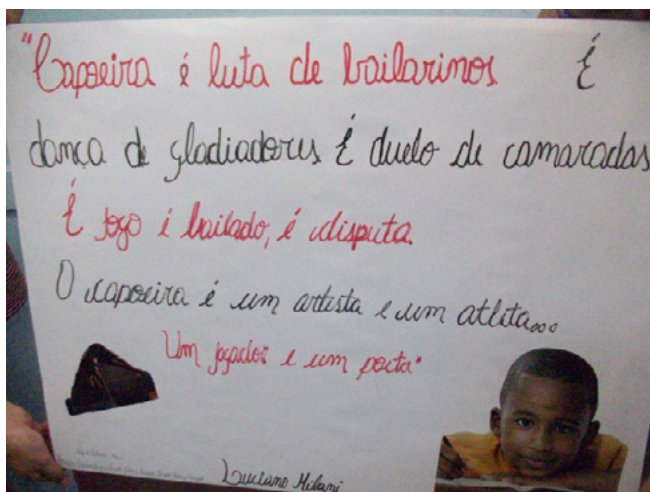


Figura 7 - Cartazes expostos na sala de aula.



Fonte das figuras: acervo da pesquisa.

A Capoeira é uma arte muito bonita e criativa da cultura negra e, quanto à nossa vivência, proporcionou um grande momento de interação entre os alunos e professores da nossa comunidade escolar. Acredito que a experiência despertou interesse e novos saberes para todos.

Referência bibliográfica:

Lei 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Uma caixa mágica, uma princesa e muitas Letícias

Franciele Rui¹

RESUMO: O presente trabalho relata a experiência de criação de uma ambiência racial em uma sala de aula de Educação Infantil na Escola Municipal Irmã Carmelita, na cidade de Veranópolis. A partir de uma misteriosa caixa mágica, as crianças deram asas à imaginação, construindo histórias e princesas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ambiência racial. Imaginação. Princesas.

Após assistir à aula presencial do Módulo III², fiquei pensando sobre como poderia aplicar a atividade proposta pela Prof^a. Tanise Müller Ramos e garantir o envolvimento do grupo de alunos com os quais atuo enquanto auxiliar de turma, no turno da tarde, sem presença de outro profissional.

1 Historiadora. Especialista em Supervisão e Orientação Escolar. Aux. de Educação Infantil da Rede Municipal de Veranópolis/RS.

2 Módulo III: *Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola*; conduzido pela Prof^a. M^a. Tanise Müller Ramos.

Em sala de aula:

- Escolha um ou mais artefatos culturais em que apareçam pessoas ou personagens negros em um contexto afirmativo (livros literários, filmes, desenhos animados, imagens de revistas, obras de arte, brinquedos, fotos, jogos, etc.). Leve em consideração a adequação do material à faixa etária e aos interesses de seus alunos.

- Apresente esse material para os alunos e faça uma sondagem inicial sobre o que eles pensam a respeito daquela pessoa/personagem (quais são suas características físicas e psicológicas, quais são suas ocupações, como imaginam que é sua família, onde ele mora, o que veste, onde estuda, etc.). Esteja atento aos comentários e opiniões dos alunos, sejam elas positivas ou não.

- Após a conversa inicial, explore o artefato em si: se for um livro, leia a história para os alunos; se for um filme, assistam; se for uma obra de arte, contextualize aos alunos sobre quem é seu autor e em que contexto produziu sua obra; se forem imagens de celebridades em uma revista, leia e discuta com os alunos o que é dito sobre eles naquele artefato.

- Em seguida, proponha aos alunos que, coletivamente, construam um texto sobre esse personagem, onde a turma poderá contribuir com suas ideias. O texto poderá ser **descritivo** (onde a turma caracteriza o personagem, dizendo como ele é, o que faz, como a turma o enxerga), **narrativo** (onde o personagem poderá viver uma história inventada pela turma) ou **argumentativo** (onde o grupo irá discutir alguma questão que chamou mais sua atenção, emitindo suas ideias a respeito). É importante que você, professor/a, nesse momento, faça intervenções para auxiliar que seus alunos se expressem, conversando e debatendo sobre seus pontos de vista. Problematize suas falas, perguntando se todos pensam do mesmo modo ou quem tem uma opinião diferente.

- Atue como relator, redigindo o texto construído coletivamente. Depois, disponibilize o texto aos seus alunos, através de cópias ou de um cartaz afixado na sala de aula. Tal produção, especialmente com alunos pequenos, poderá ser feita através de fotos, filmagens, gravações de voz, recorte e colagem, murais etc. Ou seja, ao invés de um texto

escrito, a produção poderá envolver outras textualidades, tais como: fotos, imagens, desenhos, recortes e colagens, filmagens, gravações...

- Como culminância, releia junto com a turma o texto produzido. Se o texto não for escrito, explore as fotos, as imagens, as filmagens. Disponibilize materiais variados para que os alunos possam, agora, produzir um trabalho artístico sobre tal textualidade. Poderá ser uma pintura com tinta ou com giz de cera, uma modelagem usando argila ou massa, um recorte e colagem com imagens de revistas e jornais, uma peça de teatro, uma música, um boneco construído com sucata, um desenho feito em um programa de computador, um painel, um vídeo, um livro contando a história etc. Isso vai depender da estrutura da sua escola e dos materiais disponíveis. O importante é usar a criatividade, a fim de visibilizar o personagem.

- Pense em uma forma de divulgar o trabalho produzido, seja através de uma exposição, de uma apresentação, de um mural com fotos etc. A ideia é divulgar ações de implementação da Lei 10.639.

Chamo a atenção para o fato de que essa proposta foi pensada para mais de um dia de trabalho com a turma. Isso dependerá do perfil de sua turma e do tempo de que você dispõe com seus alunos. Sugiro que você estabeleça parcerias com colegas seus, a fim de que as diferentes áreas do conhecimento possam compartilhar e enriquecer a construção desse trabalho.

No Moodle:

Por fim, produza uma reflexão final relatando como foi o desenvolvimento dessa proposta. Relate sobre o tempo e os espaços utilizados, a parceria de seus colegas, as reações dos alunos (registre suas falas), o apoio da Direção, a participação dos pais ou dos funcionários (se houver), etc. Dentro desse relato, procure analisar como esse trabalho esteve inserido em uma proposta de construção de uma ambiência racial na sala de aula, considerando as africanidades. Adicione fotos, vídeos ou qualquer outra produção que possa ilustrar seu trabalho.

A proposição da criação de uma ambiência racial³ numa sala de aula de Educação Infantil é estimulante desafiadora.

A apresentação de *africanidades*⁴ a meus alunos, um grupo de crianças entre 4 e 5 anos de idade, composto por 6 meninas e 16 meninos, teve como foco central a ludicidade, aspecto fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Pois o saber construído através das brincadeiras se transforma em conhecimento ativo, quando o educador apoia a interação da criança com os símbolos e com o ambiente.

Ao propormos atividades para crianças neste estágio do desenvolvimento, devemos considerar a adequação no tempo de duração das tarefas, a fim de garantirmos a aplicação e compreensão dos objetos propostos, bem como considerar ainda a rotina do grupo, pois estas auxiliam a criança na construção de referências ligadas ao tempo e ao espaço.

Sendo assim, as experiências aqui relatadas ocorreram sempre no início da tarde, após o despertar do sono, a troca de roupas, o recolher das cobertas, colchões e travesseiros e a organização da roda inicial de conversa. Isto porque dispomos de apenas 40 minutos para a realização de atividades dirigidas antes do momento do lanche da tarde e da saída das crianças, através do transporte oferecido pela Prefeitura Municipal.

Após muitas reflexões, surgiu a ideia de criar uma história a partir da imagem de uma menina negra (que buscaria na internet) e enriquecer a narrativa com sons de chocalhos.

A ideia tornou-se concreta: encontrei a imagem⁵ e a coloquei em uma caixa, junto com chocalhos (Figura 1).

3 Ambiência racial: isso significa que a escola precisa estar provida de repertórios capazes de darem visibilidade, de modo afirmativo, a todas as raças e etnias possíveis. Em outras palavras, a escola vem sendo demandada para a criação de ações pedagógicas capazes de destacar a diversidade em sua perspectiva étnico-racial, o que exige a visibilidade do negro e da história e cultura africana e afro-brasileira através de vários artefatos (brinquedos, livros, filmes) e discursos, que vão cada vez mais ocupando o cotidiano escolar (RAMOS, Tanise Müller. 2013).

4 Africanidades: dizem respeito, portanto, à influência africana nas manifestações culturais no Brasil, constituindo-se em valores, formas de vida, de trabalho, eventos, dados e demais processos empreendidos pelos descendentes de africanos e incorporados pela sociedade brasileira em seus diferentes grupos étnico-raciais.

5 Disponível em: <<http://lilinho.blogspot.com.br/2008/11/uma-princesinha-negra-na-disney.html>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

Figura 1 - Imagem e caixa utilizada para realizar o Projeto.



Fonte: acervo da pesquisa.

A atividade iniciou-se no dia 11 de novembro de 2013: a caixa mágica estava fechada e em seu interior havia a imagem e dois chocalhos para instigar a imaginação das crianças.

Ao longo da tarde, realizamos nossa rotina e depois fizemos uma roda na qual apresentei a caixa, dizendo às crianças que elas tinham que descobrir o que havia dentro.

A caixa circulou por entre a roda, passando de criança em criança, para que pudessem explorá-la e assim arriscarem seus palpites. Esse momento foi bem interessante e tivemos inúmeras sugestões. Uns disseram que poderiam ser carrinho; peças de jogos; caneta; o *sol* escondido; *canetão*⁶ e boneca etc. Muitas falas se repetiram.

Em seguida, a caixa voltou a percorrer a roda. Mas, desta vez, cada criança devia espiar o que havia dentro e passar para o colega ao lado, sem falar com ele. Muitos tentavam espiar o que estava dentro da caixa ainda na vez do colega. A cada espiada, risos e olhares curiosos que se voltavam para mim como que perguntando: *O que é isso, professora?*

Segundo Antunes (2008), a fala é inerente, porém é uma ação mediadora, ou seja, para a criança iniciar um processo organizacional de pensamento necessita de um mediador, que a auxilie em compreender suas emoções e associações, induzindo o aluno a associar os velhos e os novos saberes.

⁶ Canetão: caneta hidrocor de ponta grossa.

Assim que a caixa parou, recolhi-a, abri e a esvaziei, colocando os objetos no meio da roda. Então, lancei a questão: *quem poderia ser esta menina?*

Começou o falatório: *é uma menina! Uma boneca! Uma princesa!* Intervi novamente: *o que será que ela está fazendo ali na caixa, será que ela mora aonde, com quem, qual será o seu nome?*

A imaginação correu solta! Para o nome da menina, sugeriram o nome das coleguinhas, mas alertei que não poderia ser o nome de nenhuma colega - teriam que pensar em outros nomes. Surgia, então, a votação. Três nomes foram os mais mencionados: Lessi, Lilica e Letícia. O último foi o nome vencedor.

Aproveitando que todos estavam entusiasmados, lancei a proposta da criação de uma história para Letícia. E todos aceitaram!

Conversamos para organizar como cada criança iria colaborar com a história. Começamos pela minha direita, e cada um sugeria uma parte da história enquanto os demais iam complementando. A todo o momento realizava intervenções para auxiliá-los na sequência da história, conforme pode ser visualizado no Quadro 2:

Quadro 2 - Trechos da conversa com as crianças.

Professora: *quem era a Letícia?*

Aluno 1: *uma princesa;*

Aluno 2: *ela tem um vestido de baile e vai dançar com o príncipe;*

Professora: *onde ela mora?*

Aluno 3: *em um castelo;*

Professora: *ela é de que cor?*

Aluno 4: *preta, negra, como a “Jô”;*

Professora: *essa cor da boneca lembra o que?*

Alunos 5 e 6: *chocolate;*

Aluno 7: *mas tinha uma bruxa, profê...;*

Aluno 8: *ela tinha uma maçã;*

Aluno 9: *não, eram duas maçãs e eram bem brilhantes;*

Aluno 10: a princesa desmaiou;

Aluno 10 e 11: o príncipe vai salvar a princesa, com uma espada sem ponta;

Aluno 12: o príncipe jogou a maçã no chão e mandou a bruxa embora;

Professora: e depois o que aconteceu?

Aluno 4 e 8: o príncipe e a princesa foram passear na floresta e ficaram felizes.

Fonte: acervo da pesquisa.

A partir destas sugestões, criamos nossa história. Cabe a ressalva de que, como o grupo estava enfrentando frequentes situações de conflito em razão de brincadeiras de *lutinha*, *guerra* e *armas*, decidi suprimir esse trecho do texto coletivo:

A PRINCESA LETÍCIA

Era uma vez uma princesa, que se chamava Letícia, linda e preta como o chocolate.

A princesa morava em um castelo, bem lindo e cheio de flores.

Em um belo dia de sol, apareceu a bruxa, oferecendo para a princesa uma maçã, bem brilhante, a princesa comeu e desmaiou.

Mas o príncipe salvou a princesa e foram para o castelo.

No castelo havia um baile, onde o príncipe e a princesa dançaram e depois foram passear na floresta.

Mas de repente a bruxa apareceu e ofereceu outra maçã, e o príncipe jogou a maçã no chão e mandou a bruxa embora.

FIM

Logo que concluímos a história, a caixa mágica fechou, para reabrir no dia seguinte com mais surpresas.

Em casa, pensei numa maneira de tornar concreto o nosso texto. O melhor modo foi elaborar a história através de um texto enigmático, ou seja, as

palavras-chaves do texto foram desenhos. Uma excelente forma para as crianças compreenderem e se apropriarem da história.

Parreiras (2012, p. 111) afirma que, “ ao escrever a história, ao ilustrar a obra, o escritor e o ilustrador se subjetivam, se afirmam como sujeitos do desejo, de sua criação”. Portanto, o grupo de crianças em que estive convivendo conseguiu, através de relatos orais dos colegas, construir uma história, contendo um personagem social, com sentidos e significações, enriquecendo seu âmbito de experiências.

No outro dia, a caixa chegou contendo duas folhas brancas, nas quais estavam escritas partes da história com espaços para os desenhos que a completavam e muitas imagens. A emoção e a alegria das crianças foram contagiantes! Diziam: *olha a bruxa! A maçã! A princesa.*

E então começamos a organizar o texto. Convidei uma criança por vez para completar o texto com a imagem correspondente. Cuidei para que todas as crianças tivessem uma imagem para colar. E assim, enquanto lembrávamos do dia anterior, *escrevíamos* o texto.

Concluída a escrita e leitura da história questioneei: *Quem sabe se pendurássemos a história?* Todos adoraram a ideia e a coloquei bem ao alcance das mãos e dos olhos, ondem pudessem tocar e, conseqüentemente, se apropriar ainda mais do texto (Figura 2).

Figura 2 - Texto enigmático coletivo.



Fonte: acervo da pesquisa.

Durante esta tarde e nas seguintes, as crianças iam até a parede para recontar a história; chamavam o coleguinha para ajudar. Conforme Tanise (2013, p. 1), “através de variadas práticas pedagógicas e curriculares, temos a possibilidade de construir a igualdade racial entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar”. A caixa mágica fechou-se para trazer ainda mais surpresas no outro dia.

No terceiro dia de aplicação da proposta, a caixa mágica voltou e com ela recontamos novamente a história e buscamos dar vida à boneca: através de sucatas e tinta criamos nossas Letícias. As crianças ficaram empolgadas, dia após dia, ansiosas por finalizarem suas bonecas.

Encerramos nossas ações sobre a diversidade étnico-racial com uma exposição das bonecas (Figura 3). Colocamos em cada uma um bilheteinho preso em que estava *Princesa Letícia! Dia da consciência negra, 20 de Novembro de 2013. Lembrança do Jardim B.*

Figura 3 - Algumas de nossas Letícias.



Fonte: acervo da pesquisa.

Após a realização dessa série de ações, pude perceber que as intervenções proporcionaram um enfoque positivo sobre a negritude brasileira: a ludicidade das propostas, a magia da história e divertida confecção da princesa negra marcaram muito as crianças.

No dia 20 de novembro, organizei uma última surpresa: deixei a caixa em cima da mesa, e elas logo disseram: *a caixa mágica voltou, olha é a caixa! Aproveitei*

o entusiasmo e as convidei para um passeio. Fomos até o refeitório e quando as crianças viram a exposição de nossas obras, falaram: *nossa! Que Lindas! Show!*

Sentados, fui entregando a cada um a sua princesa para que brincassem e olhassem os detalhes. As meninas e os meninos ficaram tão contentes que perguntavam quando poderiam levar para casa. Expliquei que devíamos deixá-las expostas para que outras crianças pudessem ver o trabalho deles e que logo poderiam levá-las. Deixar que outras crianças e adultos vejam as atividades das crianças, valoriza e motiva os pequenos.

Quando voltamos para nossa sala, perguntei o que fariam com elas em casa, onde ficariam para quem iriam mostrar? E eles responderam muito animados, mostrariam para os pais, avós, que iriam guardar na prateleira para todos verem, que iriam brincar com elas. Essa empolgação nos fez ter certeza do quanto gostaram das atividades, da importância que deram para suas criações.

E quanto aos demais membros da comunidade escolar, conforme foram acompanhando nosso processo de criação, desde a história até a exposição das bonecas, se mostraram animados e com vontade de promover atividades semelhantes com seus grupos.

Referências bibliográficas

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização do espaço na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SOMMERHALDER, Aline. *Jojo e a educação da infância: muito prazer em aprender*. Tradução: Fernando Donizete Alves. Curitiba, PR: CVR, 2011.

ANTUNES, Celso. *Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula*. SP: Ciranda Cultural. 2008.

Histórias infantis afro-brasileiras no contexto escolar

Luciane de Oliveira Machado¹

RESUMO: O presente trabalho relata as atividades desenvolvidas com alunos de uma turma do segundo ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O projeto teve como objetivo divulgar o conhecimento da literatura infantil afro-brasileira, dando visibilidade aos personagens negros, ausentes nas histórias infantis clássicas. Buscou-se proporcionar conhecimento e aprendizagens, de maneira lúdica e adequada à faixa etária das crianças, valorizando a leitura, a autoestima dos alunos negros e o respeito às diferenças, pensadas no sentido de ser e estar feliz por ser afro-brasileiro. As obras trabalhadas foram: *Menina Bonita do Laço de Fita*; *Princesa Arabela, mimada que só ela!*; *As tranças de Bintou*; *Valentina e Plantando as árvores do Quênia*. Nessa caminhada pelo reconhecimento étnico-racial, vivenciamos momentos alegres e conflituosos, sobretudo diante da proposição do representar-se negro: muitas crianças não quiseram utilizar os lápis de core mais escuras. Essa resistência desencadeou diálogos de desconsideração dos estereótipos, que refletem o preconceito racial encontrado em nossa sociedade. Os resultados obtidos foram satisfatórios e positivos, uma vez que estabelecemos um canal de comunicação, através do qual as crianças demonstraram compreender a importância da diversidade cultural que enriquece nosso país.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Literatura Infantil Afro-Brasileira; Identidade.

¹ Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade. UNIAFRO/UFRGS.

O trabalho de leitura de histórias infantis afro-brasileiras foi desenvolvido com alunos de uma turma de segundo ano do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Percebi o quanto a comunidade escolar precisava de conhecimentos sobre as culturas africana e afro-brasileira, tanto para resgatar seu pertencimento étnico-racial quanto para a construção da própria identidade negra da escola.

A escola, sendo um espaço público, como fala o autor Fernando Seffner, deve proporcionar o conhecimento e o estudo através da diversidade étnico-racial, contemplando a sua obrigatoriedade e efetivando, na prática às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, ações de reparação, em razão de a sociedade não desenvolver este aspecto, através da conscientização da importância do respeito à diversidade.

Nesse sentido, a autora Tanise Müller Ramos diz que: “através da Lei 10.639/03, podemos pensar na importante demanda, trazida para os professores, dos diferentes contextos escolares brasileiros: a de se construir uma ambiência para a igualdade racial na escola. Isso significa que a escola precisa estar provida de repertórios capazes de darem visibilidade, de modo afirmativo, a todas as raças e etnias possíveis.”.

O projeto de leitura teve como objetivo divulgar o conhecimento da literatura infantil afro-brasileira em vários contextos pedagógicos, trazendo para os alunos de alfabetização o contato com personagens negros, já que nas histórias clássicas infantis foram “esquecidos”, dando visibilidade à contribuição do negro nas histórias infantis.

A escolha pela atividade deu-se pela maneira mais lúdica de desenvolver o conhecimento para o ano ciclo. Desta maneira, essa escolha, também, quer proporcionar o incentivo à leitura; o resgate da autoestima dos alunos negros; o respeito às diferenças; e a territorialidade e identidade negra, pensada no ser e estar feliz por ser afro-brasileiro.

Os livros que fizeram parte deste projeto foram: *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado; *Princesa Arabela, mimada que só ela!*, de Mylo Freeman; *As tranças de Bintou*, de Sylviane Diouf; *Valentina*, de Marcio Vassallo; e *Plantando as árvores do Quênia*, de Claire Nívola. Todas essas obras foram desenvolvidas em vários contextos e datas festivas do calendário anual.

As atividades de leitura foram desenvolvidas da seguinte forma: a história da *Menina Bonita do Laço de Fita* foi trabalhada para a Páscoa. Conteí uma história de um coelho, que pensava em ter uma filha preta, igual à Menina do Laço de fita. Com a história da *Arabela, mimada que só ela!*, trabalhei o “eu-família-amigos”. Para a história *Valentina*, trabalhei a mistura entre etnias (miscigenação), o bairro onde moramos, a casa (palácio), as responsabilidades e atividades dos nossos pais. Com a história *As tranças de Bintou*, valorizamos o penteado afro, os vários tipos de cabelo, os diversos penteados (as tranças, os coques, o cabelo curto, o cabelo crespo, o cabelo encaracolado, o cabelo liso, o penteado dos meninos, entre outros penteados), para assim resgatar a autoestima. A história *Plantando as árvores do Quênia* foi desenvolvida durante o projeto de meio ambiente da escola. Aqui, resgatamos a importância da Educação Ambiental, o cuidado do nosso ambiente escolar, nosso território (bairro-casa), a separação correta do lixo em sala de aula e nas nossas casas, a importância do replantio de árvores e, fins didáticos, fizemos o acompanhamento do plantio de feijão e seu processo de crescimento.

Dando continuidade às atividades, a partir das ilustrações feitas pelos alunos da história *Arabela, mimada que só ela!*, construímos um livro, de tamanho grande. As atividades envolvendo essas obras foram desenvolvidas durante todo o ano letivo, desmitificando a ideia de que devemos trabalhar as questões étnico-raciais, somente no mês de novembro ou na semana próxima a 20 de novembro, para atender a Lei 10.639/03.

Para realizar as atividades, discutimos sobre os vários aspectos relevantes dessas histórias, relacionando esses enredos com suas vidas e vida em sociedade. Com o reconhecimento das questões étnico-raciais, os alunos produziram pinturas de alguns personagens e cenas das histórias.

Durante o desenvolvimento dessas atividades, tivemos momentos felizes e momentos dolorosos. Percebemos a resistência em relação ao pertencimento étnico afro-brasileiro, principalmente a resistência de pintar com os lápis de cores escuras (marrom e preto) - uma visão negativa do ser negro - algo bem preocupante, devido à pouca experiência de vida dos alunos (5 a 8 anos).

A baixa autoestima apresentada pelos alunos negros é visível, demonstrando a internalização do conceito de inferioridade (feios, burros, etc.) que, em última análise, é reflexo do preconceito e racismo apresentados pela sociedade e, em particular, na família. Neste sentido, em vários momentos (e.g. as risadas

pelos desenhos feitos em cores escuras), tivemos que desconstruir tais estereótipos, ao refletir, novamente, a respeito do que havíamos conversado sobre os nossos tons de pele, o respeito ao outro e as nossas diferenças.

A questão do uso do “lápiz de cor de pele” foi bastante significativa pois, ao longo das nossas pinturas, percebemos que existem vários tons de cor de lápis e, também, vários tons de cor de pele. Assim, o lápis de cor de pele passou a ser chamado de lápis salmão. Os lápis de cor preta, marrom, marrom claro ou amarelo queimado serão utilizadas em nossas pinturas futuras.

Não podemos esquecer que, ainda nos dias de hoje, nascer negro no Brasil, é carregar para sempre um fardo do processo racial ocorrido no Brasil e no mundo. Ser negro é uma caminhada com muitos obstáculos, pois, mesmo quando muito qualificado e competente, tem sempre que provar a sua intelectualidade - o enfrentamento ao racismo velado da nossa sociedade.

Nesse sentido, percebo que os professores, principalmente aqueles dos anos iniciais, carecem de “repertório”, como definido pela autora Tanise Müller. Os professores desenvolvem muito “superficialmente” as questões étnico-raciais. Existe pouca reflexão com alunos menores, da atual realidade do ser negro na sociedade e, particularmente, no Brasil. Por isso, a importante missão, de nós professores, em promover a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola, apresentado pela autora Tanise Müller.

A escola, uma das “fatias” representantes da sociedade, ainda resiste em desenvolver atividades que contemplem a diversidade étnico-racial, reforçando, assim, a discriminação e o racismo existentes na sociedade, pois professores se dizem “despreparados” sem o dito “repertório”. Se existe a obrigatoriedade da aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/03, que instituem o ensino da história das culturas afro-brasileira e africana em estabelecimentos de ensino público e particular, este conteúdo deve ter “vez e voz” no contexto escolar. Nós, professores, temos que ir em busca de conhecimentos, aprendizagens e reconstruções, através de projetos de formação continuada sobre a temática.

Os resultados obtidos no projeto foram satisfatórios e positivos, pois os alunos compreenderam a importância da diversidade cultural, que enriquece nosso país. Esse Projeto, também, teve a participação de uma *griotte* (nome dado aos contadores de histórias na África, que através de suas narrativas, passavam de geração a geração as tradições de seu povo), para valorizar ainda mais a importância da leitura, desde cedo, e que contemple todas as etnias. Des-

ta maneira, formando a compreensão de que cada povo tem suas histórias e cultura para compartilhar. Todos os momentos de leitura, diálogo e reflexão, são momentos que fortalecem a ação pedagógica, pois estamos em constante aprendizagem. Ao contextualizar nossos resultados, acredito que nos tornamos mais conscientes da diversidade que nos constrói, enquanto indivíduos e cidadãos. O projeto foi uma interessante caminhada e importante na ação pedagógica, proporcionando o contato, o incentivo e o gosto pela leitura de diversos gêneros textuais africanos e afro-brasileiros, resgatando a importância histórica do povo negro na construção da nação.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: 2005.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. Editora Cosac Naify. 2004.

FREEMAN, Mylo. *Princesa Arabela, mimada que só ela!* Ática. São Paulo. 2008.

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria. *Os negros e a escola Brasileira*. Série Pensamento negro em educação. Nº 6. Florianópolis: Editora Atilénde. 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática. 2009.

NIVOLA, Claire A. *Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai*. São Paulo: Comboio de corda. 2010.

RAMOS, Tanise Müller. Africanidades na sala de aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola. In: KAERCHER, Gládis Elise Preira da Silva; FURTADO, Tanara Fortes (orgs.). *Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO: política de promoção de igualdade racial na escola*. 1ª Ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014

SEFFNER, Fernando. *Espaços Públicos e Espaços Privados: construindo Regras de Convivência e Respeito*. Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para Diversidade, 3ª ed., módulo 2, unidade 4.

VASSALO, Márcio. *Valentina*. São Paulo: Editora Global. 2007.

Africanidades em sala de aula: muita criatividade, muitas possibilidades

Neura Beddin Zanella¹
Luciana Beatriz Lemos²

RESUMO: O presente trabalho relata uma série de experiências realizadas com as turmas de sexto e sétimo anos e EJA do Ensino Fundamental. As disciplinas de História, Artes, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ensino Religioso foram articuladas de modo a proporcionar uma visão interdisciplinar e múltipla das culturas africana e afro-brasileira. Para inserirmos os elementos de Africanidades, exploramos a leitura do texto “*Africanidades em sala de Aula*”, de Tanise Ramos. Desta maneira, partimos da definição de questão manifestações culturais de influência africanas; constituindo-se em valores, formas de vida, de trabalho, eventos empreendidos pelos descendentes africanos e que estão presentes hoje na nossa cultura brasileira. A partir desses elementos, múltiplos projetos abraçaram os temas das Africanidades, como teatro, música, desenho, fotografia e artesanato.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade. Africanidades.

As atividades aqui relatadas foram realizadas junto às turmas de sexto e sétimo anos e do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental. As propostas foram articuladas entre as disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ensino Religioso.

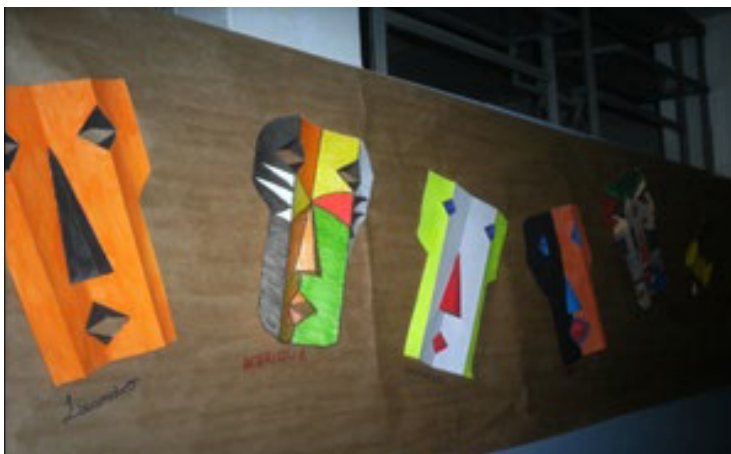
1 Licenciada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia, Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Professora na Escola Municipal Caminhos do Aprender, Fagundes Varela, Rio Grande do Sul.

2 Licenciada pela Universidade de Passo Fundo em Educação Artística, Habilitação Música e Pós-Graduada pela UPPF - Lato Sensu em Alfabetização, Leitura e Escrita em Séries Iniciais. Professora na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Jacintho Silva, Cotiporã, Rio Grande do Sul.

Inicialmente, a professora de História propôs que os alunos fizessem uma pesquisa sobre a África, enquanto a professora de Inglês apresentou a eles a música *Circle of life*³, parte da trilha sonora do filme *O Rei Leão*. Essa música, assim como outras dessa trilha sonora, foram compostas pelo artista sul-africano Lebohang Morake (Lebo M.). Em particular, Lebo M. canta a parte introdutória na língua Zulu, seguindo por um coro de vozes africanas.

Na medida em que navegavam pelas culturas africanas, conheciam um pouco mais sobre esse continente. Os alunos descobriram as tradicionais máscaras africanas e ficaram encantados por elas (Figura 1). Decidimos, então, apresentar um texto sobre a Arte Africana⁴ e assistir a um vídeo⁵ sobre as máscaras. Ao aprendermos que elas são símbolos de proteção para as tribos africanas, partimos para a confecção de nossas próprias máscaras.

Figura 1 - Exposição “Máscaras Africanas”



Fonte: acervo da pesquisa.

Outra atividade de resultados muito significativos, foi a apresentação da Orquestra Jovem de Cotiporã que, sob o comando do Maestro Juliano Farenzena, nos apresentou com a interpretação de *Circle of Life* (Figura 2). Também, explicou-nos com alguns trechos da letra da música a relação que devemos ter com a diversidade, com a humanidade e com a cultura riquíssima que possui o continente africano.

3 Disponível em: <<http://letras.mus.br/o-rei-leao/467353/>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

4 Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arte_da_%C3%81frica/>. Acesso em: 02 nov. 2014.

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s4QMZ0q1UR4/>>. Acesso em: 02 nov. 2014



Fonte: acervo da pesquisa.

Após a conclusão das máscaras, organizamos uma exposição e decidimos realizar uma apresentação de *Circle of life*. Essa iniciativa foi inspirada na apresentação do espetáculo musical, que veio para São Paulo em 2012 e que ficou em cartaz até dezembro de 2014. Assim, organizamos uma apresentação da música *Circle of life* no teatro da escola, que envolvia canto à capela, acompanhamento de flauta e percussão, figurino e as máscaras.

Com o intuito de encerrarmos esse ciclo de estudos com as turmas de sexto e sétimo anos e, como estávamos nos aproximando do Natal, propusemos a confecção de guirlandas, em que o círculo da guirlanda representa a continuidade - um dos elementos centrais na cultura oral africana. Essas guirlandas foram confeccionadas com materiais da natureza (sementes, cascas e grãos), que também são elementos respeitados pelas comunidades tribais (Figuras 3, 4 e 5). A partir do *Livro de Memória das Palavras*, selecionamos algumas palavras de origem africana da nossa cultura (comunicação oral e escrita), que foram escritas nas guirlandas. Em particular, os alunos descobriram que muitas das palavras africanas que eles identificaram são de culturas distintas, como os grupos iorubá e os povos bantos.

Figura 3 - Confeção de guirlandas africanas.



Figura 4 - Confeção de guirlandas africanas.



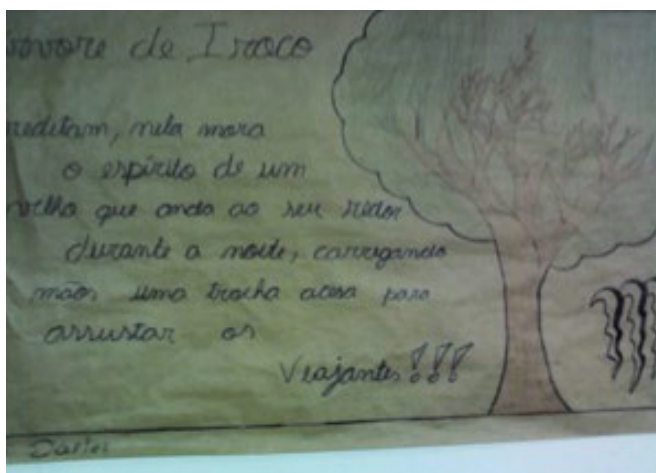
Figura 5 - Guirlanda africana.



Fonte das figuras: acervo da pesquisa.

Já com as turmas de EJA, aproveitamos o projeto *Mexa-se: ler é o caminho!* Por esse projeto, diariamente, todos os primeiros períodos eram dedicados à leitura. Desta maneira, durante o mês de setembro, exploramos os contos africanos e construimos painéis sobre as histórias que lemos (Figura 6).

Figura 6 - Produção textual coletiva.



Fonte: acervo da pesquisa.

Na disciplina de música: o ritmo africano é contagiante e, assim, serviu de base (textualidade musical) para os meninos da turma do 7º ano, que optaram pela experimentação de atividades de percussão com latas - ensaiaram alguns toques de pagode e samba. De fato, alguns dos nossos alunos já incorporavam a vivência e habilidade da percussão.

Já, para as meninas, propusemos uma atividade com fotografias, a partir da exploração de um texto sobre *turbantes*⁶. A ideia era de que cada uma delas compusesse um *book* digital utilizando diferentes amarrações de turbantes (Figuras 7, 8, 9 e 10).

Figura 7 - Amarração em turbante.

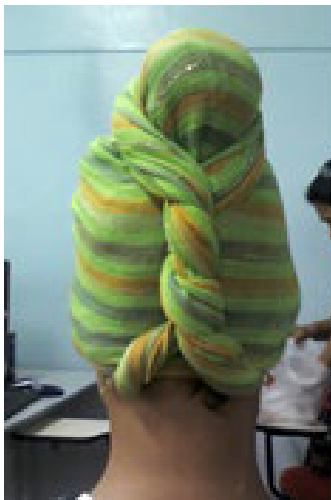
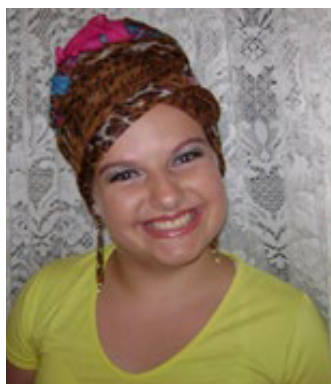
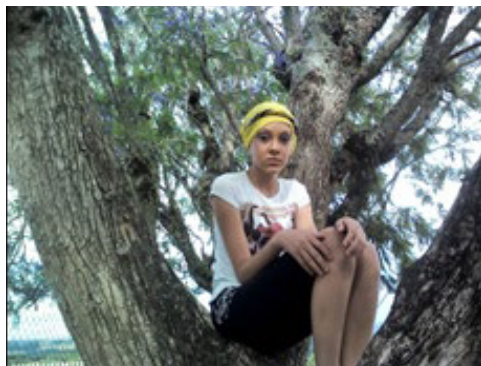


Figura 8 - Aluna com turbante.



⁶ Disponível em: <<http://www.soulnegra.com.br/turbantes-ii-religiao-moda-e-atitude/>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

Figura 9 - Aluna com turbante.**Figura 10 - Alunas com turbantes.**

Fonte das figuras: acervo do curso/Turbantes Beleza Rara.

Nossas conclusões sobre essas atividades remetem para a avaliação da pluralidade cultural (PCN-1998) e dos desafios propostos pela Lei 10.639/03, que, em última análise, remetem para a valorização das culturas africanas e da afrodescendência. Neste sentido, considerando a produção de materiais didáticos, os conteúdos trabalhados e nossas propostas envolvendo as africanidades, avaliamos que nossas ações confirmaram a importância de conhecer e valorizar a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro. Compreendemos que, ao valorizar a cultura afrodescendente, também reconhecemos nossa ancestralidade (a herança) que construiu e ainda constrói a sociedade brasileira - e reconhecemos isto em sala de aula. Também, nossos olhares da geografia, da história, a arte, moda, o cabelo e a música africana, tudo isso, ofereceu-nos

uma diversidade de elementos para explorar e criar na escola - novas formas de vivências e práticas pedagógicas, que nos levaram a trabalhar interdisciplinarmente.

Enfim, este trabalho presenteou-nos com um novo modo de pensar, agir e vivenciar. Aqueles que se envolveram nessas atividades sentem-se ligados ao outro e com a sensa sendo dever belissimamente cumprido.

Referências bibliográficas

DORNELLES, Leni Vieira. *Sobre um corpo “estranho”*: pensar as diferenças raciais na educação escolar. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

RAMOS, Tanise Müller. *Africanidades na sala de aula*: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=SQyx2PWyC2I>>, <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Memoria_MEC.pdf>, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arte_da_%C3%81frica>, <<http://www.soulnegra.com.br/turbantes-ii-religiao-moda-e-atitude/>>.

FAST FOOD PEDAGÓGICO. Ed. Artística. *Máscaras Africanas*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=s4QMZOq1UR4>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

Percursos negros em Porto Alegre: ressignificando espaços, reconstruindo geografias¹

Daniele Machado Vieira²

Introdução

Embora Porto Alegre possa ser reconhecida, entre outros aspectos, pela relevante presença negra desde sua formação até os dias atuais, esta não é uma característica em evidência nas narrativas sobre a cidade.

Neste contexto, visando a dar visibilidade e afirmação à comunidade negra porto-alegrense, desde 2008 têm sido elaborados percursos negros urbanos, os quais buscam marcar no espaço da cidade os locais representativos da presença negra, reconhecidos como territórios negros. Assim, o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre e o Ônibus Territórios Negros: afro-brasileiros em Porto Alegre constituem-se em ações de valorização e transmissão da memória negra na cidade.

Nesta perspectiva, este trabalho pretende refletir sobre o potencial destes percursos para a construção de uma geografia dos espaços negros e a consequente ressignificação destes espaços.

¹ Trabalho originalmente apresentado no VII Congresso Brasileiro de Geógrafos - 2014.

² Mestranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, bolsista CAPES. Orientadora Prof^a. Dra. Adriana Dorfman. *E-mail*: daniele_vieira48@yahoo.com.br.

Territórios negros em Porto Alegre

Do período colonial até a contemporaneidade múltiplas são as marcas que confirmam e afirmam a inscrição física e simbólica da população negra no espaço urbano de Porto Alegre. Os negros se fizeram presentes por meio do trabalho, do exercício da religiosidade, das rodas de samba e de capoeira, dos carnavais, das ligas de futebol, das associações e clubes negros.

A territorialidade negra provém dos percursos construídos e vivenciados pelos africanos e seus descendentes. Conformam, assim, territórios negros urbanos, compreendidos por Raquel Rolnik como espaços marcados não apenas por uma história de exclusão, mas também pela construção de singularidades e elaboração de um repertório negro comum de matriz africana (2009, p. 76).

No período colonial, a cidade de Porto Alegre ocupava a área que hoje chamamos de Centro. Nesta época, os negros (escravizados ou livres) já faziam parte do cotidiano cidadão, desempenhando funções diversas: marinheiros (junto ao porto), carregadores, lavadeiras, quituteiras, aguadeiros, ferreiros, estivadores, etc. Relatos e crônicas de viajantes retratam a intensa presença negra na Rua da Praia, primeira e principal via da cidade. Nela se localizavam o Largo da Quitanda, espaço de negócios e possibilidades de ganho; o Pelourinho e o Largo da Forca, espaços de humilhação, tortura e suplício.

Ocupados pelos negros, os espaços públicos urbanos, em virtude da densidade das relações que se estabeleciam, tornaram-se não apenas espaços de trabalho, mas também lugares de encontro, conforme pode ser percebido no trecho a seguir:

O espaço das fontes, bicas d'água e rios, onde escravos domésticos iam buscar água e escravas e forras iam lavar roupa, se constituía também num nódulo de território feito de múltiplos pontos de conexão, que acabavam por meio da urdidura das ruas desenhando uma rede de fios das relações sociais negras, quase que invisíveis ao redor do espaço das casas senhoriais (BITTENCOURT JR., 2010, p. 32).

Neste sentido é que tratamos de territórios negros, enquanto espaços apropriados, marcados, qualificados, por grupos negros, ainda que não sejam exclusivos (RATTS, 2012, p. 232), pois juntavam-se a eles também os pobres e excluídos da sociedade (ROLNIK, 2009, p. 83).

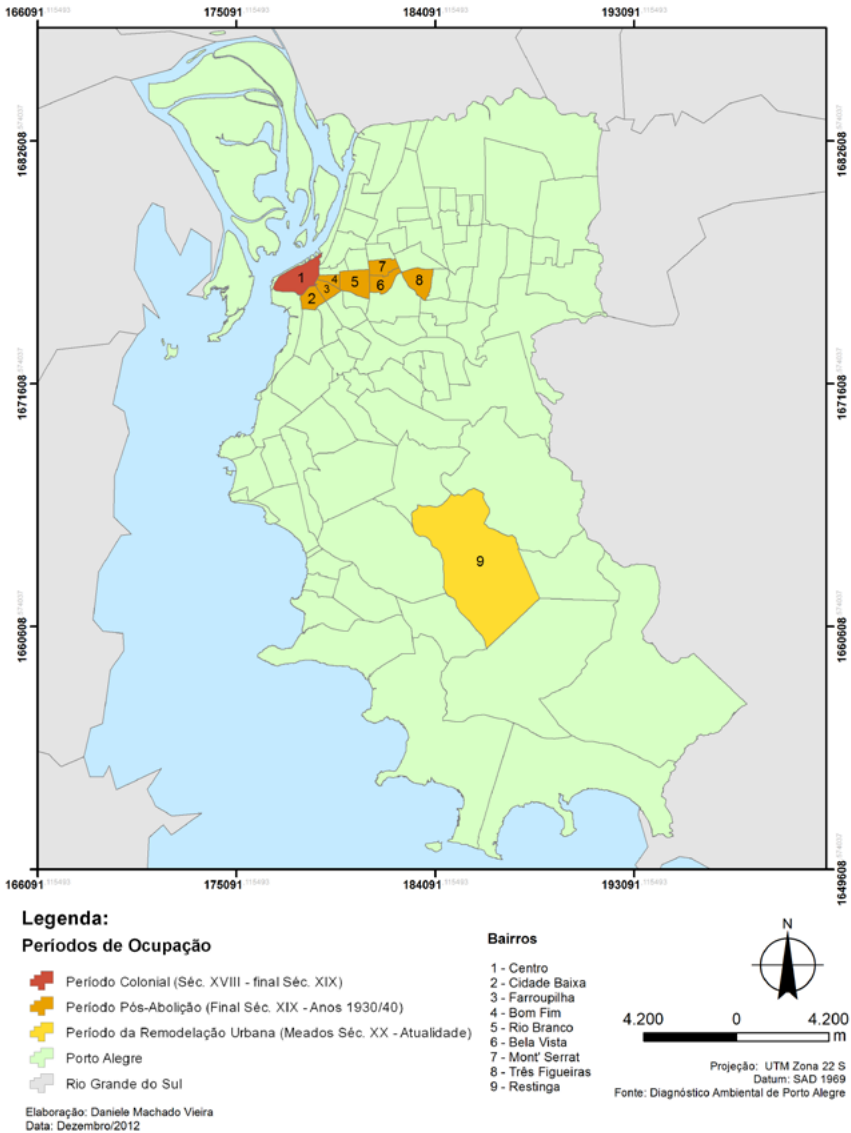
O processo de abolição provocou uma intensa reorganização territorial na cidade. Na área central, medidas urbanísticas, como a regularização do traçado viário que suprimiu becos e vielas, fizeram desaparecer a população empobrecida, majoritariamente negra. O território negro se deslocou do centro para os arraiais ou arrabaldes, localizados nas cercanias da cidade, conforme pode ser visualizado no Mapa de deslocamento dos territórios negros no espaço urbano (Figura 1). Estas áreas semirrurais, imediatamente contíguas, deram origem à Colônia Africana (parte do atual bairro Rio Branco), à Cidade Baixa e ao Areal da Baronesa (incorporado à atual Cidade Baixa), formando um cinturão negro ao redor da cidade. Nestas áreas, encontram-se hoje, com exceção do Quilombos dos Alpes, os quilombos da cidade: Quilombo do Silva (bairro Três Figueiras); Quilombo da Família Fidélix e Quilombo do Areal (ambos na Cidade Baixa).

Entre as décadas de 1940 e 1950, a população da cidade havia aumentado bruscamente, oriunda na sua maioria do êxodo rural. Próximas ao Centro, as áreas ocupadas pelos arraiais começavam a valorizar, virando alvo da especulação imobiliária, incrementada pelo processo de remodelação urbana. Na virada dos anos 1960/70, os moradores da Ilhota e de diversas outras “vilas de malocas” foram removidos para áreas periféricas (GAMALHO, 2010). A maioria destas pessoas construiu o atual bairro Restinga (ponto 9, Figura 1), hoje um território negro, ainda que não exclusivo, marcado pela estigmatização; que tem como contraponto a mobilização popular e a forte identidade territorial, exaltada através do grito de carnaval: Tinga, teu povo te ama!

Importante salientar que os territórios negros aqui retratados não eram somente espaços onde os negros e a população empobrecida habitavam. Constituíam-se também em espaços formados por densas redes de solidariedade e sociabilidade, onde os negros se organizavam em clubes e sociedades, compondo blocos de carnavais, escolas de samba, salões de baile e times de futebol (Figura 1).

Figura 1 - Mapa do deslocamento dos territórios negros no espaço urbano de Porto Alegre – séc. XVIII a atualidade

Deslocamentos dos Territórios Negros no Espaço Urbano



Fonte: elaborado pela autora

O Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, constituído em 2008, é um projeto de reconstrução da trajetória do povo negro nesta cidade, que pretende dar visibilidade a espaços representativos deste segmento da população. Difere da concepção tradicional de museu, pois sendo um museu a céu aberto, suas “obras de arte” estão localizadas no decorrer de um percurso, em diversos pontos do Centro Histórico. Atualmente, o Museu de Percurso do Negro é composto por quatro marcos: Tambor (Figura 2, no antigo Largo da Forca, atual Praça Brigadeiro Sampaio), Pegada Africana (no antigo Largo da Quitanda, atual Praça da Alfândega); Bará do Mercado (centro do Mercado Público de Porto Alegre) e Painel Afrobrasileiro (Largo Glênio Peres).

Tais obras de arte são marcos, físicos e simbólicos, os quais constituem referenciais espaciais da significativa presença negra na vida desta cidade ao longo dos tempos. O percurso expõe as marcas da ancestralidade negra, que outrora compunham esta paisagem, permitindo aos transeuntes conhecer e se reconhecer, criando laços de pertencimento.

A pesquisa histórico-antropológica realizada pelo antropólogo Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Júnior apontou diversos espaços representativos da histórica e significativa presença negra na cidade de Porto Alegre, do período colonial até a atualidade, caracterizados como territórios negros urbanos, descritos a seguir. Tal pesquisa serviu de base para outras ações, como o percurso realizado pelo Ônibus Territórios Negros: afro-brasileiros em Porto Alegre (Figura 2).

Figura 2 - Tambor – primeiro marco do Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre



Fonte: Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre.

Ônibus Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre

Desde 2009, O Ônibus Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre percorre, com alunos e professores, alguns dos territórios negros da cidade. É realizado pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Companhia Carris Porto-Alegrense (empresa de transporte público urbano).

Durante o trajeto, o(a) mediador(a), além de abordar os territórios negros urbanos, faz um resgate da ancestralidade, do modo de vida e das tradições do povo negro. O trajeto (Figura 3) percorre, sequencialmente, os seguintes pontos: Largo da Forca, Pelourinho, Largo da Quitanda, Mercado Público (percurso contemplado pelo Museu de Percurso do Negro); Redenção, Colônia Africana, Ilhota, Quilombo do Areal e Largo Zumbi dos Palmares. Os pontos 1 a 4 estão localizados no Centro Histórico; os demais pontos estão localizados nos arredores do Centro Histórico, nos antigos arraiais.

O antigo **Largo da Forca**, atual Praça Brigadeiro Sampaio, é o local onde foi erguido o Tambor – primeiro marco do Museu de Percurso do Negro (Figura 2). As batidas dos visitantes fazem ecoar o tambor, evocando e saudando os ancestrais, representados nas ilustrações presentes em sua superfície. Na Figura 2, podem ser observadas as ilustrações dos lanceiros negros, dos negros injustiçados e dos capoeiristas. As demais imagens representam as quitandeiras, os sambistas, os batuqueiros, os trabalhadores, os estudantes negros, as crianças, as mulheres negras e os militantes negros (BITTENCOURT JR., p. 156).

Na rua de frente à Igreja das Dores estaria possivelmente localizado o **Pelourinho**. No entanto, assim, como no Largo da Forca, não há qualquer vestígio no local, apenas registros documentais e relatos de viajantes.

Ainda na Rua da Praia, o **Largo da Quitanda** era o local onde as negras minas (quitandeiras) circulavam com seus tabuleiros e balaios oferecendo seus quitutes. Neste mercado a céu aberto, localizado nas imediações do antigo Cais do Porto, hoje Praça da Alfândega, comercializava-se de tudo: frutas, carne seca, lenha, pinhão, peixe, ervas, chás, amendoim e hortaliças.

Abrigando em seu centro o assentamento do Bará, o **Mercado Público** é um local de referência para os integrantes das religiões de matriz afro-brasileira. Este tornou-se um local de saudação ao Bará – orixá da fartura, da riqueza e da “abertura de caminhos”. Nas religiões de matriz afro-brasileira,

a iniciação de filhos de santo se dá com um ritual chamado passeio, que inicia no Mercado Público para reverenciar o Bará; depois vai até a Igreja do Rosário (antiga Igreja dos negros) e encerra na beira do Guaíba, fazendo uma saudação a Oxum (orixá das águas doces).

O **Parque da Redenção** caracteriza-se como o espaço onde os negros se reuniam e realizavam seus batuques, quando estes foram proibidos no Centro, segundo relatos de cronistas. Em 1884, para celebrar a libertação dos escravizados, foi oficialmente denominado Parque da Redenção. Embora em 1935, seu nome tenha sido oficialmente mudado para Parque Farroupilha, continua sendo popularmente chamado de Redenção.

A antiga **Colônia Africana**, famoso núcleo negro das primeiras décadas do século XX, ocupava uma vasta área, que se estendia pelo espaço hoje ocupado pelo bairro Rio Branco. Os negros deste bairro firmaram uma identidade positiva, ajudando-se mutuamente, convivendo com migrantes judeus e italianos, entre outros. Posteriormente, ocupou também o local denominado de “Bacia”, área baixa entre os bairros Mont’Serrat e Auxiliadora. Hoje ocupados pela classe média, estes bairros não lembram em quase nada a paisagem composta pelas residências de madeira no início do século XX.

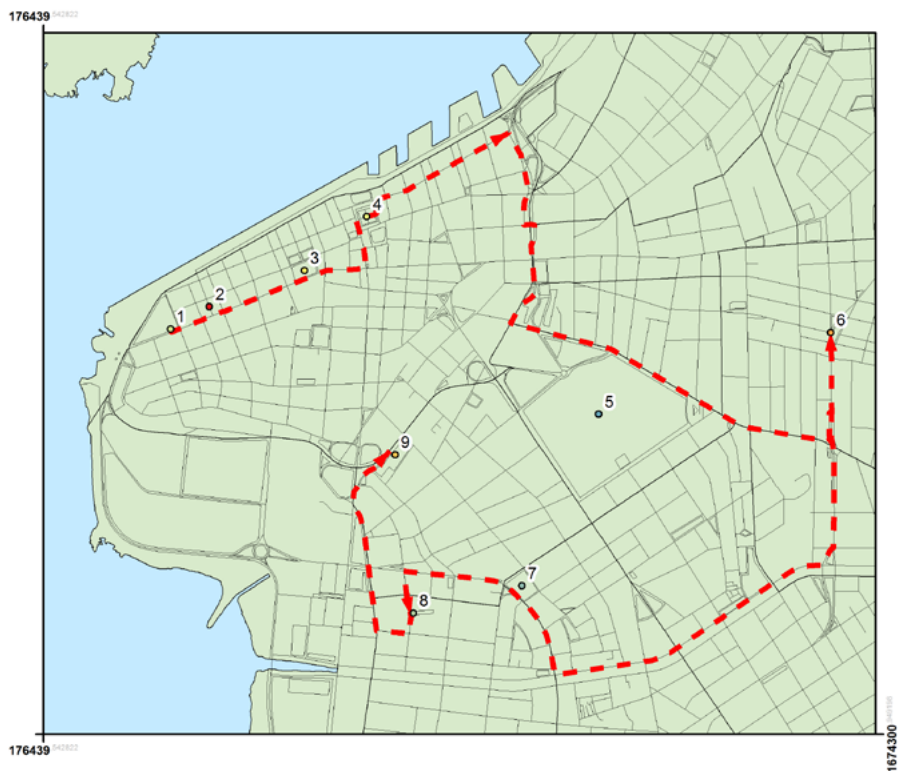
Nas imediações do atual Ginásio Tesourinha, até os anos 60, estava localizada a **Ilhota**, berço da boemia e famosa por seus carnavais. Sua população, majoritariamente negra e pobre, fora removida para a Restinga e a área reurbanizada. Ali também nasceu a famosa Liga da Canela Preta, torneio de futebol formado somente por times negros, já que estes eram impedidos de jogar em outros clubes da cidade.

Localizada a oeste da Cidade Baixa, o Areal da Baronesa era uma estreita faixa de areia espremida entre o Riachinho (Arroio Dilúvio antes da canalização) e o Guaíba, antes dos seus sucessivos aterros. Delimitada ao norte pelo atual Colégio Pão dos Pobres, resistiu, ao sul, um pedacinho de seu legado: o **Quilombo do Areal**, um dos quatro quilombos de Porto Alegre.

Por fim, chegamos ao **Largo Zumbi dos Palmares**, localizado na Cidade Baixa, último ponto deste percurso com o ônibus. Este local, além de lembrar a luta de Zumbi, remete também ao Movimento Negro, que, na década de 1970, em Porto Alegre, iniciava ações em prol do reconhecimento da etnia negra, sendo um dos principais articuladores do 20 de Novembro como o Dia da Consciência Negra.

Figura 3 - Mapa do Percurso do Ônibus Territórios Negros:
afro-brasileiros em Porto Alegre

Ônibus Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre



Legenda:

Marcos do Percurso

- 1 - Largo da Forca
- 2 - Pelourinho
- 3 - Largo da Quitanda
- 4 - Mercado Público
- 5 - Parque da Redenção
- 6 - Colônia Africana
- 7 - Ilhota
- 8 - Quilombo do Areal
- 9 - Largo Zumbi dos Palmares

-  Percurso
-  Porto Alegre
-  Guaíba

Elaboração: Daniele Machado Vieira
Data: Dezembro/2012



420 0 420
m

Projeção: UTM Zona 22 S
Datum: SAD 1969
Fonte: Diagnóstico Ambiental de Porto Alegre

Fonte: elaborado pela autora

Compreendendo este trabalho de campo na perspectiva hermenêutica, onde pode ocorrer a transformação do indivíduo mediante a interação com o objeto, a realização destes percursos busca recuperar, reconhecer e valorizar a presença negra nos diversos espaços e tempos da cidade de Porto Alegre. Buscando ressignificar as representações de alunos, professores e transeuntes – cidadãos –, percorre-se a cidade, numa perspectiva de observação e contato com a realidade do outro.

Dessa forma, a leitura da cidade que se quer transmitir é aquela que permita ao cidadão ver, através da cidade do presente, os espaços do passado e de suas práticas sociais. Com esse procedimento, ele conseguirá formular críticas mais fundamentadas, tendo, assim, melhores condições delas repercutirem na construção dos rumos do futuro da cidade (SOUZA, 1995, p. 117).

A realização do percurso pode ser compreendida como deslocamento (concreto e simbólico/subjetivo) pelos e para os territórios negros. Se, por um lado, nos deslocaremos pelo espaço físico (concreto) percorrendo os territórios negros, por outro também iremos nos deslocar – sair do seguro lugar ocupado por nós – em direção ao subjetivo destes territórios. Sair do nosso lugar, material e simbólico, para nos deslocarmos ao lugar (material e simbólico) do outro, propõe reflexão. Haverá ainda um deslocamento temporal, visto que a maioria dos territórios negros nos remete ao passado.

Ao pôr em evidência estes espaços, não só se reconhecem vozes historicamente silenciadas, como se trazem à tona marcas espaciais apagadas, rugosidades presentes num espaço “alisado” na construção de um território funcional e homogêneo, como afirma o professor Renato Emerson dos Santos (2009, p. 14). Assim, a construção destes territórios negros implica a releitura do espaço urbano da cidade de Porto Alegre, sob uma ótica não hierarquizadora, compreendendo a produção do espaço urbano a partir de processos decorrentes do encontro e/ou choque de grupos diversos. Desta forma, a paisagem urbana deve ser lida como acúmulo desigual de tempos, composta pela combinação de diferentes processos e experiências, e não fruto do protagonismo de apenas

um grupo (SANTOS, 2012). Garante, desta forma, o direito à igualdade de história, à autodenominação e à autorrepresentação por parte do povo negro.

Atualiza, ainda, os conhecimentos e as representações que se têm sobre espaços notadamente reconhecidos, na memória coletiva, como representativos da cidade: o Mercado Público, o Parque da Redenção, o bairro Cidade Baixa. Atualiza desta forma o mapa da cidade, inserindo outros grupos nas representações sobre estes espaços. Reconstroem-se suas geografias; geografias até então escamoteadas.

Os moradores que não conhecem a sua cidade raramente sentem-se parte dela, pois não há identificação com o local. A tomada de conhecimento da história, da geografia de sua cidade; da cidade onde moram, onde vivem, poderá levar à criação de laços de pertencimento. A identificação da presença de marcas – materiais e simbólicas – deixadas por seus antepassados, pode levar a descoberta de suas raízes – referenciais de existência individual e coletiva. Ter raízes é ter um quadro de referências e valores.

Neste sentido, a construção de referenciais espaciais, posicionais e culturais são estímulos ao (re)conhecimento e tomada de consciência por parte de negros e não negros. Além dos referenciais posicionais geográficos, precisamos também de referenciais sociais e culturais, os quais conformam a identidade coletiva e individual. Deste modo, a consolidação dos territórios negros urbanos, como espaços de referência, implica a reformulação do imaginário coletivo sobre a da cidade, reformulando, conseqüentemente, a sua geografia.

Toponímias como Redenção, Rua da Praia, Colônia Africana, Areal da Baronesa, Cidade Baixa estão presentes no dia a dia dos porto-alegrenses e identificam a significação coletiva destes espaços, com fortes laços de pertença. São marcas de uma cidade que desapareceu fisicamente, mas não pereceu junto com sua materialidade. Verbalizá-los traz à tona uma geografia oral e coletiva, onde a presença negra é marcante. Permite também a compreensão das formas de apropriação e uso dos espaços públicos e privados nos diferentes tempos da cidade.

Por fim, contribui para a valorização da cultura negra, assim como para a inserção do negro – de forma ampla e positiva – no ensino escolar. Nesta perspectiva, cria condições efetivas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito de *todo currículo escolar*, conforme pautado pela

Lei 10.639/03. Atende também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que, tratando-se de uma política curricular de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra, propõe:

a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, de europeus e asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (DCN, 2004, p. 10).

Considerações

Ao trazer à tona a participação da população negra na construção social, econômica e política da cidade, reposicionamos o povo negro enquanto construtores e habitantes, cidadãos desta cidade. A construção de territórios negros, a partir de um olhar geográfico, traz à tona marcas espaciais apagadas, as quais provocam a releitura da construção do espaço urbano. A conformação destes territórios ultrapassa o marco físico, pois constituem-se também em referenciais espaciais, sociais e culturais, ou seja, simbólicos.

Assim, o Museu de Percurso traz no seu processo de constituição a expectativa da transformação social, buscando ressignificar as representações sociais sobre a população negra, em geral restritas e depreciativas. O Ônibus Territórios Negros: afro-brasileiros em Porto Alegre, um projeto direcionado para escolas, mantém sua agenda lotada, conseguido repassar as aprendizagens sobre os territórios negros para uma grande quantidade de alunos e professores.

Desta forma, criam-se condições reais para efetivação da Lei 10.639/03, que visa, antes de tudo, ao reposicionamento do povo negro nas práticas educacionais e nas representações sociais. Um dos objetivos prioritários do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é reposicionar o negro no processo de constituição da sociedade brasileira, desconstruindo as representações pe-

porativas existentes, retratando-o como participante ativo dentro desta sociedade, atuando em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural, o político e o religioso.

O cumprimento da referida lei ultrapassa a simples inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino e condições oferecidas para a aprendizagem no ambiente escolar (DCN, 2004, p. 17). Assim, ao realizarem o percurso, os participantes poderão reconstruir as suas percepções do povo negro, decorrente do contato e ressignificação dos territórios negros. Para tanto, os percursos não podem reafirmar o senso comum: do negro subjugado e do não negro opressor. Há de se promover a construção de narrativas de libertação!

Ambas as ações possuem imenso potencial de multiplicação de conhecimentos sobre a população negra, oportunizando que suas intencionalidades sejam lançadas para além dos limites do percurso.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT JR., Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinicius Vieira de; VILASBOAS, Ilma Silva. *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre*. Porto Alegre: Vinicius Vieira de Souza, 2010.

BRAS IL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2012.

GAMALHO, Nola Patrícia. *Remover para Promover: espaço concebido e representações do espaço no bairro Restinga - Porto Alegre/RS*. Geographia, Niterói, Vol. 12, nº. 23 (2010), p. 61-84. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13591>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, Álvaro (Org). *A Emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço*. Porto Alegre: Ed. Uilbra; UFRGS, 2008. p. 19-36.

MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO EM PORTO ALEGRE. Blog. Porto Alegre. Disponível em: <<http://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

RATTS, Alex. Os lugares da gente negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz 1..8...5. Nascimento e Lélia Gonzalez. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org). *Questões Urbanas e Racismo*. Rio de Janeiro: DP et alii; Brasília: ABPN, 2012.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. p. 75 – 90.

SANTOS, Irene (Org). *Negro em Preto e Branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre*. Porto Alegre: EST Edições, 2005

SANTOS, Irene (Coord). *Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre*. Porto Alegre: do autor, 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: _____. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009. p. 21-40.

_____. Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da Lei 10.639. *Terra Livre*, São Paulo, Ano 26, v.1, n. 34, p. 141-160, jan-jun/2010. Disponível em: <<http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/315>>. Acesso em: 04 set. 2012.

SOUZA, Célia Ferraz de. Porto Alegre: evolução urbana e cidadania. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, n. 20, p. 116-119, maio/1995.

