



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENEGRECENDO O COTIDIANO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
CLASSE DE CEILÂNDIA (DF)**

MARÍLLIA PEREIRA GONÇALVES

Brasília
2013

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENEGRECENDO O COTIDIANO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
CLASSE DE CEILÂNDIA (DF)**

MARÍLLIA PEREIRA GONÇALVES

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de confluência – Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Maria Botelho

Brasília

2013

Gonçalves, Marília Pereira.

G635e Enegrecendo o cotidiano escolar : estudo de caso em
uma Escola Classe de Ceilândia (DF) / Marília Pereira
Gonçalves. -- 2013.

152 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Denise Maria Botelho.

1. Cultura afro-brasileira - Educação - Ceilândia
(DF). 2. Educação - Legislação. 3. Relações raciais
- Educação - Identidade étnica. I. Botelho, Denise
Maria. II. Título.

CDU 37.014.53

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Enegrecendo o cotidiano escolar: estudo de caso em uma Escola Classe de
Ceilândia (DF)**

Marília Pereira Gonçalves

Orientador(a): Prof.^a. Dr.^a. Denise Maria Botelho

Banca Examinadora

**Prof.^a. Dr.^a. Denise Maria Botelho – Membro
Faculdade de Educação (UnB)**

**Prof.^a. Dr.^a. Rosângela Costa Araújo – Membro
Faculdade de Educação (UFBA)**

**Prof.^a. Dr.^a. Marly Silveira – Membro
Faculdade de Educação (UnB)**

**Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento – Suplente
Departamento de Filosofia (UnB)**

Ao seu Luciano e ao Moisés, que muito acrescentaram e deram sentido real ao trabalho aqui desenvolvido.

AGRADECIMENTOS

Para iniciar este trabalho, peço licença aos meus ancestrais. E, para dar continuidade a ele, peço-lhes a benção.

Aos Grãos de luz em minha vida, minhas irmãs Valkíria e Valléria, que sempre me acompanharam e entenderam as minhas maiores loucuras. Nossa relação de unidade, cumplicidade, amor e respeito me fortalecem.

Ao meu Pai, Valdeci, que se mostrou um grande apoiador de meus estudos e, sempre que possível, compreendeu minhas ideias. À minha madrinha Hilda, por sua presença constante e sábia em minha caminhada.

Aos mais que queridos(as) e amados(as) amigos(as), que sempre fazem a diferença em minha vida, em especial Abayomi Mandela, Alexandre Rangel, Mac, Gustavo, Paulo e Edson, que se permitiram reflexões incansáveis sobre este trabalho.

A todos os meus amigos, amigas e familiares, que têm um lugar especial em minha vida e em meu coração e que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

Às mais que amigas, mais que irmãs, mais que confidentes, com quem eu tive o privilégio de dialogar as ideias aqui trabalhadas e que colaboraram para a construção de meu conhecimento e de meu amadurecimento acadêmico: Paula, Givânia, Lucilene e Cristiana.

À minha orientadora, amiga, mãe acadêmica, Denise Botelho, que mais uma vez acreditou no meu potencial e sempre impulsionou meus sonhos.

À Capes, pela bolsa de estudos, que me possibilitou dedicação exclusiva para a realização deste trabalho.

Aos(as) membros(as) da banca, professores(as) Rosângela Costa Araújo, Marly Silveira e Wanderson Flor do Nascimento, pela oportunidade de partilhar meu trabalho e dialogar sobre ele.

A toda a equipe da Escola Classe de Ceilândia, que foi nossa parceira e desde o início do trabalho se colocou à disposição para contribuir: gestoras, coordenadores (as), apoios, professores (as), servidores(as), pais, mães, alunos e alunas.

À SEEDF, que nos acolheu com muito respeito e cordialidade, que se mostrou disposta a contribuir com a pesquisa e assim o fez sempre que solicitada, em especial à Coordenação de Educação e Diversidade nas pessoas de Ana Marques e Renata Parreira.

À Coordenadoria Regional de Ceilândia, nas pessoas de Nelson, Adelina e Marcos.

A outras pessoas igualmente especiais que também me inspiram, em especial Tia Luzia, pela disponibilidade de sempre me ouvir e dialogar com minhas dores, angústias, reflexões, loucuras e afins.

À minha querida avó, pelos ensinamentos constantes, pela espiritualidade e serenidade no falar, no olhar e no agir. Pelas mãos negras que sempre me acolhem com amor e sabedoria.

À mulher que mais admiro no mundo, e que é símbolo de resistência, de luta, de mulher. Àquela que me inspira e que me faz querer viver sempre. Àquela que me ensinou o verdadeiro equilíbrio da vida e que caminha sempre ao meu lado. À mulher que desde minha concepção me aguardou ansiosa e me deu o melhor de si. À mulher que simplesmente me ensinou o que significa amar alguém.

RESUMO

Nas últimas décadas, a sociedade civil negra brasileira se organizou para discutir, propor e realizar políticas públicas de educação, o que culminou na alteração dos artigos 26-A e 79 B da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traz como obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica brasileira. A preposição da legislação educacional indica o reconhecimento da diversidade de identidades raciais e culturais baseada na afirmação da igualdade dos direitos humanos. Porém esse reconhecimento não basta apenas na forma da lei, é preciso que as novas políticas educacionais sejam efetivamente aplicadas. O seguinte trabalho tem como objetivo Identificar e analisar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira desenvolvidas por uma Escola Classe da Ceilândia, que atendam ao artigo 26 A da LDB. Para trabalhar com o referido objetivo, traçamos alguns caminhos iniciais que são: a) compreender como é feita a transposição dos conteúdos do artigo 26 A da LDB em prática educativa; e b) identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola a partir do artigo 26 A da LDB se refletem na comunidade. Para a realização, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa, que se apoiou em um estudo de caso etnográfico na referida escola durante seis meses. Durante o período citado, foram realizadas entrevistas, observações, conversas informais e também a aplicação de questionários para compreender o campo no que diz respeito à implementação do artigo 26 A da LDB e o funcionamento da escola a partir do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”. A educação para as relações raciais está longe de alcançar o ideal, no entanto foi percebido nessa escola que o trabalho já começou e é realizado de forma comprometida com os(as) alunos(as) e com toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Relações raciais. Educação. Identidade. LDB (Artigo 26-A). Cultura Negra. Corpo Negro.

ABSTRACT

In the last decades, the Brazilian black civil society was organized to discuss, propose and implement public education policies, which culminated changes in the articles 26-A and 79 B of the Law n. 9.394/96, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), that brings as compulsory the teaching of History and African Culture and Afro-Brazilian in Brazilian Basic Education curriculum. The preposition of educational legislation indicates recognition of the diversity of cultural and racial identities, based on the affirmation of the equality of human rights. But this recognition is not enough under the law requires. The new educational policies must be effectively implemented in the schools. The following study aims to identify and analyze teaching practices of recognition and appreciation history and culture of African and Afro-Brazilian, developed by a School Class in Ceilândia, that meets the Article 26 A of the LDB. To achieve the goal we draw some initial ways: a) to understand how it is done to implement the contents of Article 26 of the LDB in educational practice and; b) identify how pedagogical practices developed by the school, from the Article 26 A LDB, reflects in the community. To make it happen, we decided to make a qualitative research that relied on an ethnographic case study in that school, for six months. During the mentioned period, it included interviews, observations, informal conversations and also the application of questionnaires to understand the field, as regards the implementation of Article 26 of the LDB and operation of the school from Project Pride and Black Consciousness. The Education related to race issues is far from achieving the ideal. However, it was noticed that in this school the work has begun and it is engaged with the students and the entire school community.

Keywords: Race relations. Education. Identity. LDB (Article 26-A). Black Culture. Black Body.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE-DF – Coordenadorias Regionais de Ensino do Distrito Federal

DF – Distrito Federal

Eape – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

FNB – Frente Negra Brasileira

FE – Faculdade de Educação

GERAJU – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Gênero, Raça e Juventude

GREB – Gerência Regional de Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LODF – Lei Orgânica do Distrito Federal

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

Neab – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

PNE – Plano Nacional de Educação

RA – Região Administrativa

RS – Rio Grande do Sul

Secadi – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SEE-DF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Sinpro-DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

TEN – Teatro Experimental do Negro

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem do muro interno da Escola Classe de Ceilândia	81
Figura 2 – Imagem do muro interno da Escola Classe de Ceilândia	82
Figura 3 – Imagens retiradas da festa junina da Escola Classe de Ceilândia, que homenageou Luiz Gonzaga	83
Figura 4 – Mural África Beleza e Riqueza	84
Figura 5 – Imagens retiradas da Feira de Literatura da Escola Classe	111
Figura 6 – Oficina da Abayomi com a comunidade	112
Figura 7 – Imagens das atividades realizadas pelas crianças do 5º ano matutino sobre o Povo do país do Togo.....	130
Figura 8 – Mural de entrada da Escola Classe feito especialmente para a celebração do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistados	90
Quadro 2 – Professoras e o Projeto.....	102
Quadro 3 – Funcionários e o Projeto	106

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
Trajetória de um corpo Negro.....	15
Do corpo ao enegrecer do pensamento	18
Refinando o olhar	21
1 REDESENHANDO A QUESTÃO RACIAL	25
Contextualizando alguns termos.....	25
Contextualizando a luta.....	33
2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.....	39
A educação dentro da caixa	39
Os males que nos cercam.....	49
A educação também é um direito nosso!	56
A Lei basta?	58
Construção de processos identitários: nós, o outro e o mundo todo ...	60
Cultura enegrecida parte de nós	65
Encontro com os mestres(as) Griôs	68
3 DESVENDANDO O COTIDIANO ESCOLAR	70
Um Estudo de caso etnográfico	71
Afunilando o campo	72
Coordenadoria Regional de Ceilândia	77
A Escola Classe como estudo de caso.....	80
4 ENEGRECENDO O COTIDIANO ESCOLAR	82
Escola Classe: enegrecendo o cotidiano	82
O Primeiro olhar.....	85
Chegamos à escola, e agora?!	88
Projeto Político Pedagógico	92
Coletiva de preparação para a festa de celebração do projeto	96
Histórico do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”	98
Professoras e o Projeto.....	103
Sala de Leitura	109
Feira do Livro – Homenageada Madu Costa	112
Visita à Fundação Cultural Palmares	114
Trabalho Coletivo: caminho para a gestão democrática.....	115
Produção de texto para o concurso.....	130
Contradições.....	134
Reflexão sobre a ação	136
Celebração do VII Ano do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”	139
Véspera da festa... ..	140
Parêntesis 1 – Vai vendo.....	142

Parêntesis 2 – Tomem Tenência	143
OUTRAS CONSIDERAÇÕES	144
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE “A”	152
Roteiro de entrevistas	152
APÊNDICE “B”	156
Carta de apresentação à Unidade Escolar	156
APÊNDICE “C”	157
Carta de Apresentação à Coordenadoria Regional de Ensino da Ceilândia-DF	157
APÊNDICE “D”	149
Termo de Consentimento	149
APÊNDICE “E”	150
Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo	150
ANEXO 1	152
Convite da Escola Classe para a comunidade escolar sobre a Celebração do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”	152

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trajetória de um corpo Negro

Preocupei-me em iniciar este trabalho apresentando-me aos/às leitores(as) por acreditar que é importante que conheçam um pouco de minha trajetória e das questões que me levaram a realizar esta pesquisa. Como minha orientadora costuma dizer em nossas reflexões, na realidade brasileira, facilmente, eu me passaria por uma mulher não negra, se assim o desejasse. Bastaria alisar meus cabelos e afirmar que sou uma mulher branca. Esse processo, com toda a certeza, não seria tão dolorido quanto o é fazê-lo ao contrário: afirmar-me uma mulher não branca.

A naturalização de minha ancestralidade se concretiza na forma como estou no mundo, como me afirmo enquanto mulher negra, no meu cabelo crespo e armado, na amplitude de meus olhos, em meus lábios carnudos e nas demais características negroides que meu corpo apresenta. Nesse processo de construção identitária, observar meu corpo e o do outro é importante para compreender as significações que este corpo negro apresenta dentro de nossa sociedade – como é retratado, como é mostrado, quais os significados das manifestações midiáticas e como os(as) “donos(as)” desse corpo se sentem em relação à imagem que dele é passada.

Parte integrante desta reflexão é o cabelo. O cabelo crespo que carrego é apenas mais um elemento que ainda causa estranheza e, dessa forma, reitera ainda mais a posição de marginalidade e de discriminação deste corpo negro.

Durante muito tempo, negar-me foi mais fácil do que assumir quem realmente sou, o que não significa que não tenha trazido sofrimento. Mas colocar-me nos parâmetros do outro (branco/a) é mais aceitável do que destoar de tal. Hooks (2005) diz a esse respeito que “Essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima” (HOOKS, 2005, p. 2).

Essa é a atitude que ainda se vê em grande parte da população negra. Assumir nossos cabelos crespos é um ato de coragem. A inquietação que me leva a pensar e a desenvolver este trabalho, então, é de alguma forma refletir sobre os processos que nos fazem ser estranhos e estranhas dentro de nós mesmos. Pensar como a escola pode trabalhar de forma a possibilitar outra visão sobre a população negra, afinal, por que fugir de nossa negritude se ela é a manifestação de nossas raízes e de nossa luta por

liberdade e por uma vida digna? Sempre me questiono em relação a essa fuga, e quanto mais me debruço sobre ela, mais percebo quão cruéis as relações que nos cercam e também aquelas que estabelecemos podem ser.

Sou uma mulher negra. Carrego características que anunciam essa negritude, mas compreendo que não sofro o mesmo tipo de discriminação que uma pessoa com mais melanina que eu sofre. Os processos são distintos. Meu cabelo é o maior anunciador de minha negritude e foi por meio dele que comecei a perceber as mazelas do racismo a partir do texto citado anteriormente de Bell Hooks (2005).

Sou a mais velha de três filhas de um casamento inter-racial. Meu pai se identifica como um homem branco, minha mãe se identificava como uma mulher negra de pele clara. Durante toda a sua juventude, ela e minhas tias alisaram seus cabelos para se afirmarem enquanto mulheres. Quando li pela primeira vez o texto *Alisando nossos cabelos*, de Bell Hooks, imaginei minha mãe e minhas tias nesse processo. Elas também precisavam alisar seus cabelos para se reconhecerem mulheres. Essa tradição de alisar os cabelos uma vez por mês, em casa, aos domingos chegou também à minha geração.

Para nossa felicidade, quando chegou a nossa vez, minha mãe já havia parado de alisar seu cabelo e não se preocupava mais em deixar os nossos cabelos lisos também. A preocupação dela era apenas em abaixar o volume de nossas madeixas para que não atrapalhassemos os(as) colegas em sala de aula. De alguma forma, ela entendia que fazendo isso também estava fortalecendo nossa autoestima. Na escola, as reclamações sobre meu cabelo eram constantes. Eu sempre sentava no fundo da sala, não que eu gostasse, mas assim não incomodava ninguém com meu cabelo.

Em nossa família, nossos cabelos sempre foram motivos de chacota. Ninguém usava o cabelo crespo. Minhas tias e minha mãe só pararam de alisar o cabelo depois que vieram para Brasília. Elas são de Jataí, uma cidade que fica no interior de Goiás. Passaram no concurso para professor(a) da rede pública do Distrito Federal. Logo ajudaram a fundar o Sindicato dos(as) Professores(as) (Sinpro-DF). Minha tia participou da primeira diretoria do sindicato, o que para ela é motivo de muito orgulho. Afinal, ser uma das primeiras mulheres negras a integrar a diretoria de um sindicato com a amplitude do Sinpro realmente é histórico.

Elas alisavam o cabelo em um salão em Goiânia – Dona Valda – especialista em alisamentos. Ela produzia uma pasta que deixava o cabelo tão liso que parecia que era assim que tinha nascido. Na década de 1980, a partir da experiência e das vivências proporcionadas pela participação política no sindicato, elas decidiram parar de alisar seus cabelos, por entenderem que era o momento de uma conscientização sobre sua

negritude. A coragem que tiveram de assumir sua negritude não foi suficiente para acabar com as atitudes racistas dentro de casa.

Minhas irmãs e eu nascemos com características físicas distintas, mas o grande diferencial eram os cabelos. Minha irmã mais nova e eu nascemos com os cabelos crespos iguais aos de nossa mãe. Minha irmã do meio nasceu com o cabelo apenas cacheado. Um cacheado lindo, que sempre foi motivo de elogios. Ela sempre implorava para mamãe passar no cabelo dela aquela pasta que ela passava em mim e em minha outra irmã. E minha mãe dizia que ela não precisava daquilo, pois seu cabelo já tinha nascido macio e bonito.

Durante a infância e a adolescência, o cabelo crespo motivou muitas contradições, mas se tinha uma coisa que me deixava extremamente constrangida era quando os meninos resolviam enfiar coisas no meu cabelo, e o pior de tudo, depois, era a dificuldade de tirá-las, mediante situação vexatória a qual era submetida.

Quando tinha 10 anos, pedi a minha mãe que me colocasse na capoeira. Eu adorava ver as apresentações do meu primo que é mais velho que eu, ele já era capoeirista e eu queria seguir aquele caminho. Logo meus braços cresceram e ficaram fortes. Eu vencia todos os meninos da escola na queda de braço. Nenhum deles me ganhava na corrida. Passei a fazer parte do grupo dos meninos. Eles me chamavam de Marilhão, principalmente por causa da capoeira nenhuma menina da escola fazia qualquer tipo de luta e a capoeira me deu habilidade, força física, resistência e isso era o que eu precisava para sobreviver. Desde então não se atreveram a colocar mais nada no meu cabelo, sabiam que se o fizessem iriam apanhar feio.

Mesmo sendo extremamente tímida na capoeira eu me soltava, poderia ser qualquer coisa, até um besouro voador. Sem falar nas aulas teóricas que tínhamos com o Mestre Dionizio sobre a origem da capoeira e sua transformação desde a época da escravidão no Brasil, os grandes capoeiristas. Aquele era o meu espaço, me sentia parte daquela história. Infelizmente precisei parar por um tempo, adentrar o universo da capoeiragem foi fácil, mas é difícil permanecer quando se é uma criança e não se compreende algumas questões que estão presentes neste espaço ainda tão masculinizado. Há dois anos retornei a prática da capoeiragem, agora um pouco mais consciente e certa do que sou e do quero neste universo.

Já em minha juventude, um dos meus amigos de escola fez novamente aquela brincadeira de enfiar coisas no meu cabelo. Fazia tanto tempo que ninguém nunca mais fizera aquilo que quando ele fez parecia que aquela menina boba e tímida havia voltado. Eu fiquei totalmente sem reação enquanto todos riam. A vergonha e o constrangimento

tomaram conta de mim. Eu não sabia o que fazer, fiquei em choque. Eu não podia mais bater nele. Isso aconteceu quando eu já estava consciente de meu processo identitário enquanto mulher negra. Eu já estava bem resolvida com meus cabelos crespos e altos. A minha negritude já estava afirmada e isso não era segredo para ninguém. Ainda assim me senti indefesa e desprotegida.

Do corpo ao enegrecer do pensamento

No segundo semestre de 2006, eu passei na UnB para Pedagogia. Ingressei pelo sistema de cotas. Foi uma alegria lá em casa. Minha mãe já estava doente e um pouco debilitada, mas ainda assim ela comemorou. Na época não tínhamos dinheiro para fazer muita coisa, então fizemos como sempre, simplesmente nos alegamos e comemoramos.

Por conta do câncer que já tinha se alastrado pelo corpo de minha mãe, ela passava a maior parte do tempo no hospital e minha tia, minhas primas e eu nos revezávamos para ficar com ela. Foi um período tenso e complicado, dividia-me entre a UnB e o hospital. Em outubro do mesmo ano, minha mãe faleceu e parecia que o mundo havia desabado, parecia que eu não tinha mais lugar no mundo. Mas não podia parar, agora vinham outras preocupações. Os meus pais eram separados, minhas irmãs e eu ficamos juntas, na época elas eram menores de idade. Foi difícil. Enfim superamos.

Escolhi Pedagogia por ser um curso que estuda e atua na educação como um todo. A escolha foi movida por cunho político-ideológico. Acredito que a educação seja um dos inúmeros caminhos a ser seguido para se chegar a um processo de democracia mais justo e igualitário, mas não tenho ideais utópicos de acreditar que ela resolverá todos os problemas da humanidade. Acredito que ela é o começo, o primeiro passo diante de todos os outros passos que terão de ser dados para se chegar a um processo de consciência humana, coletiva, global e cidadã.

Em meu segundo semestre do curso de Pedagogia, no ano de 2007, iniciei um curso de extensão intitulado: “Estudos afro-brasileiros no contexto da Lei 10.639/2003”. Eu não imaginava a repercussão que aquele curso teria em minha trajetória. Foi uma tempestade de informações, de reflexões, de questionamentos, de percepções. Nunca me senti tão perdida acadêmica e pessoalmente. Todo sábado era como se o mundo desabasse e aos poucos, durante a semana, eu tentava reconstruí-lo e, no próximo final de semana tudo ruía novamente. E assim foi durante todo o período do curso.

Foi a primeira vez que tive contato com leituras acadêmicas sobre o racismo. Senti-me uma completa estranha, por não ter me reconhecido antes como uma mulher

negra. Antes eu era simplesmente uma mulher e depois do início do curso passei a me construir, a me reconhecer como uma mulher negra e tal ato me trouxe uma série de implicações, inclusive reconhecer também os meus preconceitos.

Nesse curso, eu era bolsista, assim como outros(as) nove jovens estudantes negros(as) da UnB. Éramos todos(as) cotistas, de cursos diferentes e de áreas distintas. Tínhamos reuniões específicas, e nessas reuniões líamos, escrevíamos, discutíamos, discordávamos e cada vez mais nos aproximávamos. Foi durante esse período que comecei a entender, por meio das vivências com os meus novos(as) amigos(as) e também das leituras, o que era a identidade negra, qual era sua dimensão para a população negra e as implicações que traziam o seu enfraquecimento.

Quando tomei consciência e conhecimento dos processos identitários da população negra, iniciei a desconstrução e a reconstrução de minha identidade. Nesse momento, outras identidades também foram se mostrando mais vivas, passei a perceber não só a mulher, mas a mulher negra, a estudante de classe baixa, a irmã mais velha, em alguns momentos a mestiça entre tantas outras. Essa multiplicidade de identidades que começaram a questionar seu lugar de forma então fragmentada se colocam no que Hall (2006) chama de crise de identidade que gera a descentração do sujeito no sentido da perda de si enquanto ser integrado e estável.

Foi a partir da leitura de Bell Hooks (2005) sobre cabelos crespos e as tardes que as mulheres passavam nos salões tentando alisar seus cabelos que me deparei com minha realidade de mulher negra. Rapidamente me identifiquei com aquelas mulheres e seus processos de tentativa de aceitação pela sociedade, de aceitação aos olhos dos outros. E a aceitação aos nossos próprios olhos? O processo identitário pessoal/individual inicia-se com um olhar interior. Um olhar sobre si mesmo(a). Quando fui capaz de me olhar no espelho e enxergar todas as identidades que ali se encontravam e que dentre elas estava uma mulher em busca de afirmação, foi que compreendi o que era ser uma mulher negra. Gomes (2008) traz a questão do cabelo afro e é a partir dela que faremos as reflexões sobre ele.

No mesmo ano em que o curso terminou, em novembro, na semana da consciência negra, fiquei feliz quando recebi um fôlder com uma foto minha. Esse fôlder informava sobre as atividades da semana da consciência negra. Fiquei muito feliz, pois pela primeira vez a minha negritude era reconhecida de forma positiva. No entanto, logo algumas pessoas questionaram esse fato. Sou uma mulher negra de pele clara, assim como minha mãe era. Esse é um lugar bastante complicado. Não sou branca e as

pessoas não me reconhecem como negra, sempre tenho que provar que sou uma mulher negra.

Esse lugar ainda está carregado de ideologias negativas que servem como desculpa e explica de forma deturpada as mazelas do racismo. Neusa Santos Souza (1990, p. 77), citada também por Gomes (2008) diz que ser negro no Brasil é tornar-se negro. Partindo das leituras que tenho feito de Munanga (2009) e de tantos outros(as), reflito sobre a negritude como um processo, como um tornar-se negro. A negritude é a mudança, a transformação do meu ser a partir de uma identificação cultural, ancestral, política e também física.

Durante a graduação, tive a oportunidade e o prazer de conhecer duas pessoas que fizeram diferença em minha trajetória acadêmica. Depois da experiência do curso de extensão sobre a cultura negra, eu precisava articular os conhecimentos adquiridos com o curso de Pedagogia. Foram as professoras Eliane Cavalleiro e Denise Botelho, esta última minha orientadora desde a graduação.

Foi por esta orientação que iniciei minha participação no Geraju – grupo de pesquisa sobre gênero, raça e juventude. Aos poucos fui compreendendo melhor sobre o racismo e suas armadilhas, sobre a forma como a escola trabalha de forma a reproduzir o racismo e desqualificar os(as) estudantes negros(as).

A participação no Geraju me possibilitou conhecer um trabalho coletivo que se preocupa e se compromete com uma educação mais real, justa, presente e significativa. Trabalhar em grupo significa nos expor, repensar o nosso lugar e nos colocar no lugar do outro, um exercício constante de alteridade. Esse trabalho coletivo contribuiu para meu amadurecimento intelectual e acadêmico. Vejo a educação com outros olhos.

Defino-me como mulher negra por uma posição política, ideológica, ancestral e educacional. Iniciando pela questão política, devo dizer que esta sempre esteve presente em minhas escolhas e não poderia ser diferente neste momento. A questão política a qual me refiro está internalizada em meu ser como a movimentação de minha própria existência. Não consigo compreender, tampouco vivenciar a vida e as relações que nela se estabelecem sem pensar, refletir e agir politicamente. Esse agir político está diretamente ligado à posição ideológica que se coloca frente a uma concepção de vida e de sociedade baseada na justiça social, racial e que privilegia a igualdade e a equidade de oportunidades de acordo com as desigualdades sociais, raciais e econômicas presentes na sociedade.

Refletindo ainda sobre meus posicionamentos identitários, apresento as questões culturais e ancestrais de forma interligada, pois não visualizo a separação de ambas baseada na cosmovisão africana de vivência integrada de valores e ações em sociedade.

As referidas posições então se colocam em um processo de conhecimento e reconhecimento da história de vida de um povo não contada. Ser uma mulher negra, cultural e ancestralmente falando, é reconhecer em mim traços não apenas fenotípicos de uma negritude negada, escondida e inferiorizada. Mas é, antes de tudo, levantar a bandeira da diversidade racial presente no Brasil e na construção de seu povo. É me colocar como parte constituinte e integrante dessa população e afirmar minha legitimidade enquanto cidadã brasileira e enquanto mulher negra constituída de história, e de passado.

Reconhecer-me como mulher negra é resultado da luta não só do Movimento Negro, mas de todas as organizações da sociedade civil que lutam por oportunidades justas de acesso à educação, à moradia, à saúde, e aos bens materiais e imateriais necessários a uma vida de qualidade para a população negra.

Reconhecer minha negritude é reconhecer de onde veio meu povo e conhecer que povo é esse que participou na formação da população brasileira. É sair do lugar de marginalidade que me destinaram e romper com as amarras do racismo. É reconhecer que meu povo tem história, tem identidade própria, tem reis e rainhas, tem também riquezas e mazelas. É reconhecer a luta dos(as) meus(as) ancestrais pela liberdade. Por uma visibilidade no cenário nacional e internacional. É continuar a luta por uma educação que também seja direcionada para a população negra e que contemple aspectos culturais, políticos e organizacionais de forma positiva.

Compreendo a educação como espaço de socialização e de transformação social importante na luta contra as desigualdades. O conhecimento nos torna diferentes como pessoa na medida em que nos abrimos não só para conhecer o que é ainda desconhecido, mas também para articular o novo com o que é antigo e assim ampliar nossa visão de mundo.

Diante do que aqui foi colocado, afirmo-me mais uma vez como uma mulher negra de pele clara. Uma mulher negra que é também educadora, acadêmica e humana, apesar de todos os olhares arremidos e contestadores sobre minha negritude.

Refinando o olhar

A partir das experiências de trabalho coletivo desenvolvido em um grupo de estudantes negros(as) da universidade de Brasília, tive o primeiro contato com uma forma

diferenciada de se pensar a questão educacional. Foi nesse espaço que conheci um grande amigo, Abayomi Mandela. Quando o conheci, percebi logo de início que nossa parceria ainda nos renderia bons frutos e foi ele quem primeiro me falou sobre os Griôs e sobre a Tradição Oral Africana.

Participamos juntos de um encontro sobre Tradição Oral (UNESCO, 2011) e sobre a Pedagogia Griô de Lillian Pacheco. Esse encontro nos aproximou ainda mais e, ao final do curso que fazíamos, nós dois trabalhamos com a oralidade – ele desenvolveu um belo trabalho sobre o *rap* e a oralidade, e eu sobre a tradição oral e a importância dos Griôs para a história africana.

A proposta da oralidade no meio educativo implica respeito, direitos e deveres que devem ser observados diariamente para a continuidade do trabalho. Nessa perspectiva, os(as) atores(as) sociais escolares se fazem essenciais. A oralidade não se dá sem os seres humanos. O processo coletivo traz ainda o fortalecimento dos vínculos identitários. Assim como a criança ou o(a) jovem negro(a) precisa se ver reconhecido(a) na escola de forma positiva em relação à sua cultura e ao seu pertencimento racial, eles(as) também precisam se reconhecer como estudantes, como sujeitos(as) desse espaço.

O artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), que trata do resgate e valorização da cultura africana e afro-brasileira no ensino brasileiro entrou em vigor no ano 2003, já estamos há uma década de luta pela sua real implementação. Muitos avanços foram percebidos, mas ainda incipientes pela necessidade de transformações mais contundentes.

No Distrito Federal é possível visualizar o trabalho que algumas poucas escolas começam a desenvolver sobre a temática das relações raciais e alguns cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos(as) Profissionais da Educação (Eape) que são oferecidos para professores(as) da rede pública de ensino. No entanto, essas ações ainda são isoladas e, muitas vezes, não acompanham sequer o projeto político pedagógico das escolas.

Entendendo o projeto político pedagógico como o orientador das ações que serão desenvolvidas na escola durante todo o ano escolar, pensar na implementação do artigo 26 A da LDB neste aspecto levanta algumas questões importantes para sua compreensão e função dentro do ambiente educacional. Nesse sentido, é possível pensar em duas iniciais. A primeira é como conhecer e se apropriar de novas metodologias de ensino que trabalhem a valorização da cultura afro-brasileira e africana?

E a segunda é como perceber onde a lei ainda não atingiu seu objetivo e como pensar em soluções e programas que facilitem sua implementação?

O problema deste trabalho está na seguinte questão: compreendendo o espaço escolar como um espaço de transformação, que é plural, de diálogo e de respeito, sendo este o lócus inicial do conhecimento desenvolvido pelas crianças, como é possível trabalhar de forma valorativa a história e cultura africana e afro-brasileira na lógica da não fragmentação de conteúdos e de conhecimentos?

A partir deste problema, desenvolvemos o seguinte objetivo:

Objetivo geral: Identificar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira, desenvolvidas por uma Escola Classe da Ceilândia, que atendam ao artigo 26 A da LDB.

Para trabalhar com o referido objetivo, traçamos alguns caminhos iniciais que são: a) compreender como é feita a transposição dos conteúdos do artigo 26 A da LDB em prática educativa; e b) identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola a partir do artigo 26 A da LDB refletem na comunidade escolar.

Com o intuito de fazer desta uma discussão profunda sobre a realidade da implementação do artigo 26 A da LDB no Distrito Federal foi que dividimos o trabalho da seguinte maneira:

A primeira parte desta discussão abará alguns termos básicos para o entendimento da discussão sobre relações raciais na sociedade, tais como raça, racismo e discriminação. Será realizada uma contextualização da realidade da sociedade brasileira com o racismo institucional e suas várias formas de existência. Utilizaremos aqui alguns nomes como Jones (1973), Gomes (2003; 2008), Munanga (2009) e outros(as). Ainda nesta parte, faremos uma breve retomada histórica dos movimentos que contribuíram para a luta em prol de valorização da população negra como o Pan-africanismo, Panteras Negras, Protesto Negro, Frente Negra, TEN (Teatro Experimental do Negro) e outros de igual relevância. O capítulo será finalizado com a introdução da luta do Movimento Negro pela inserção e permanência com qualidade da população negra no sistema educacional brasileiro.

Na sequência, será discutida a questão educacional. Iniciaremos esse capítulo com uma retomada sobre alguns trabalhos e pesquisas anteriores que denunciam o racismo no ambiente escolar. Posteriormente pretendemos categorizar a discriminação e as formas de preconceitos trazidos pelos(as) autores(as) dos trabalhos apresentados de forma a tornar mais didática a compreensão do racismo no ambiente educacional. Tão logo possamos visualizar os processos discriminatórios que permeiam o ambiente

escolar, iniciaremos um novo processo. Partimos do pressuposto de que o conhecimento possibilita ampliação de visão de mundo, e com ela a transformação do meio.

O terceiro capítulo é direcionado à discussão do campo de pesquisa, método e em metodologias e instrumentos que melhor se adéquem aos objetivos propostos neste trabalho. Essa parte está voltada para a discussão dos objetivos de forma mais específica, a apresentação da metodologia utilizada e discussão com os(as) autores(as) que trabalham com a metodologia utilizada. Nessa parte, serão trabalhadas também as metodologias utilizadas para cada objetivo específico e como serão coletados os dados para a posterior análise.

Na última parte serão descritos e analisados os dados coletados e todo o material posto com as vivências durante o campo, a discussão da pesquisa e seus resultados com base na metodologia, nos objetivos e nos resultados. Como avaliar essa educação e dar um sentido real e tocar o imaginário da população brasileira para as consequências e amarras do racismo no ambiente educacional? De acordo com os resultados, algumas proposições e sugestões de trabalho devem ser feitas. Finalizaremos o trabalho de pesquisa aqui, mas não a luta ou a análise e tentativa de uma educação mais real e significativa para todos os(as) brasileiros(as). As reflexões finais apenas abrem novas possibilidades de pesquisa e de luta em favor de uma educação justa.

1 REDESENHANDO A QUESTÃO RACIAL

Contextualizando alguns termos

Para iniciar essas reflexões, propomos a discussão sobre o termo “raça”. Este termo tem sido foco de muitas discussões (SEGATO, 2005; NASCIMENTO, 1980; JONES, 1973; SANTOS, 1985; GILROY, 2001; MUNANGA, 2009; HALL, 2006; GOMES, 2005), sempre relacionadas à questão negra. Ele carrega consigo vários significados, que muitas vezes divergem entre si. Raça ora é tomada como ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros(as), ora é uma categoria social de exclusão e por que não dizer de genocídio.

No pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e inferiores. Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de indígenas nas Américas, eliminação sistemática de milhões de judeus, homossexuais e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial. Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante o Apartheid, nos Estados Unidos, na Europa e em todos os países da América do Sul encabeçados pelo Brasil e em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à raça sua realidade política e social. (MUNANGA, 2009, p.15)

De fato, não é mais cabível pensar em raça apenas em sentido biológico, e assim afirmar a sua não existência. De acordo com Munanga (2009), “raça” tem tomado outras significações em várias partes do mundo e em momentos diferentes da história e na maioria das vezes a “raça inferiorizada” carrega prejuízos físicos e psicológicos bastante traumáticos.

Nesse sentido, então, podemos nos atrever a pensar o termo “raça” em um sentido social e político, carregado de ideologias e de lutas travadas ao longo da história do mundo. Hall (2006) acrescenta que:

A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2006, p. 63)

Assim como Hall (2006), Segato (2005) define raça como uma categoria social, construída pelos processos sociais e raciais presentes na sociedade.

Segato (2005) faz uma discussão sobre a raça enquanto signo. Signo este que traz significações sociais para a sociedade brasileira. Dentro dessa discussão, alguns pontos são importantes, como a representação social. Nesse sentido, as representações sociais existem na realidade quando estão em um universo plenamente simbólico, como é o universo humano. Nesse caso, podemos inferir que a raça, então, coloca-se enquanto signo desta sociedade, já que este termo está carregado de sentido social e político dentro de uma construção social estereotipada e repleta de preconceitos na própria representação social do termo e daqueles que o carregam.

Outro ponto diz respeito à cor enquanto signo, pois seu único valor sociológico radica em sua capacidade de significar (SEGATO, 2005). Lembrando que o signo só existe se fizer sentido dentro da representação social, é interessante pensar em que significados a cor de pele dos(as) sujeitos(as) representa na sociedade brasileira. O que significa ser negro e ser branco.

O ser negro e ser branco têm implicações políticas efetivas na sociedade brasileira. A cor ainda carrega estereótipos diversos e excludentes em âmbito nacional. O que queremos dizer com isso é que ser negro ainda representa e ainda coloca a população negra em lugares desprivilegiados socialmente. E ser branco ainda significa estar nos espaços de poder por pertencer a eles pura e simplesmente, independentemente de qualquer luta. Esses espaços são naturalmente ocupados pelas pessoas brancas, que são parte da hegemonia.

O ser negro ainda implica uma luta para se apropriar desses espaços, luta pela inserção nos espaços de educação básica e superior, luta para permanecer nesse espaço e se colocar como sujeito de tal, sem falar a partir da cultura o que isso vai representar. A cultura é também um espaço de empoderamento. O ser negro então representa no imaginário da população brasileira o fracasso produzido e vendido desde o período de escravidão, período este que ainda é lembrado por piadas e situações vexatórias que persistem não só no imaginário como também nas ações cotidianas da sociedade brasileira. No entanto, outra significação do que é ser negro está sendo construída pelas várias lutas que a sociedade civil negra e não negra vem traçando.

O contexto histórico é que vai então definir a representação social que os(as) vários(as) sujeitos vão carregar consigo. Raça é signo e, como tal, depende de contextos definidos e delimitados para obter significação, definida como aquilo que é socialmente

relevante (SEGATO, 2005, p. 6). Raça é signo e os signos têm seus significados construídos socialmente.

Raça é signo – significante produzido no seio de uma estrutura onde o estado e os grupos que com ele se identificam produzem e reproduzem seus processos de instalação em detrimento de e a expensas dos outros que este mesmo processo de emergência justamente secreta e simultaneamente segrega. (SEGATO, 2005, p. 10)

A discussão de raça enquanto categoria social é respaldada por Ware (2004) em três pontos. O primeiro é quando ele afirma que o pensamento racial está tão profundamente inserido nas estruturas sociais, culturais e psicológicas que constitui dado fixo e indelével de nossa vida. O segundo se argumenta na análise de raça enquanto prática mutável dentro da formação racial nos processos históricos. E o terceiro ponto se coloca em uma reflexão de Ware (2004) sobre uma exibição de filmes norte-americanos com o seguinte tema: “O que torna você negro”. A partir desse episódio, Ware passa a admitir que as identidades raciais são construções sociais, e não heranças de um processo natural.

Diante desses pontos, o que se entende por raça, biologicamente falando, pode ser um elenco de características anatômicas, a textura do cabelo, a cor da pele, a altura média dos indivíduos, e ainda assim esse conceito não pode ser fechado, pois há diferenças fenotípicas na mesma “raça”. Negros e brancos são apenas pessoas com características fenotípicas diferentes. A quantidade de melanina que se tem na pele não caracteriza superioridade ou inferioridade. As diferenças físicas entre grupos de pessoas são apenas diferenças físicas. Todavia, neste trabalho, utilizaremos a definição social de raça, que é a que nos interessa para as análises finais. Definição essa que, segundo Silva “raça é uma construção social é assumir que lhe são atribuídos sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que esses são submetidos” (2008, p. 65).

Guimarães (2002), para a mesma discussão, baseia-se em dois argumentos que considera fundamentais – o primeiro é o de que raça no sentido biológico não existe; e o segundo é o de que a ideia de raça se modifica continuamente sob diferentes formas.

Os(as) africanos(as) e afrodescendentes foram considerados inferiores e incapazes de produzir trabalhos intelectuais, sempre marginalizados(as). São ainda excluídos(as) não apenas por terem ocupado a posição degradante de escravizados(as), mas porque são considerados(as), pelos discursos científicos prestigiados, inferiores e

incapazes, pior ainda, responsáveis pelo atraso do país diante das nações europeias, brancas.

Todavia, há décadas, vários(as) autores(as) e estudiosos(as) como Ki-Zerbo (2002; 2009); Alexandre (1967); Balandier (1957); Hunter (1962); Amim (1971); Diop (1971/1972); Hernandez (2005); Kourouma (2009) têm se debruçado sobre essa questão. Depois dos vários estudos citados, percebeu-se que a África não era um “buraco negro” como muitos afirmavam para desqualificá-la, mas que existia, e ainda há, um legado histórico, cultural e ancestral muito rico na oralidade de vários povos.

Partindo então da discussão sobre raça e seus significados sociais é que nos debruçamos agora sobre a compreensão do que vem a ser o racismo e a discriminação racial.

Santos (1985) inicia esse diálogo trazendo uma visão capitalista do racismo. Em sua obra *O que é racismo?*, ele desmistifica questões como traços físicos, inferioridade em relação a aspectos culturais e intelectuais e demonstra quão essas estratégias da elite estão ultrapassadas, o que inclusive já foi evidenciado com os estudos citados anteriormente. Contudo, o racismo continua a existir na mente e nas ações das pessoas. “O racismo se assenta em uma falsidade científica, que torna fácil a qualquer colegiado bem informado desmontá-lo” (SANTOS, 1985, p. 13). E ainda afirma:

O racismo não é produto de mentes desequilibradas, como ingenuamente se poderia supor, nem existiu sempre ou existirá sempre como totalmente se poderia pensar. Ele é um dos muitos filhos do capital, com a peculiaridade de ter crescido com ele. (SANTOS, 1985, p. 34-35)

O brasileiro (branco/a e negro/a), então, acostumou-se a ver a população negra em determinados papéis – desempregado, artista, mendigo, jogador de futebol, operário, empregado doméstico. Continuamos marginalizados na sociedade brasileira, que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, e à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde, e à moralidade decente (SANTOS, 1985, p. 60).

E o mito da democracia racial tem relação com essa visão sobre a população negra. Ele é resultado de um projeto de embranquecimento da sociedade brasileira e da neutralidade dos conflitos raciais presentes no Brasil. Gilberto Freyre utilizou este termo pela primeira vez em 1944 para descrever o Brasil. No mesmo ano, Roger Bastide consagrou o termo em um artigo de jornal que relatava uma entrevista com Freyre. Essa

expressão que carrega o mito da igualdade racial é a total desresponsabilização do Estado Brasileiro com a população negra. É a culpabilização dos(as) indivíduos em não conseguir acessar os meios básicos de sobrevivência em sociedade.

Ainda muito forte e imposto de forma bastante sutil com o ideal de branqueamento, esse mito está presente nas obras de autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Arthur Ramos, que afirmavam que a negritude e a mistura racial era menos importante diante de outras questões sociais. “Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais” (GUIMARÃES, 2002, p. 139).

O mito da democracia racial, desde sua origem, permitiu a operacionalização no sistema educacional brasileiro de um discurso racionalista e modernizante do eugenismo, no qual as contribuições das culturas indígenas e negras, por serem consideradas inferiores ou degeneradas, deveriam ser apagadas.

O racismo pode então ser definido como a imposição de relações de dominação disfarçada sob a crença de que há raças. Dessa forma, é possível concluir que o racismo institucional é estruturante e, de fato, tem sido utilizado pela classe dominante para a manutenção do *status quo*. O racismo institucional refere-se, na realidade, às discriminações anônimas de organizações, mercado de trabalho e instituições do próprio Estado que compactuam com essa ideologia. Jones (1973) define o racismo institucional da seguinte maneira:

São as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente refletem e provocam desigualdades raciais independente de terem ou não intenções racistas, definidas como manifestas (de jure) ou ocultas (de facto), intencional ou não-intencional. (JONES, 1973, p. 117)

Ele é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho, os quais são resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações.

Ele se manifesta na forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos; manifesta-se também nos livros didáticos,

tanto com a presença de personagens negros em imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil; também acontece na mídia, a qual insiste em retratar os negros e outros grupos étnicos de maneira indevida e equivocada [...] essas práticas discriminatórias sistemáticas, são fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio. (GOMES, 2005, p. 53)

De acordo com Gomes (2005), o racismo é um conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, ou etnias. Seguindo essa mesma linha, o preconceito racial é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de religião de pessoas que ocupam papel social significativo. A discriminação é a adoção de práticas que efetivam o racismo e o preconceito.

Se, por um lado, com a responsabilização do Estado brasileiro perante a situação dos(as) negros(as), talvez o racismo institucional não tivesse ganhado a dimensão que tomou, por outro, essa mesma dimensão só foi atingida por uma política do próprio Estado. “O uso do conceito de raça, como categoria analítica, tem um efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas/redefinidas pelas ideias de raça” (SILVA, 2008, p. 66).

A partir das representações sociais de raça e racismo, é possível também, de acordo com Segato (2005) e Ramos (1957), dizer que o “ser negro” é uma configuração social, um lugar que pode ser ocupado mesmo por não negros, pois parte dos processos estabelecidos na sociedade, processos estes que geram exclusão e determinam, assim, lugares desprivilegiados socialmente para a população negra. Nessa perspectiva, negro não é, pois, uma raça no sentido biológico, todavia na representação social do imaginário da sociedade brasileira ele é assim visto e categorizado. Já o branco não é posto como raça, pois ele sempre ocupou o lugar da hegemonia.

A desigualdade racial e social existente no Brasil é também fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atinge toda a população brasileira, de um modo particular, o povo negro. O racismo é um fenômeno que influenciou nas mentalidades, no modo de agir e de ver o mundo. “O racismo é um fenômeno canceroso e onipresente que se esconde em todas as fendas da sociedade, e sombreia de maneira muito transparente as mentes das pessoas” (JONES, 1973, p. 102).

Sutil e mascaradamente, o racismo se apresenta e é sempre colocado como simples imaginação de quem o percebe. A perspectiva é então dialogar com os(as) autores(as) que trabalharam, pensaram, pesquisaram e escreveram sobre esse fenômeno para aprimorarmos nossos conceitos e conhecermos melhor esse campo que se apresenta e que tantas consequências traz, não só para a população negra, mas

também para a sociedade como um todo. Refletir e discutir relações raciais não são responsabilidades apenas da população negra, mas de toda a sociedade brasileira.

É possível perceber, com base nas palavras de Gomes (2005), que o racismo permeia a sociedade como um todo. A partir daí é possível inferirmos algumas reflexões sobre a realidade do sistema racista que ainda hoje está presente nas instituições sociais e que continua desprivilegiando um grupo em razão da “dita superioridade” de outro.

Não é segredo que em 13 de maio de 1888 a escravidão foi abolida, muito mais por pressões externas do que necessariamente por uma preocupação nacional com a população negra escravizada. Hasenbalg (1996) diz que a política de branqueamento como projeto nacional configurou-se de forma evidente no final do século XIX. Tanto que, após a abolição, nenhuma política em favor da população negra foi realizada. Os(as) negros(as) que foram libertos(as) sequer tinham um lugar para ir. Muitos ficavam rodando nas ruas, pedindo esmolas, fazendo “bicos” para conseguir de alguma forma se manterem vivos. Muitas mulheres foram a “salvação” de suas famílias. Elas preparavam e vendiam quitutes em feiras e nas ruas para alimentar os(as) seus(as).

A imagem do Brasil vendida para o mundo era de um país repleto de riquezas naturais e com essas riquezas a falácia da inexistência de conflitos sociais e raciais. A abertura para os imigrantes adentrarem o Brasil fazia parte do projeto de branqueamento, no entanto, imigrantes negros norte-americanos também quiseram participar do mar de rosas que o Brasil exportava. Mas foram sumariamente impedidos pelas autoridades brasileiras, que deram como desculpa o medo do ódio racial norte-americano invadir as terras brasileiras.

A população negra passou a ser livre, mas a liberdade ficou resignada apenas nos termos da lei. Liberdade sem condição de trabalho, sem condição de moradia, de alimentação, de lazer, de estudo. A população negra continuou a ser tratada como escrava. Dormia nas ruas, nos becos escuros. O que o Estado fez? Tratou de renegar esse povo e empurrar-lhe cada vez mais para fora dos centros urbanos. A população negra foi marginalizada. Tirada de sua terra para ser escravizada. Liberta para ser marginal,

A libertação dos antigos escravos não significou mudança na estrutura de poder na sociedade. Na passagem ao modelo capitalista de produção foram mantidas interdições aos chamados “homens de cor”, o poder centralizado nas mãos das mesmas classes dirigentes e foram ampliadas as distâncias sociais entre os grupos raciais. (SILVA, 2008, p. 73)

A ausência de ações reparadoras desde o momento da pós-abolição representou, e ainda representa, impactos na educação, na saúde, no mercado de trabalho e em outros setores. Isso só mostra o caráter estruturante do racismo.

Referindo-nos ainda às citações de Jones (1973) e Gomes (2005), propomos aqui uma pequena e rápida reflexão. Pensemos na sociedade brasileira; nas dimensões territoriais do Brasil; nos milhares de pessoas que habitam esse país; na diversidade de culturas e povos que compõem o Brasil e em quão rica é nossa cultura; pensemos ainda nos três principais povos que construíram a história do Brasil, a nossa história.

Jones (1973) faz uma análise da sociedade norte-americana em relação ao racismo existente. O racismo institucional está ligado às instituições, incluindo as vinculadas ao Estado. Relaciona-se na forma de organização dessas instituições que convergem para um modelo racista, o qual seleciona e exclui a população negra. Jones (1973) e Gomes (2005) colocam alguns pontos importantes a serem pensados em relação ao racismo. De fato, se nos depararmos com situações cotidianas, encontraremos vários exemplos sobre a forma como o racismo institucional se estruturou na sociedade. Jones (1973) também apresenta outros dois conceitos que complementam o entendimento sobre o funcionamento do racismo nas instituições e no cotidiano das pessoas. Um deles é o racismo individual e o outro é o racismo cultural que é,

A expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação a de outra; o racismo cultural é o rótulo adequado para o ato de exigir que tais minorias culturais atinjam os padrões brancos para que participem das principais correntes de vida econômica e social deste país. (JONES, 1973, p. 143)

O racismo cultural se manifesta na negação de expressões culturais e cotidianas costumeiras de cada povo que é considerado inferior aos ocidentais. No entanto, é preciso desmistificar as correntes acadêmicas que apresentam apenas características negativas da cultura e história africana e afro-brasileira. É importante lembrarmos que nós somos também filhos(as) deste imenso continente e fazemos parte desta história.

Gilroy (2001) diz que antes da consolidação do racismo científico, o termo raça era empregado quase que no mesmo sentido da palavra cultura. Partindo desse ponto, podemos pensar então nas implicações dessa confusão. Sendo raça confundida com cultura, como é hoje definida, é possível inferir a ligação entre ambas. No racismo cultural definido por Jones, ele diz ser este a superioridade de um povo referente a outro por aspectos como língua, vestimenta, danças, costumes etc.

Nesse sentido, raça passa a ser uma categoria também de exclusão em todos os aspectos levantados por Jones (1973) e agora por Gilroy (2001). Entendendo a raça como a junção desses aspectos, físicos e culturais, que reúnem um povo (SEYFERTH, 1989, p. 41), esta autora denomina raça como sendo um povo determinado e a cultura como a civilização, e a junção de ambos gera uma nação. Logo, os povos africanos não poderiam ser considerados nação, já que seus costumes não eram considerados como cultura e sua organização e forma de viver também não eram consideradas como civilização, e nessa perspectiva tampouco seus descendentes, os(as) afro-brasileiros(as) poderiam ser considerados como nação ou como parte da nação brasileira. Eles(as) então não pertenciam ao continente Africano, tampouco ao Brasil. A população negra brasileira, então, torna-se indigente em sua própria terra. Sua vida é descaracterizada.

Contextualizando a luta

Este tópico tem a intenção de situar o(a) leitor(a) sobre os vários movimentos e lutas que foram travadas em alguns cantos do mundo e posteriormente no Brasil, com o intuito de fazer-se conhecer a história de resistência do povo negro por todo o mundo.

O racismo formaliza um discurso que invisibiliza e inviabiliza as lutas coletivas e individuais da população negra diante de uma sociedade totalmente excludente, e uma forma de garantir a valorização, o reconhecimento e a aceitação de sua cultura é por meio das artes e da literatura. A invisibilidade na qual a população negra e suas lutas são postas somente reforça a discriminação excessiva que é sofrida.

A repetição insistente na incapacidade para o exercício da cidadania e o deslocamento das posições quanto à responsabilidade pela não integração social funciona como “reforço didático” para assimilação de estereótipos que desqualificam a figura da população negra perante a sociedade Ocidental.

Nesse aspecto, no que tange à resistência, vários movimentos tiveram contribuições marcantes em processos de libertação e reconhecimento da população negra como parte e partícipe da história. Uma dessas lutas se deu pela descolonização da África Negra, porém o que se acreditava ser um novo rumo para as relações com o Ocidente não passou de mais um engano, chamado neocolonialismo, que não bloqueava a independência política, mas condicionava-os à dependência financeira.

O Pan-africanismo (HERNANDEZ, 2005) foi também um movimento de solidariedade entre os descendentes de africanos(as) que produziam fóruns e debates sobre a identidade negra. Ele deu abertura para que se criasse a Organização da

Unidade Africana, que não se opunha à realização de acordos com o Ocidente desde que não ameaçasse a soberania dos países africanos.

Outros movimentos tiveram papel importante na luta de libertação, como o Protesto Negro, no qual seus membros buscavam formas de organização capazes de neutralizar a violência do racismo.

E na luta pelos direitos civis, Martin Luther King, líder norte-americano, identificava-se com a filosofia de Gandhi e defendia a resistência pacífica do povo negro. Seu projeto propunha uma reforma nas instituições públicas, para que assim se viabilizasse a interação social e racial. Ao contrário, Malcom X participava de um movimento denominado “Mulçumanos Negros”, que pretendia a ruptura do povo negro com o sistema americano. O Poder Negro postulava uma sociedade verdadeiramente participativa, na qual os(as) marginalizados(as) pudessem intervir no processo de construção, de caráter plural. Já os Panteras Negras, um grupo de homens e mulheres negros, que usavam estratégias de guerrilha urbana contra a violência cometida contra a população negra, seguiam o marxismo adaptado as suas realidades.

Nos anos 1960, perceberam-se as tensões existentes, e um grupo de estudantes da África do Sul, depois de reflexões, organizou um conceito libertário denominado Consciência Negra. Steve Biko foi o principal protagonista desse movimento. Ele dizia que a consciência negra é, em essência, a percepção do homem negro em juntar as forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação.

Todos esses movimentos inspiraram no Brasil uma nova forma de perceber a presença das raças com ressignificações políticas e sociais. Agora o termo raça é apropriado por quem dele sempre se esquivou, e passa a ter sentido político, ideológico e por que não dizer identitário de luta pela inserção e emancipação na sociedade brasileira.

O Movimento Negro começou a atuar em dois sentidos. No sentido estrito, diz respeito às entidades e militantes que se colocam na luta direta contra o racismo e o outro incorpora toda e qualquer forma de luta e resistência da população afro-brasileira.

A atuação do Movimento Negro se deu pela motivação do preconceito e de suas consequências sociais. Após a abolição da escravidão, a população negra foi esquecida, marginalizada e relegada. Ainda assim os(as) negros(as) continuaram resistindo e expressando sua cultura e sua forma de ser. Nessa perspectiva, a cultura mais uma vez se afirma enquanto elemento de resistência e de fortalecimento da identidade negra. O Movimento Negro passou a ser um espaço comum, no qual a população negra se sentia à vontade para partilhar e dialogar com os seus.

Essas lutas inspiraram o Brasil, e, nos anos 1930, a força mais expressiva no Brasil era a Frente Negra Brasileira, que possibilitou aos(as) negros(as) um contato com a realidade exterior sobre o racismo.

A Frente Negra Brasileira foi criada em 1931, dando visibilidade à coletividade negra de São Paulo. Esse movimento tomou repercussão nacional e em alguns estados haviam núcleos organizados que davam continuidade aos trabalhos e discussões do movimento sobre a participação da população negra também nos espaços de poder. Logo ela foi registrada como partido político (1932), e vários de seus dirigentes se candidataram nas eleições de 1934. Contudo não houve êxito em função também do grande índice de analfabetismo da população negra. Em 1937 foi fechada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas (PEREIRA, 1999).

Na luta pela redemocratização do país, a população negra também decide se organizar, e em 1945 alguns movimentos surgem com esse intuito. Um deles é o Comitê Democrático Afro-brasileiro no Rio de Janeiro. Em São Paulo, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro se reúne. E na mesma época nasce o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, e o Teatro Popular do Negro, sob a direção de Solano Trindade (PEREIRA, 1999). Ambos os movimentos teatrais desafiavam os padrões de participação ao qual o negro estava condicionado. Uma nova leitura da participação da população negra brasileira teve início. Com esses movimentos e a criação de clubes como o Renascença, no Rio, e o Aristocrata, em São Paulo, sendo depois criados em várias outras cidades brasileiras, a população negra passa a não ser apenas um objeto na sociedade brasileira – ela passa a ter voz ativa na luta por seus direitos.

Essa luta, travada ainda por muitos, representa mais uma vitória no reconhecimento da diversidade que compõe o Brasil, e é justamente essa diversidade racial que pretende redimensionar o olhar brasileiro para o diferente, não como anormal, mas simplesmente como diferente.

Nascimento (1980) resgata as ações dos quilombos como um dos movimentos mais antigos da população negra relacionada à luta por condições dignas de vida. Num primeiro momento, ele questiona o olhar que o Brasil e vários outros países sempre tiveram sobre o continente Africano. Aponta ainda as ausências e falhas do sistema educacional brasileiro sobre o ensino, ou melhor, a falta de ensino sobre a participação dos(as) africanos(as) e das influências da África para a construção da sociedade brasileira: “Nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que

revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana” (NASCIMENTO, 1980, p. 247).

Nascimento (1980) cita ainda o trabalho realizado por diversos estudiosos africanos com o objetivo de desmontar as falácias sobre o continente africano que foram produzidas com o intuito de desqualificar esses povos. O trabalho realizado por esses estudiosos está também ligado aos trabalhos dos velhos Griôs, quando contam e recontam as histórias de seus ancestrais e de suas grandes obras com a intenção de tornar viva a memória do(a) negro(a). Memória esta que faz parte e torna o(a) negro(a) brasileiro participe dessa história no esforço de reconstrução de seu passado. “Ter um passado é ter uma consequente responsabilidade nos destinos e no futuro da nação negro-africana, mesmo enquanto preservando a nossa condição de edificadores deste país e de cidadãos genuínos do Brasil” (NASCIMENTO, 1980, p. 248).

Um futuro melhor para o negro tanto exige uma nova realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho, como requer outro clima moral e espiritual de respeito aos componentes mais sensíveis da personalidade negra, expressas em sua religião, cultura, história, costumes etc. (NASCIMENTO, 1980).

Nas palavras de Nascimento, os quilombos surgiram da necessidade vital, da realidade de miserabilidade e exclusão. Eles eram um conjunto de resistência física e cultural. Ao complexo de significações e a práxis afro-brasileira, Nascimento denominou quilombismo. Essas significações e a práxis afro-brasileira se referem às organizações, clubes, movimentos, escolas de samba, irmandades, terreiros, confrarias, afoxés, capoeira e outros movimentos organizados e realizados pela população negra, nos quais há manifestação de sua cultura e de sua ancestralidade. Esses são lugares onde a liberdade sempre foi praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados (NASCIMENTO, 1979).

O Quilombismo foi e é um movimento de caráter nacionalista de luta anti-imperialista, que se articula ao Pan-africanismo e sustenta radical solidariedade com todos os povos em luta contra a exploração, a opressão, o racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião, ou ideologia (NASCIMENTO, 1980).

Para o quilombismo, raça significa um grupo humano que possui relativamente idênticas características somáticas, resultantes de um complexo de fatores bio-histórico-ambientais. O racismo dentro da mesma crença é a superioridade de uma raça sobre outra.

Rodrigues (2005) também na perspectiva de dialogar com a trajetória do Movimento Negro fez um apanhado sobre as reivindicações desse movimento nas

décadas de 1980 e 1990 no Brasil. Reivindicações essas que passaram do campo político, social e econômico para adentrar o campo também educacional. A autora procura evidenciar de que forma as reivindicações do Movimento Negro nessas décadas foram, de fato, transformadas em ações concretas como políticas públicas para o combate ao racismo institucional e educacional. As décadas de 1980 e 1990 representam um momento de redemocratização do país e com ela a vontade e a luta de um povo em se afirmar como brasileiros(as) de direito. O Movimento Negro partiu da premissa de que a educação é o melhor caminho para se alcançar a ascensão não só social, mas também racial. Por meio da educação é que são construídos processos identitários fortalecidos. A educação representa para a população negra uma oportunidade de se afirmar e de se construir identidades fortalecidas positivamente.

É importante ressaltar que as teorias eugenistas também influenciaram a educação durante as décadas de 1980 e 1990. Como colocado por Rodrigues (2005), os(as) educadores(as) utilizavam as salas de aulas como verdadeiros laboratórios eugênicos. Os princípios que norteavam a educação e sua prática eram os eugênicos.

O resgate da identidade racial passaria necessariamente pela desfolclorização da cultura e pelo reconhecimento do legado africano para a construção do Brasil. Tais questões levaram as diferentes gerações de militantes negros(as) a insistir no papel fundamental da educação.

Em 1980 surgiu a Frente Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), que visava a um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola. No período de democratização do país, a educação também buscava a democratização do ensino. Esse movimento em favor da educação pública apoiou também a construção do sistema político multipartidário. Uma questão que deve se deixar explícita é a não articulação desse movimento com os demais movimentos populares organizados. O FNDEP tinha alguns objetivos que norteavam suas ações como ampliação de oportunidades de acesso à educação, qualidade como garantia de tempo necessário e garantia de recursos financeiros. Ainda nesse aspecto, a questão de classe ganha mais força na luta do FNDEP, deixando ainda mais marginal a questão racial (RODRIGUES, 2005).

Nesse projeto, o sistema público de ensino é entendido tanto como o principal instrumento de regeneração social daqueles racialmente degenerados (negros e indígenas) quanto como elemento de construção de uma nação culturalmente branca.

As desigualdades no Brasil passam por uma visão muito mais complexa do que se imagina. A trama que carrega a questão social está tão intrinsecamente ligada à

questão racial quanto qualquer outra. A Luta do Movimento Negro para a discussão, reflexão e implementação de uma educação que adentrasse a questão racial culminou na Lei Federal nº 10.639/2003. Essa lei partiu de um projeto de lei apresentado na Câmara por dois deputados, Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS). A ideia do texto original partiu de Humberto Costa. A referida lei tem os seguintes objetivos: 1) criar condições para implantação de um currículo na rede oficial de ensino que inclua o ensino de história e cultura afro-brasileira, visando à restauração da agenda da verdadeira contribuição do povo negro no desenvolvimento do país; 2) a desmistificação do eurocentrismo; 3) a garantia da educação como um dos principais instrumentos de cidadania (RODRIGUES, 2005).

Da aprovação da referida lei, foi montado um grupo de trabalho com representantes do Ministério da Educação, da comissão de educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Palmares. As ações desse grupo de trabalho tiveram como resultado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais a partir do Parecer 03, de 2004.

2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

A educação dentro da caixa

Entender a educação e suas demandas requer entender os caminhos que ela tem percorrido durante os vários séculos, em cada povo, em cada região em cada contexto no qual ela esteve e está presente. Esse processo de compreensão da educação nos leva a um grande esforço, no sentido de pensarmos em diferentes formas de educação e em como essas formas distintas de se educar foram e são ainda importantes para cada povo.

Brandão (2006) cita momentos em que a educação se manifesta de diferentes formas de acordo com o contexto local. Em algumas aldeias indígenas, por exemplo, a educação é voltada para sua realidade, os jovens e crianças aprendem a pescar, tecer, caçar, e as meninas a cozinhar, cuidar da casa, da roça, e todos aprendem a viver na floresta. Já nas aldeias africanas, os mais novos aprendem com os mais velhos a serem guerreiros, suas tradições e ritos, todos esses aspectos são aprendidos com a observação dos afazeres na aldeia e em rodas de conversa.

Na Grécia e em Roma, a educação foi foco dos grandes filósofos e pensadores que, em sua maioria, ensinavam as pessoas a construir seus próprios conhecimentos, porém, nesse contexto, a educação foi trabalhada de acordo com a realidade da época e da cultura, visando ao corpo escultural, perfeito, belo e divino como centro dessa cultura, considerando o homem o ser supremo. É importante ressaltar que o belo, nessa perspectiva, não carrega o mesmo significado para os demais povos citados anteriormente.

A educação nasce e parte dos processos que percorrem o cotidiano social. Nessa perspectiva, a escola é mais um dos lugares onde a educação pode se dar, não significando, porém, que ela se limite a esse espaço. Ela varia e depende de cada povo, cultura, cotidiano; não é apenas transmitida de geração em geração, e sim uma troca de experiências que trabalha o processo de conhecimento e conscientização entre indivíduos que buscam o saber comum humano.

Para compreendermos realmente o processo que consiste em educar, é necessário sabermos a diferença entre transmissão – transferência, ato ou efeito de transmitir – e construção – ato, arte ou efeito de construir, edificar (BRANDÃO, 2006).

Pensar então em como a educação dentro do espaço escolar pode construir ou reproduzir conhecimentos e reflexões é pensar nos aspectos que estão intimamente ligados a esse processo. Um deles diz respeito à qualidade e o outro à competência.

Rios (2010) faz o diálogo com as definições e conceitos desses termos no trabalho docente. Ela defende a ideia de que um ensino competente é um ensino de boa qualidade, e este compreende algumas dimensões como técnica, política, ética e estética.

Para essa autora, o conceito de qualidade é totalizante, abrangente e multidimensional (RIOS, 2010, p. 64). Ela afirma ainda que esse conceito é social e historicamente determinado, pois parte de uma realidade concreta, portanto uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos os aspectos, articulando-os aos de ordem técnica e pedagógica. Dificilmente o caráter ideológico presente nos conceitos de qualidade e competência será descartado, até mesmo porque esses conceitos estão em constante transformação justamente pela carga ideológica que possuem.

A questão da qualidade já é recorrente nos discursos educacionais, no entanto a competência é um conceito recente que se coloca principalmente em relação ao trabalho do(a) docente. Garcia (apud RIOS, 2010) diz que as qualidades são propriedades que se encontram nos sujeitos: “A educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores” (RIOS, 2010 p. 70).

Esse processo não pode, portanto, ignorar as diversidades dos(as) educandos(as), pois ele só se realiza com a realidade concreta, e, para fazer sentido à vida dos estudantes, precisa levar em conta suas características. Freire (1996) quando traz a alfabetização de jovens e adultos com as palavras geradoras, afirma justamente o caráter edificador da educação, de uma educação de qualidade.

Se a educação desconsidera essas questões e a realidade, dentro do conceito de Rios (2010) não é uma educação de qualidade, e uma educação que não é de qualidade não pode garantir uma formação cidadã, crítica e emancipadora para os seus.

O aspecto histórico pode nos ajudar a pensar um pouco sobre a questão da boa ou má qualidade, pois se analisarmos a história da educação no Brasil, por exemplo, veremos as várias formas como a educação aconteceu. O que vai definir a qualidade da educação são os fatores internos e externos ao ambiente escolar, como: políticos, econômicos, sociais e culturais.

O caráter histórico é muito pertinente nesse ponto. Para Gentili, também citado por Rios (2010), a qualidade da educação assume um caráter de mercado, no qual a

produtividade é que vai importar e definir como deve ser essa qualidade. Ele cita ainda o programa de Qualidade Total que foi elaborado em uma lógica mercantilista para atender as indústrias e logo se introduziu no campo da educação e foi determinando algumas questões. A educação de qualidade então para o sistema capitalista tem uma lógica de mercado e precisa atendê-la sempre aliada ao conceito de competência profissional.

Já a ideia da qualidade sociocultural está ligada a uma lógica que considera o aspecto cultural e visa à democratização do ensino. Democratização que reconhece o espaço público e diverso. Encontra-se nas diferenças e trabalha a consciência crítica dos profissionais e dos estudantes.

Refletir sobre uma educação de qualidade abre espaço para refletirmos também sobre uma docência de qualidade e as implicações que esta terá para a qualidade do ensino. A competência vai significar a capacidade de atualização de saberes na educação e aplicação destes no espaço de docência.

O(a) docente não é o recurso, ele(a) cria e recria recursos, isso também está ligado ao aspecto da competência. Competência, então, segundo Rios (2010), é saber fazer bem o dever, que se revela na ação. O coletivo também se coloca nessa perspectiva.

A qualidade na educação passa pela realidade, pelos diversos contextos e diferentes cotidianos escolares que estão presentes em todo o Brasil. É preciso apenas definir a quem essa qualidade vai atender.

A educação não tem limites, assim como o ato de educar. Ela deve partir da própria realidade dos(as) estudantes e da vivência de sua comunidade. Educar é também lutar por um ideal de vida no qual os(as) estudantes se identifiquem com a vontade de viver de seus(as) educadores(as), e queiram também eles(as) intervirem no sistema no qual vivemos. Para Rodrigues (2007) a educação,

É o elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas. (RODRIGUES, 2007, p. 9)

Rodrigues (2007) afirma que “não há nada neste mundo de homens e mulheres que não seja uma construção coletiva”, partindo do pressuposto de que na história da humanidade sempre observamos mudanças e que essas mudanças trouxeram, ao longo dos anos, situações positivas e negativas e que, quando não aceitas, de uma forma geral pela sociedade, acabam extinguindo-se. Dessa forma, podemos começar a pensar sim

em uma construção coletiva, porém que na maioria das vezes é realizada por um grupo seleto de pessoas e aceita pela grande maioria.

Pensar a educação como construção coletiva requer colocá-la como agente transformador da sociedade. Incluímos também as relações de poder que perpassam a educação e que hoje são grandes formadoras no espaço escolar.

Essas relações, em determinadas épocas, exerceram de forma mais grotesca um poderio difícil até de ser combatido. Por exemplo, na época da ditadura militar no Brasil, em que nas escolas o que era ensinado e enfatizado eram as ciências exatas e na parte de humanas muitas disciplinas foram abolidas ou modificadas completamente, os(as) professores(as) eram impedidos(as) até mesmo de pensar algo que fosse diferente da ideologia que estava vigente. A escola não possibilitava momentos de reflexão, ela não desafiava os(as) estudantes a pensarem. Essa foi a forma pela qual o Estado agiu para impor um tipo de ideologia à população e que durante um tempo determinado deu certo.

Esse modelo de educação tem como foco dificultar em tudo o pensar autêntico (FREIRE, 2005, p. 73). A educação é sim um meio muito eficiente para se conservar a ordem, porém, como todas as relações que a conduzem são construções coletivas, pode-se mudar a ordem e passar a considerá-la também como instrumento de mudança a partir do momento que os(as) estudantes se sentirem partícipes dessa sociedade e pautarem a escola em um espaço de mudança, de transformação social que seja consciente, reflexivo e coletivo. Mas antes, a escola precisa proporcionar esse espaço de reflexão. Os(as) educadores(as) precisam estar atentos a essas mudanças e buscar incentivar esse espírito crítico e criativo entre os(as) estudantes. O ambiente escolar precisa estar engajado em conjunto com as novas demandas da sociedade. O espaço escolar é também fruto do meio no qual está inserido.

De fato, todos estes processos influenciam, de alguma forma, o processo educativo, no entanto, educar dentro de regras sociais não significa podar, ou limitar a produção do conhecimento, o pensar e o criar. É possível criar dentro de regras, e mais importante ainda: é possível reorganizar e reinventar regras que melhor se adéquem às novas realidades. É preciso possibilitar aos(as) estudantes a compreensão sobre sua realidade a fim de que a desafiem, dialoguem com ela.

Compreendemos que a educação como um todo não pode ser homogênea, ela diverge em todos os aspectos – cultura, povo, tempo, raça, espaço físico, dentre outros. Mas é na diversidade que se busca um espaço para o diálogo. A educação deve reforçar nos(as) estudantes algumas semelhanças que são postas pela vivência em comunidade.

Ela assegura a persistência da diversidade, ou da igualdade, em qualquer circunstância, prepara os estudantes para a própria existência em sociedade.

É importante ressaltar também, a dificuldade dos(as) educadores(as) em confrontar o conteúdo estudado com a realidade dos(as) educandos(as). Essa relação nem sempre é feita da melhor maneira possível, pois há um desconhecimento – por parte dos(as) educadores(as) – acerca de fatores que influenciam positiva ou negativamente o ambiente escolar.

O(a) educador(a) não deve ser visto apenas como alguém que lhe transmita valores morais. Pensando em uma perspectiva mais crítica não só do ato de ensinar, mas também de todo seu processo, o(a) educador(a) deve ensinar a viver, a pensar por si só em um processo que seja amplo e lhe dê possibilidades de sair sim das regras quando preciso para lutar e buscar seus direitos e melhores condições de vida para sua comunidade.

Nessa perspectiva, coloca-se então a questão da importância do conhecimento cultural e suas influências no processo de ensino-aprendizagem, no qual o saber se torna uma “dimensão holística”. A palavra holística dá preferência ao todo, e não a partes separadas, por isso o interesse de vários(as) antropólogos(as) e profissionais da educação em trabalhar em conjunto o estudo e a prática do ensino.

Pode-se assim compreender o ato de ensinar e a relação dos(as) estudantes com o saber. A relação com o saber diz respeito à curiosidade que se tem em relação ao conhecimento. Ou pelo menos a curiosidade que se deveria ter em relação ao conhecimento, pois sem essa curiosidade por aprender a construção ou produção do conhecimento se torna vazia, vazia de sentido.

Charlot (2005) diz:

Que o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (CHARLOT, 2005 p.38).

Nessa perspectiva, a relação com o saber precisa fazer sentido, ter significado para o(a) sujeito, caso contrário tal relação se torna inerte, esvaziada. Poder-se-ia dizer que esse patrimônio humano é aquilo que construímos em nossas relações com o(a) outro(a).

O sujeito é indissociavelmente social e singular, ele dá sentido e forma consciente ou inconsciente ao meio, aos outros e ao mundo. E a relação com o saber deve partir dessas interações e interpretações. Nessa perspectiva, é possível tentar compreendê-la.

Para que se vai à escola? Para passar de ano, para socializar, para se preparar para o mercado de trabalho, para aprender? Dentro dessas questões, qual é a função da escola? E qual é a relação do saber com a função da escola?

A relação com o saber passa pela relação que se estabelece com o mundo e com os outros.

O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende, mas ele só aprende pela mediação do outro e participando de uma atividade. (CHARLOT, 2005, p. 45)

Dentro do que é posto, nos dizeres de Charlot, para que o aprendizado aconteça e para que a relação com o saber exista é preciso que haja uma interação com o outro, e esse outro, em um ambiente de sala de aula, de escola, pode ser o(a) professor(a), os(as) demais colegas e ou funcionários(as) da escola.

A questão que se coloca, então, é: como esse aprendizado pode acontecer no caso das desigualdades dentro do ambiente escolar? Se é a mediação com o outro que permite a construção de uma relação com o saber, com o conhecimento, supomos que essa interação deva ser positiva, imbricada de significado e de sentido para quem está no processo de aprendizagem.

Levando essa questão para o trabalho com a diversidade, como é possível construir essa relação com o saber em um ambiente escolar hostil, carregado de estereótipos negativos e pejorativos sobre a população negra, a população indígena e outros?

A relação com o saber é, nos dizeres de Charlot (2005), a relação com o mundo. É necessário considerar os vários elementos que estão presentes no mundo e que refletem no aprendizado de crianças e jovens em sua relação com o saber. Por exemplo, qual é a relação que uma criança negra que é inferiorizada e excluída na sala de aula pelos materiais didáticos, pelos colegas e pelo professor pode construir com o saber? Qual relação uma criança indígena que participa e vive em uma cultura diferente pode construir com o saber se esse saber e se os outros desqualificam aquilo que ela traz consigo?

A relação com o saber permeia a vida em todos os seus aspectos – políticos, culturais, econômicos e sociais. O trato com a educação antirracista e a preocupação em relação à formação de profissionais aptos e sensíveis a trabalhar com a diversidade dentro dos ambientes educacionais é justamente permitir e possibilitar que todos(as) as crianças e jovens possam construir uma relação positiva e fortalecida com o conhecimento.

A educação é um triplo processo que compreende a humanização, a socialização e a singularização (CHARLOT, 2005).

A educação realiza-se no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas. Todo ambiente onde há uma troca de experiências é um ambiente educativo, pois a educação não exige um local adequado com paredes, mesas, cadeiras, alunos(as) e professores(as).

A educação se dá da forma mais simples possível; em uma aldeia (indígena ou africana) com uma roda, pessoas conversando, os mais velhos contando histórias passadas, sobre suas culturas, tradições e outros povos, até mesmo na rua, uma conversa informal. Todos estes exemplos são uma forma da educação se manifestar (BRANDÃO, 2006, p. 20).

Gusmão (1997) critica a questão pela qual a escola não desenvolve mecanismos diante da diversidade social e racial. Essa problemática ocasiona fatos que são relevantes à vivência. Escolas públicas, principalmente no Brasil, não fazem eco entre os(as) estudantes, o que ocorre é um grande processo de evasão escolar, violência, indisciplina e exclusão, sobretudo relacionado a negros(as), índios(as), homossexuais e à classe baixa, pois não há mecanismos que possam trabalhar questões desse tipo.

A escola está sendo responsabilizada cada vez mais pelas questões sociais que a cercam e influenciam. No entanto, a formação dos profissionais que atuam nesse espaço não tem dado conta de acompanhar tais transformações e mudanças. É preciso entender a diversidade presente no meio escolar para então refletir junto aos profissionais da educação sobre sua atuação em uma educação antirracista.

Diferenças e diversidades: do que estamos falando?

Se para o Ocidente a África era apenas um espaço vazio, sem história e sem vida digna, sua origem começaria então apenas com a chegada dos europeus, o que já se

sabe não condiz com a história real do continente Africano. Os(as) africanos(as), quando arrancados de seus territórios, tinham sociedades organizadas, cultura, valores civilizatórios e conheciam profundamente seu meio ambiente. Todavia, para se consolidar o sistema de escravidão foi mais fácil considerá-los como selvagens e primitivos.

A diversidade cultural está presente em todas as sociedades, e a questão racial brasileira localiza-se no campo da estruturação institucional. Por isso é tão importante dialogar, refletir e desmistificar o racismo. O preconceito não é inato, ele é aprendido socialmente.

Aquilo que se aprende socialmente faz parte das construções sociais, principalmente as que são produzidas e reproduzidas pela hegemonia. O que significa que a formação nacional de diversidades e de identidades passa pelo processo de globalização, visto que hoje o cenário internacional está presente no cotidiano das comunidades. Nesse sentido, é possível considerar que a relação entre as identidades políticas e as alteridades históricas não são coincidências (SEGATO, 2005). A formação dessas diversidades passa então por um processo de globalização baseado nas diferentes formas de se ver e ver o outro, colocar-se no lugar do outro.

O caminho para essa abordagem pode estar colocado em dois níveis diferentes. Um deles é a construção dessa diversidade partindo da realidade local, da história contextualizada em tempo e espaço do indivíduo e o outro passando pelo horizontal global da diversidade, pensando em uma escala maior que apresenta uma visão holística dessa formação da diversidade (SEGATO, 2005).

Nesse sentido, falamos em culturas e nas dimensões que ela traz para a construção das várias formas de identidades produzidas, construídas e reconstruídas atualmente, pensando ainda que essas construções passam por processos e escolhas políticas, sendo a construção de uma identidade social a luta por afirmação e pertencimento em determinado grupo. O que é o sujeito diante de toda essa produção? A expressão da identidade individual.

A escola, seja pública, seja privada, em níveis diferentes, é um espaço múltiplo, diverso, tanto por parte dos estudantes como dos(as) educadores(as) e demais funcionários(as). Apenas por este ponto é possível perceber que não há neutralidade em seu cotidiano. Basta observar sua estrutura, onde ela foi planejada e com que intenção. Ela está num espaço da sociedade definido como de formação para o mercado de trabalho, e esse espaço vai produzir, ou melhor, reproduzir o que o grupo dominante tiver interesse.

A escola precisa ser capaz de desenvolver competências nos(as) estudantes, pois estas são a mobilização de saberes e conhecimentos na prática. Acreditamos que desenvolver essas competências seja prepará-los para a vida.

Falar em educação antirracista dentro dos espaços escolares é um assunto um tanto quanto delicado e exige alguns cuidados. As novas demandas educacionais exigem que se trate da diversidade nos espaços escolares, no entanto os(as) docentes não estão preparados para fazer esse exercício.

Vários setores da sociedade estão, nos dias atuais, exigindo seus direitos e sua valorização por meio do respeito e do trabalho em sala de aula, que é onde os preconceitos estão mais presentes no meio das crianças e jovens. Grupos como Movimento Negro, o Movimento Indígena, a Educação de jovens e Adultos e a Educação do Campo buscam nos espaços educacionais trabalhar para que de fato se consiga realizar uma educação para todos e todas.

Os setores citados anteriormente têm especificidades e estas precisam ser consideradas no ensino. Para se pensar na realização da mesma destacamos alguns pontos importantes para esta discussão.

O primeiro deles é a questão da formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada. A formação inicial não aborda em seu currículo, tampouco em sua prática, as questões relacionadas à educação antirracista, é como se o ambiente escolar fosse um espaço homogêneo, onde são todos iguais e tratados da mesma forma, o que não condiz com a realidade. Sabe-se da diversidade que existe nos ambientes escolares, no entanto é mais fácil desconsiderá-la. Sem a sensibilização e a formação adequada para perceber e criar instrumentos para se trabalhar a diversidade em sala de aula, esse trabalho não tem como acontecer.

Quando se fala em formação continuada, a questão ainda é mais preocupante. Geralmente a formação continuada tenta encobrir as lacunas deixadas pela formação inicial, o que a trava e impede que os estudos sejam mais aprofundados e que contemplem também as questões atuais. Em se tratando de questões marginais como sexismo, sexualidade, racismo, homofobia e outras, é ainda mais complicado. Essas questões pouco aparecem nos cursos de formação inicial ou continuada. De que formação se está falando? Qual a formação que de fato se precisa na educação brasileira para os(as) docentes?

Importante, também, refletir sobre o currículo. O currículo tanto das formações iniciais e/ou continuadas, como também os currículos da educação básica, não contemplam essas temáticas.

De acordo com a realidade que temos, quais são os avanços em relação à diversidade? Vamos utilizar o exemplo da UFMG que tem trabalhado com algumas dessas questões em seu espaço, mas ainda assim se percebe que o trabalho é desvalorizado e escasso diante da diversidade existente no Brasil. Para dizer da desvalorização desse trabalho, o curso que é oferecido pela UFMG para a formação de professores(as) indígenas com um currículo próprio e respeitando as devidas especificidades não faz parte do corpo da universidade e só existe por meio de editais de fomento. A universidade não tem apoio para mantê-lo. No momento em que a UFMG não conseguir um novo edital, o curso e a formação desses professores ficarão comprometidos. O trabalho é quase um sacerdócio, já que os(as) professores(as) que participam dando aulas no curso não têm essas horas incluídas em seu horário de trabalho. Com essa realidade, pode-se inferir qual o lugar da educação antirracista dentro do sistema Nacional de Educação. Que tipo de educação e de formação o Estado garante?

Os movimentos que tentam dialogar com a realidade que se apresenta com viés político, econômico, cultural e social balizam a discussão em torno da diversidade escolar, principalmente no que se refere à formação dos(as) docentes. Nesse sentido, é interessante pensar na categoria contradição que emerge dentro dessa discussão. Quando a diversidade surgiu? Porque não ensinamos apenas a ler e escrever na escola e deixamos de lado todas essas questões?

Mas como deixar essas questões de lado se a diversidade sempre esteve presente nas salas de aula? A questão que se coloca é como trabalhar, na formação de professores, formas de sensibilizar o seu olhar para a educação antirracista. Essa diversidade não se cala mais e essa força vem também da luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade que garanta acesso e permanência dentro desse espaço. Não se pode esquecer que a escola e a educação, apesar de todas as mazelas e defeitos, ainda representa ascensão social e econômica para muitos(as).

Nesse sentido, qual é a função da escola? Ensinar o beabá, ensinar a contar? E onde se aprende a ser cidadão? Onde se aprende a pensar? O conhecimento é o instrumento de maior poder no universo. A função da escola, então, é simplesmente socializar, basta estar na escola. Garantindo o acesso, o resto não interessa. É assim que nosso sistema educacional atua. Empurra todo mundo para dentro das escolas por conta da pressão dos movimentos sociais, mas não dá conta de atender as suas demandas, tampouco se preocupa com isso. As escolas e a formação dos docentes

continuam sucateadas. Estar no espaço físico da escola ou frequentá-lo não significa participar e ser parte dela ou produzir conhecimento.

Os cursos de formação inicial precisam dar conta das especificidades das diversas realidades presentes no Brasil, como educação quilombola, educação indígena, EJA e outras, e a formação continuada precisa ser capaz de refletir as diversidades que estão presentes em qualquer sala de aula, como a questão racial negra, por exemplo.

Os males que nos cercam

Definir o tipo de sistema educacional que se tem no Brasil hoje é complicado por alguns fatores, como: o mercado de trabalho, o papel e a função que a escola desempenha na sociedade, quem banca esse sistema, dentre outros. Porém é a partir dessa definição e identificação que será possível compreendermos qual a real contribuição da educação tanto para reprodução quanto para a transformação social.

Dentro do que já foi colocado nas páginas anteriores, é importante pensar em dois pontos. O primeiro, sobre a atuação do Estado na sociedade, pela repressão por meio dos tribunais, polícia, exército e outros mecanismos de coerção e pela ideologia do Estado por meio da mídia, da escola e outros. O segundo, sobre o tipo de ideologia propagado na escola, que exclui, marginaliza e perpetua o alijamento de milhares de brasileiros(as) nos espaços de construção do conhecimento.

A inserção da população negra nesses espaços de aprendizado e produção de conhecimento, principalmente na educação básica e no ensino superior, far-se-á pela naturalidade de encontrarmos negros(as) dominando espaços de poder e espaços onde possam desenvolver seus potenciais.

A escola não é um campo neutro, onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores e educandos. (GOMES, 1995, p. 68)

Os valores transmitidos aos estudantes não são apenas de classe social, mas de gênero e raciais também. Pensando nos valores transmitidos e na forma como são transmitidos, é possível adentrarmos o campo sociológico e antropológico de conhecimento para então incorporar associações que são necessárias ao entendimento do racismo presente nesse ambiente. Gomes (1995), assim como Gusmão (1997),

chamam a atenção para a apropriação de outras áreas do conhecimento para pensarmos e refletirmos sobre os processos educacionais.

O trabalho realizado por Gomes (1995) permeia o campo do imaginário social, as concepções, os valores e a cultura como elementos primordiais para a compreensão do racismo e sua legitimação no campo educacional.

Nas falas das professoras negras, ela percebeu aspectos bastante relevantes sobre o ser professora negra. O primeiro ponto é o fato de ser mulher e ser negra, que está diretamente ligado à identidade desta mulher negra enquanto professora. O segundo ponto é o conflito existente e persistente sobre a mestiçagem como fator positivo e negativo.

Ainda na fala das professoras, Gomes (1995) percebe a força que a ideologia do branqueamento teve e ainda tem sobre a população negra. A forma como essa ideologia está internalizada, inclusive na população negra, chega até os espaços escolares e a reproduz de forma ainda mais cruel e fortalecida. Sair dessa condição de perpetuador(a) do branqueamento implica uma total desconstrução de valores e sentidos até então vividos como verdades pela sociedade brasileira.

A ideologia do branqueamento age de forma impiedosa. É através dela que no Brasil, milhares de negros são levados a assimilar os valores e a cultura do grupo branco como legítimos, negando a herança dos antecedentes africanos, desconsiderando a real contribuição da raça negra na formação da nossa sociedade e vivendo a construção de uma identidade étnico-racial fragmentada. (GOMES, 1995, p. 83)

Como a própria Gomes (1995) afirma, a escola não é e nunca vai ser um espaço neutro, ela produz e reproduz aquilo que o grupo dominante representa. O que sempre gera um processo de descaracterização não só da cultura negra, mas de outras formas culturais que fazem parte dos indivíduos também. Lembrando, porém que não é apenas na escola que acontece essa descaracterização.

Refletindo ainda sobre esse processo de descaracterização da cultura negra é que se faz necessário pensar nas formas de socialização às quais as crianças negras estão expostas no cotidiano escolar.

Cavalleiro (2001) nos diz da importância dessa socialização para as crianças – compreensão que a criança terá de mundo a partir da socialização e dos significados que ela irá construir a partir dessa socialização. Nessa perspectiva, a escola é primordial, pois amplia o espaço de socialização das crianças e possibilita inúmeras interações de formas diversas, inclusive em se tratando do público de cada escola. Daí a importância de se

preservar e fortalecer as identidades e raízes de cada criança, fortalecer seus elementos culturais.

Nem sempre o que a escola trabalha está de acordo com o que é ensinado em casa pelas famílias, o que torna ainda mais urgente a presença das famílias dentro da escola. Essa ausência pode significar a impossibilidade de uma socialização saudável para as crianças. Gomes (1995) também apresenta a família como um espaço para a construção da identidade. Nesse sentido, a família também precisa estar presente na escola dialogando com ela sobre as necessidades de suas crianças e jovens.

Essa ausência também é responsável pelo silenciamento que acontece nos ambientes educacionais. Silenciamento este que é tratado por Gomes (1995) e por Cavalleiro (2001) em seus estudos que demonstram a perversidade do racismo educacional e favorecem o entendimento de que diferença significa desigualdade e que essa desigualdade torna os(as) negros(as) inferiores e lhes coloca em situações de desprestígio em relação aos demais grupos.

Gomes (1995) destaca o que constatou com seu trabalho – o discurso do silenciamento e da igualdade ainda é o mais usado. Esse silêncio não traz a discussão, não traz a reflexão sobre ações e atitudes preconceituosas, e a despreocupação com esse silenciamento sobre a convivência multiétnica colabora para a construção e formação de indivíduos cada vez mais preconceituosos e discriminadores.

A educação como processo social tem acesso ao conhecimento e dele precisa dispor, de forma a ensinar e formar cidadãos. O termo cidadão aqui ainda nos parece bastante limitador, pois, se pensarmos no sentido e significado da palavra, somos remetidos ao termo cidade. Ou seja, cidadão é aquele que vive na cidade. Dessa forma, estamos mais uma vez excluindo as pessoas que vivem no campo, nas áreas rurais, nos quilombos. Todavia não é esse o objetivo desta reflexão. É preciso pensar na significação das palavras. Vamos então pensar e refletir sobre a formação de sujeitos.

Na pesquisa realizada em 2009, coordenada por Mirian Abramovay sobre a realidade do Distrito Federal, principalmente referente à violência, ela também constatou a presença forte e marcante do racismo nos ambientes escolares.

Esse material apresenta um apanhado geral sobre as situações de violência envolvendo as escolas do Distrito Federal e todas as coordenadorias de ensino. A realidade do DF em relação à percepção do racismo no ambiente escolar foi também denunciada. Levando em consideração que questões como cor e raça causam impactos bastante importantes na condição de vida das pessoas é que este trabalho também as abarca.

Uma pesquisa inicial com base em entrevistas e em consultas aos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) demonstra que a expectativa de vida das pessoas é influenciada pelo pertencimento raça/cor. Em se tratando da questão educacional a escolaridade da população negra ainda é muito destoante da população branca. A discriminação racial é produto de um mundo social que classifica pessoas como inferiores e superiores por meio do critério da cor dos indivíduos (ABRAMOVAY et al., 2009).

A referida pesquisa demonstra que no DF as relações têm sido reproduzidas de forma a aumentar as distâncias e desigualdades entre negros(as) e brancos(as). Estudantes ainda se insultam com apelidos pejorativos sempre referentes à cor ou à raça de seus colegas. A pesquisa demonstra ainda que o preconceito permeia também as ruas e as relações familiares. A identificação de que o dia a dia desses estudantes está repleto de estereótipos negativos sobre a população negra afirma mais uma vez o racismo presente na sociedade e a forma como é reproduzido ou produzido pelas novas gerações.

Elemento importante para esta análise também foi a declaração dos(as) professores(as) quanto a seu pertencimento racial. A maioria dos(as) professores(as) se autodeclarou branca, 42,3%, para 37,5% de pardos. Dentre os estudantes, a maioria se autodeclarou parda, 45,4%, para 22,4% de brancos. Para justificar esses dados, as autoras dizem que as pessoas pretas e pardas possuem menos acesso à educação formal e, por isso, menos oportunidades de inserção em empregos mais bem remunerados e de prestígio social.

Respalhada pela pesquisa de Scharzman (1999), Abramovay (2009) afirma que os(as) jovens estão mais à vontade para demonstrar e afirmar sua negritude do que as pessoas mais velhas. Isso se deu a partir da década de 1980, com a explosão das discussões sobre racismo pelo Movimento Negro. Na pesquisa também foi identificada a dificuldade que os(as) estudantes têm de aceitar suas identidades, por conta do impacto negativo que a identidade negra carrega, o que os desestimula e influencia na autoestima dos(as) estudantes.

As falas apontadas por Abramovay revelam a existência do preconceito e apontam ainda situações de constrangimento e exclusão de pessoas negras do convívio social com prejuízo para a vida escolar. A referida pesquisa ainda aponta que 2,1% dos estudantes revelaram que preferem não ter colegas negros em sala de aula, e esse percentual ainda aumenta, quando da fala dos(as) professores(as) sobre terem estudantes negros, vai para 2,5%. Esses percentuais impressionam por duas razões – a

primeira delas é o fato da não preferência em conviver com pessoas negras, a diversidade racial nas escolas é alta, assim como o índice da população negra presente nesse ambiente. E a segunda é ainda um pouco mais preocupante é o fato de professores(as) que são educadores(as) e formadores(as) dessas crianças não quererem essa convivência e não quererem ainda lecionar para estudantes negros(as).

Os insultos contra negros se referem, também à animalidade, retirando-os da categoria de humanos plenos, o que influencia na perda ou não asseguramento de direitos, dificuldades de acesso aos serviços públicos e a criação de barreiras à vida social. (ABRAMOVAY, 2009, p. 212)

Abramovay et al. (2009), Gomes (1995, 2005) e Cavalleiro (2001) batem na tecla da falta de discussão sobre esse tema dentro dos ambientes escolares. Essa ausência de debates e reflexões reforça o silenciamento, que se respalda na não intervenção por parte da escola sobre a discriminação.

Cavalleiro (2001), Gomes (1995, 2005) e outros autores abordaram em suas pesquisas o espaço de sala de aula justamente na tentativa de observar o que acontece em classe que dificulta o processo de aprendizagem de crianças negras. Todas essas pesquisas apontam para um aspecto em comum – o racismo presente nesse ambiente.

Nesse sentido, a afetividade é essencial, principalmente com crianças. O processo de ensino-aprendizagem não ocorre da mesma forma com crianças, jovens e adultos(as). Cada fase necessita de especificidades e todas elas necessitam de carinho e atenção adequada para que o(a) educando(a) se sinta realmente um ser participante desse processo de aprendizagem. Torna-se muito mais difícil aprender se o(a) estudante se sente excluído(a) dessa relação.

A criança percebe quando é tratada de forma diferente, e ela expressará alguma reação quanto a isso. Ou se exclui totalmente do grupo, e com o tempo acaba evadindo por não suportar mais aquele lugar de exclusão, ou ela tenta chamar a atenção de alguma forma, envolvendo inclusive a violência consigo mesma, com os(as) outros(as) ou com o(a) professor(a) que não soube lhe dar a devida atenção. E o pior é que quando se chega nesse estágio de violência, a maioria dos(as) profissionais e educadores(as) não sabe como lidar com essa situação e acabam deixando de lado ou simplesmente punindo por punir, sem ações educativas.

Cavalleiro (2001) afirma a diferenciação exercida por professores(as) em relação aos(as) estudantes negros(as) desde as séries iniciais, o que somente se agrava com o passar dos anos. Ela discorre sobre a importância da afetividade e do contato físico entre

professores(as) e alunos(as) e de como essa situação não acontece quando envolve alunos(as) negros(as).

Cavalleiro (2001) propõe uma educação antirracista, que valorize todos e todas, inclusive aqueles(as) que são excluídos(as) e marginalizados(as) pelo sistema educacional vigente. Mais uma vez, é preciso reconhecer essa desigualdade para então destruí-la.

Oliveira (2008) também traz a questão da discriminação presente no sistema educacional brasileiro. Ela apresenta uma metáfora para iniciar a reflexão sobre os processos racistas que permeiam o ambiente escolar. O esqueleto de nosso corpo é a base e a estrutura que nos segura de pé. Nessa perspectiva, a educação é posta como a base de todas as relações sociais, apesar de não a percebermos como tal. O esqueleto, assim como a educação, é estruturante do corpo, e esse corpo precisa estar saudável. A educação segue desconsiderando questões fortes e essenciais para o desenvolvimento dos(as) educandos(as).

Para aprofundar essa discussão, na proposta de currículo vivo que Oliveira (2008) apresenta é possível fazer uma comparação com o currículo oculto. O currículo vivo apresentado compreende sentido e significado a todos os grupos de pessoas que compõem nosso país, retratando nossa realidade sem mentiras, sem ocultamentos.

Pensando no currículo oculto, ele carrega as ideologias presentes no ambiente escolar que estão por trás das ações de gestores(as), professores(as) e também dos conteúdos trabalhados em sala. Pensando ainda na forma como Oliveira (2008) coloca a questão do currículo vivo é possível se fazer um paralelo com este. O currículo oculto então carrega as ideologias e tendências dominantes, ideologias estas que ainda tratam de excluir a população negra dos espaços de poder e de educação de qualidade. Já o currículo vivo busca ressignificar essa educação e esses espaços.

A escola é um dos principais espaços onde as crianças e jovens iniciam o processo de construção de identidade. Daí nossa preocupação em pensar na escola articulada com outras áreas que ofereçam a ela respaldo para dar conta dessas questões. Trabalhar a identidade negra em um país onde o racismo coloca a população negra o tempo todo em lugares de inferioridade não é uma tarefa fácil, mas precisa ser realizada. Pensar hoje a escola apenas como um aparelho ideológico de Estado sem ressignificar seu sentido e sua atuação é regredir no conceito e na prática de democracia.

Pensando em formas de ressignificar este lugar é que Oliveira (2008) traz a questão da narrativa e do currículo como pontos fortes. Ela coloca o currículo como narrativa comprometida com a política vigente. Neste aspecto, o currículo passa também

a disseminar as ideologias vigentes. A importância de se pensar um currículo mais significativo e que atenda a toda a diversidade presente na escola passa por esta questão.

O currículo é ora um agente reproduzidor, ora um agente transformador da realidade educacional. Como se empoderar do currículo vigente? Pensar a quem este currículo está representando. Quem ele permite que continue no poder? Buscar o empoderamento deste currículo faz parte de uma educação antirracista.

O discurso do empoderamento deve partir de uma realidade viva e forte. Realidade esta protagonizada pelos(as) estudantes e pelos(as) professores(as). São eles os(as) professores(as) que têm a maior possibilidade de modificar o currículo e reinterpretá-lo para o cotidiano escolar. Para isso é preciso pensar ainda em formação docente de qualidade, que dê ferramentas aos professores(as) para transformar a realidade.

A reinvenção da linguagem passa pelo trabalho desenvolvido pelo(as) professores(as) como narradores(as) desse currículo. O currículo dá voz ao corpo e o corpo se empodera para narrar o currículo. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na politização do ensino. Freire (1996) já discutia essa questão. A politização do ensino requer um processo de formação e construção de consciência crítica no qual os(as) estudantes e os(as) profissionais da educação entendam seu sentido. Não é à toa que entendemos a escola como aparelho ideológico do Estado.

As narrativas presentes no currículo atual auxiliam na perpetuação de uma educação empobrecida no sentido de vida e na formação humana.

Adentrar os espaços educativos com uma educação de qualidade para a população negra é muito mais que uma questão de ascensão econômica. Estamos falando em processos de construção de identidades fortalecidas e transformadas com as demandas sociais. A ascensão será também cultural, política e social, com visibilidade positiva para os(as) negros(as).

A escola precisa se atentar às novas demandas educacionais, às novas leis que falam sobre a educação e se mobilizar para realizar um trabalho significativo e uma educação voltada para todos(as).

A escola tem uma função essencial no combate ao racismo e na implementação desse debate. Os(as) professores(as) não devem se calar diante das situações de discriminação e preconceito que acontecem nas escolas. Eles(as) devem ser os(as) primeiros(as) a se colocar e a não permitir que situações como essas se repitam.

A escola precisa ser um lugar tranquilo e livre, um espaço aberto onde as crianças e jovens possam iniciar a construção de sua identidade e dar prosseguimento a ela com o passar dos anos. A ênfase na identidade resulta também na ênfase na diferença. A educação para a educação antirracista requer um olhar diferenciado para a diversidade. E significa proporcionar o mesmo tratamento a todas as crianças e jovens independentemente de pertencimento racial, crença ou qualquer outro fator que as diferencie.

A educação também é um direito nosso!

Após a percepção do Movimento Negro pela luta em prol da educação de qualidade e da inserção da população negra no sistema educacional brasileiro apontado por Rodrigues (2005), a escola passou a ser definida socialmente pelos negros como veículo de ascensão social.

Com o olhar voltado para a questão educacional e para a escola, os militantes e intelectuais negros logo perceberam que a escola também era responsável pela perpetuação do racismo e das desigualdades e prejuízos que este provocava na população negra. A partir daí, incluíram em suas agendas de reivindicações junto ao Estado – o estudo da África, dos(as) africanos, a luta dos negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional (SANTOS, 2003).

Os principais pontos dentro das reivindicações da agenda dos movimentos negros que ressurgiram a partir de 1978 foram: a) contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas; b) por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; c) reformulação dos currículos escolares, valorizando o papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História de África e línguas africanas; d) participação dos(as) negros(as) na elaboração dos currículos (HASENBALG, 1987).

Na marcha Zumbi dos Palmares Pela Vida, em 1995, os organizadores foram recebidos pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e entregaram-lhe o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que tinha como principais propostas: implementar a convenção sobre eliminação da discriminação racial no ensino, monitorar os livros didáticos manuais e programas educativos e desenvolver programas permanentes de treinamento de educadores(as) que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar práticas discriminatórias na escola e seu impacto na evasão e repetência das crianças negras.

Em 1996, o Governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque, sancionou uma lei que introduzia nos currículos do sistema de ensino do DF o estudo da raça negra. Em 2003, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Federal 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas das redes públicas e privadas do país, alterando, assim, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Um dos maiores desafios que se percebe ainda é a formação e qualificação dos profissionais da educação para lidar com essa temática. A obrigatoriedade é para a educação básica, no entanto quem ministra aula na educação básica são os(as) professores(as) formados(as) na educação superior que ainda não possuem formação adequada para trabalhar, ou melhor, não têm formação nenhuma. Vemos ainda uma movimentação bastante devagar no sentido da inserção dessa temática nas universidades, principalmente nas licenciaturas. Em uma entrevista dada à revista *Toques de Angola*, Zulu Araújo¹ diz não ter a menor dúvida sobre a educação ser o instrumento primordial, fundamental e principal no combate ao racismo.

O primeiro desafio é então justificar para a coletividade o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, passar uma imagem positiva desse continente e dizer que somos parte dele e ele parte de nós, de nossa formação. É preciso trabalhar primeiramente com a sensibilização, a mudança de valores para então se colocar uma disciplina que faça sentido dentro da universidade (REVISTA *Toques de Angola*, 2003).

A educação formal também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo.

Após perceberem a perpetuação da discriminação dentro da educação no Brasil, os movimentos sociais e intelectuais negros militantes passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado brasileiro, no que diz respeito à educação, o estudo da história do continente africano e dos(as) africanos(as), a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negra brasileira.

Parte dessa reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos(as) brasileiros(as) de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”.

¹ Presidente da Fundação Cultural Palmares no período de 2007 a 2011.

A Lei basta?

Alguns pontos das reivindicações foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como a revisão dos livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que a população negra aparecia de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas.

Em alguns estados e municípios brasileiros houve algumas mudanças na lei, referentes à luta antirracista, no que diz respeito à educação, como Salvador, Belo Horizonte, Teresina, Bahia, Porto Alegre, Belém, Aracaju (Sergipe), São Paulo e Distrito Federal.

Uma grande mudança em nível federal ocorreu em 2003 – o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei nº 9.394/1996 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

§ 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, de Literatura e de História brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional de Consciência Negra”. (BRASIL, 1996)

A legislação específica foi um passo muito importante na luta contra a discriminação na área educacional, bem como a formação de uma consciência em nível federal em relação à problemática da questão racial no Brasil.

Porém, apesar da obrigatoriedade trazida pela referida lei, ainda é preciso uma preocupação maior com sua implementação real nas instituições de ensino brasileiras. Os referidos artigos na LDB não estabelecem metas para a implementação da lei, não se referem à necessidade de qualificar os(as) profissionais de educação, além do que não apresentam a criação de uma base universitária para a qualificação dos profissionais aptos a ministrarem ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas salas de aula.

A responsabilidade da adequação do currículo fica a cargo dos profissionais, mesmo que indiretamente, para os(as) professores(as). Ela também não indica qual será o órgão responsável pela implementação adequada, bem como limita o ensino da História e Cultura Afro-brasileira às áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Após a abolição formal da escravidão, em 1888, a população negra se viu em uma nova condição social, mas o Estado brasileiro não garantiu sua inserção de forma a garantir seus direitos para que, de fato, ela exercesse sua cidadania plenamente, o que resultou numa continuação da visão inferiorizada que a sociedade tinha em relação aos afro-brasileiros(as).

A valorização da educação formal é uma das estratégias sociais empregadas pelos(as) negros(as) para ascender socialmente. Porém essa técnica limitou-se a uma pequena parcela da população negra. Essa realidade se mantém até os dias atuais, apesar de ter ocorrido um significativo avanço nesse quadro. É visível a importância da educação para garantia da ascensão social da população negra.

Apenas tornar obrigatório o ensino da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, não é a forma adequada para o objetivo real da lei, que é a valorização da população negra e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro.

Até hoje, século XXI, em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, estuda-se com frequência, afimco e valorização as culturas, histórias e literaturas ocidentais. Sem esquecer que o Ocidente também faz parte da história brasileira, é de extrema importância que se recorde a participação efetiva de várias outras culturas, histórias e literaturas que construíram este país com seu sangue (literalmente).

Falar sobre a literatura afro-brasileira hoje significa valorizar as várias formas de resistência de um povo que durante toda sua “descoberta” foi subjugado, inferiorizado e incapacitado além da força física. Então se entra em questões consideradas incoerentes pela sociedade, porque afinal “não somos racistas e não há preconceito ou discriminação racial em nosso meio” é o que mais se ouve quando alguém propõe uma discussão sobre as relações raciais.

Se não há discriminação, por que na pesquisa realizada por Cavalleiro (2001), ela apresenta dados que demonstram a existência dessa discriminação? Este é apenas um questionamento.

No Plano Nacional de Educação não há nada significativo sobre as relações raciais envolvendo os níveis de ensino. Em 2004 foi elaborado o Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sobre o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais, o parecer procura oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afro-brasileira, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade.

Trata-se de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os(as) negros(as).

Essas políticas devem oferecer garantias de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico cultural afro-brasileiro de aquisição das competências de conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos. Condições para alcançar todos os requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis, atuantes e participantes.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, depende de reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as). É importante ressaltar, assim como havia dito anteriormente, que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre negros e brancos. A educação antirracista impõe aprendizagens entre negros e brancos, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Para obter êxito nesse sentido, a escola e os educadores(as) não podem improvisar; têm que desfazer mentalidades racistas e discriminadoras, superando o etnocentrismo europeu.

Construção de processos identitários: nós, o outro e o mundo todo

Os diversos interesses que invisibilizam e inviabilizam a construção de uma identidade negra fortalecida e valorizada positivamente convergem sempre para o mesmo ponto. O racismo institucional se ramifica ainda em racismo cultural, individual, educacional e em tantos outros espaços e com nomenclaturas diferentes, com o mesmo objetivo – a inferiorização e a marginalização de um povo (neste caso a população negra) em razão da dita superioridade de outro. Superioridade esta baseada em falácias que já foram desmontadas por estudiosos(as) como Ki-Zerbo (2002; 2009), Gomes (1995; 2003;

2005), Hooks (2005), Anta-Diop; Gonzalez; Santos (1985), Botelho (2005), Munanga (2002; 2005; 2009), Oliveira (2008), Steve Biko e tantos(as) outros(as) que se debruçaram sobre os estudos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Cada um tem uma forma de viver e de lidar com suas experiências e com sua ancestralidade. A diferença é imprescindível nessa vivência. A existência humana saudável passa pela não homogeneização dos(as) sujeitos(as). Pensar nas formas de representação do corpo negro como parte do processo identitário revela ainda outras formas de pensar a relação dentro do ambiente escolar.

Gomes (2003) apresenta em seu artigo uma discussão sobre a representatividade do corpo negro para a construção de processos identitários fortalecidos. Ela define a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural. Não diria que apenas a identidade negra é construída histórica, cultural e socialmente, mas, no caso da identidade negra, esses processos têm significações diferenciadas e essenciais para a compreensão dessa identidade e da dimensão que ela toma para a população negra como um todo. Essa identidade, então, é construída individual e coletivamente.

Para Hall (2006, p. 38) “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Hall afirma o que Gomes (2003; 2008) discute com autoridade a partir de estudos realizados sobre o corpo negro e a identidade negra e seu constructo diante de uma sociedade racista.

Quando nascemos, o mundo já existe, e com ele uma infinidade de relações de interesse, de poder, de dominação já definem previamente o que somos e nos coloca lugares predefinidos; contudo, essa identidade já traçada não condiz com as experiências que iremos vivenciar.

A sociedade nos impõe um lugar, um jeito de ser e um modo de agir. E nós, que lugar nos destinamos? Que lugar conquistamos? A partir das variadas experiências vivenciadas, vamos construindo aos poucos nossa identidade. Algumas vezes positiva, outras negativa, mas ela é construída socialmente.

Falar em identidade negra e em seus variados processos de construção, rejeição e reconstrução é expor total e completamente os desafios de manter o cabelo crespo. Gomes (2003) apresenta as falas de pessoas que trabalham nos salões de beleza étnicos de Belo Horizonte. Essas falas estão carregadas de situações que aconteceram no ambiente escolar, situações carregadas de preconceitos, discriminações e de um racismo feroz que marcou a vida dessas pessoas de forma negativa.

Trabalhar em salões de beleza étnica tem então um significado diferente para essas mulheres. Esse trabalho é ainda mais uma forma de resistência e de autoafirmação e afirmação do outro que também passa pelos mesmos desafios cotidianos em relação a sua cor de pele, ao seu cabelo crespo e às suas características enquanto pessoa negra.

A construção da identidade negra é um processo complexo, instável e plural nos dizeres de Gomes (2003). Adentrando um pouco no espaço escolar, é preciso perceber que a ausência desse diálogo ainda traz prejuízos para muitas crianças e jovens que estão nesses espaços de educação institucional.

A representação da população negra ainda é inferiorizada e carregada de sentimentos negativos. As discussões nos espaços de formação precisam possibilitar aos professores o desenvolvimento de atividades e ações que dentro da escola façam sentido para os(as) estudantes, ações que irão valorizá-los(as) e aos(as) colegas também. Ações que lhes ajudem e lhes oportunizem conhecer sua cultura, sua história e a de seus ancestrais para que a valorização de si e de seu corpo se transforme em uma construção positiva e fortalecida de identidade negra.

A complexidade que envolve a construção da identidade negra no Brasil, segundo reflexão feita por Gomes (2005), torna-se cada vez mais complicada sem o esclarecimento do que é ser negro, que na verdade não se limita às características físicas, pois o racismo nos imprime marcas negativas subjetivas que se tornam graves problemas futuros.

Pensar e ressignificar o corpo negro. Esta questão também permeia a formação dos profissionais da educação (professores/as). Ela traz questionamentos acerca do que pensam os(as) professores(as) sobre seu próprio corpo e o que se vê ou se pensa sobre o corpo negro, e como esse olhar influencia nas ações e atitudes exercidas em sala de aula.

Pensar nas formas de representação do corpo negro como parte do processo identitário revela ainda outras formas de pensar a relação dentro do ambiente escolar. Segundo as questões apresentadas sobre o corpo e a observação de seu próprio corpo e posteriormente do corpo do outro, sendo ele um corpo negro, é importante pensar nas diversas significações que esse corpo apresenta dentro de nossa sociedade.

Como esse corpo negro é retratado? Como ele é mostrado? Qual a simbologia que está por trás das manifestações midiáticas e como os “donos(as)” desse corpo se sentem em relação a imagem que dele é passada? Parte integrante dessa reflexão não poderia deixar de ser o cabelo. O cabelo crespo, dentro dessa discussão, reitera ainda

mais a posição de marginalidade e de discriminação desse corpo negro que é rejeitado socialmente.

Partindo da reflexão sobre o corpo, é importante pensar na identidade que esse corpo constrói diante da sociedade. Que identidade é possível construir? As identidades subjetivas aqui se colocam todo o tempo. Algumas reflexões são bastante pertinentes nesse ponto, principalmente em relação à construção identitária das crianças negras. Qual é o lugar dessa identidade? Qual é o lugar do corpo negro na escola? Afirmar uma identidade negra significa fechar várias portas e triplicar os desafios encontrados no cotidiano escolar. O lugar do corpo negro continua sendo o lugar do invisível, do desprezado e do intocável.

Falar em identidade negra e em seus variados processos de construção, rejeição e reconstrução é expor total e completamente os desafios de manter o cabelo crespo.

Hoje, esses cabelos ganham novas significações e se definem ainda como elementos de resistência e retorno a uma ancestralidade quase esquecida e deturpada por aqueles(as) que se julgam superiores. Todo esse processo traduz a luta de um povo que resiste e que se significa e ressignifica a todo o momento em corpo, em cabelo, em alma e em espírito.

Silva (2000) faz uma grande discussão sobre a relação entre a identidade e diferença a partir dos estudos culturais. Em sua visão, ambas são naturalizadas e essencializadas na perspectiva da diversidade.

A identidade é, então, aquilo que se é. No entanto, aquilo que se é nos mostra uma infinidade de coisas que não somos. E as coisas que não somos também participam de nossa identidade. Silva (2000) afirma que, nesse caso, ela é autocontida e autossuficiente. Já a diferença é aquilo que o outro é. Assim, a identidade sempre é colocada de forma afirmativa e a diferença de forma negativa, pois o outro passa a ser sempre inferior.

Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. São também construções realizadas no mundo cultural e social a partir das relações que estabelecemos nesses espaços. Nessa discussão de identidade e diferença, a língua e outros aspectos fazem parte de suas construções. A língua, por exemplo, não passa de um sistema de diferenças, sistema esse que tem sentido e significado.

Essas reflexões nos levam a um lugar específico, ou melhor, a uma área específica – a educação. O que foi colocado aponta caminhos, apenas caminhos de

reflexões possíveis e de ações pertinentes ao combate do racismo educacional² que invisibiliza e inviabiliza o sucesso de crianças e jovens no sistema educacional brasileiro.

Existem vários mitos a serem desconstruídos a respeito da questão racial. Um deles é sobre a discussão das questões étnicas, que se limita apenas ao Movimento Negro ou a estudiosos relacionados ao tema. Outro se diz respeito ao mito da democracia racial, que insiste em vigorar com o aval dos que lutam pelo embranquecimento da sociedade brasileira.

Pedagogias de combate ao racismo têm como objetivo fortalecer entre a população negra e despertar entre a população não negra a consciência negra.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos trata-se de decisão política, não de excluir aquilo que temos, mas de ampliá-lo para a diversidade cultural, social, racial e econômica brasileira. Ou seja, atribuir à escola a possibilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos(as) africanos(as) escravizados(as) e de seus(as) descendentes para a construção da nação brasileira.

Ações para se trabalhar e auxiliar os estabelecimentos de ensino: consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

Discutir o racismo e suas relações no cotidiano escolar tem sido o maior problema enfrentado por aqueles que sofrem discriminação. É mais fácil se calar diante de situações racistas do que se propor a enfrentá-las e a discuti-las. As pesquisas citadas anteriormente revelaram a existência de situações geradoras de preconceito e de discriminação, que dificultam, de alguma forma, a aprendizagem de crianças negras. Dessa forma, é importante compreender o porquê desse preconceito, como ele se estrutura e a forma como ele influencia na aprendizagem das crianças.

No primeiro capítulo deste trabalho, traçamos algumas questões e reflexões acerca da forma como o racismo se apresenta na sociedade. A partir de outros estudos sobre a questão racial voltados para a educação é que daremos continuidade em nosso processo reflexivo para se construir uma educação antirracista.

Gomes (2003) sinaliza a relevância da utilização de outras áreas de conhecimento para auxiliar nas questões educacionais ligadas à discussão racial, conhecimentos estes

² Compreende toda forma de preconceito e discriminação presentes no âmbito escolar provocados por racismo. Trata-se de uma forma de racismo institucionalizada, que define o percurso escolar dos estudantes negros(as). (In: RODRIGUES, Ruth M. M. Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão. Dissertação de mestrado. 2010. p. 48).

que podem respaldar e abrir novas questões para o trabalho dos(as) educadores(as), principalmente na sala de aula e em seus estudos de formação continuada. Gomes questiona ainda sobre o conhecimento que temos acerca da questão racial, dos trabalhos produzidos sobre a África e sobre as áreas desses trabalhos.

Compreendemos, nesse sentido, que Gomes (2003) nos coloca uma questão muito simples. É preciso sair de nossos lugares e visitarmos outras áreas que nos deem respaldo para o trabalho. Partir de uma análise do conhecimento acadêmico produzido em outras áreas pode subsidiar a organização do trabalho pedagógico. Mas, ainda assim, conhecer os trabalhos dessas áreas não fará sentido para a educação se não pensarmos na relação que essas áreas estabelecem com a educação e na contribuição que elas poderão dar na formação dos(as) professores(as). Nessa reflexão, a articulação entre os conceitos de cultura, identidade, identidade negra e a educação são importantíssimos.

Cultura enegrecida parte de nós

Para tal articulação, Gomes (2003) apresenta a inserção, nos espaços de formação de professores(as), de debates que abordem a relação da cultura com a educação em uma perspectiva antropológica. Ela trabalha com a conceituação de Denys Cuche (1999) sobre cultura, que diz ser cultura “as vivências concretas do sujeito, à variabilidade de formas de conceber o mundo, as particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

Laraia (2001), também citado por Gomes (2003), diz que a “cultura é uma lente pela qual o homem vê o mundo”. Esses dois autores definem cultura na perspectiva antropológica. Assim, seguindo a orientação da autora para a reflexão da referida articulação anteriormente citada sobre educação e cultura, poderíamos entender que a educação entraria como um instrumento edificador dessa visão de mundo.

Partindo do que foi escrito pelos autores, se a cultura é uma lente e, ao mesmo tempo, as vivências do sujeito, a educação, então, seria a formalização dessas experiências? Ou talvez trouxesse uma ampliação dessa lente, tornando-a capaz de enxergar o mundo e as experiências sob outra ótica, de repente mais aprofundada e mais sistematizada, trazendo processos reflexivos e identificatórios das vivências do sujeito? Como buscar a relação entre a cultura e a educação? De onde partir?

As vivências culturais afro-brasileiras nos apresentam duas problematizações. Uma delas é a construção de identidade e a segunda se refere à dimensão pedagógica (ARAÚJO, 2003).

Outra questão bastante pertinente se refere à escolarização como processo redutor da educação. Compreender que outros espaços também apresentam processos e reflexões educativas fora do ambiente institucional faz parte da articulação entre cultura e educação.

Se pensarmos nas antigas aldeias africanas, antes mesmo da colonização dos europeus a educação estava inserida na vida cotidiana das crianças e jovens, não se tinha um lugar específico de aprendizado, ele acontecia justamente na convivência, no dia a dia, em qualquer lugar. E a cultura, nesse aspecto, era primordial para o processo educativo.

A cultura articulava os saberes e os afazeres do dia. O saber era único no sentido de uma não fragmentação do conhecimento em áreas específicas. Dessa forma, tanto a cultura quanto a educação andavam juntas, entrelaçadas, construindo e repassando conhecimentos que serviriam para a vida como um todo. A cultura é, então, um instrumento educativo e a educação é um elemento cultural.

Entendendo a educação e a cultura como inseparáveis, podemos pensar na complexidade da construção dos variados processos identitários, principalmente se referindo à questão da identidade negra. Gomes (2005) propõe não pensá-la como única construída pelos sujeitos desse grupo étnico. Pensar esse processo requer um olhar não apenas sobre a questão negra, mas sobre todos os aspectos que, de alguma forma, interferem nesse processo.

Nesse sentido, a importância e o desafio dos estudos culturais é outro ponto fundamental para a compreensão da questão racial voltada para a educação principalmente no que se refere à definição de cultura aliada à educação. Os estudos culturais podem contribuir com uma reflexão mais provocadora aos(as) educadores(as). Estabelecendo conexão com Gomes (2003), no que se refere ao conceito de cultura e sua relação com a educação e no caso uma educação significativa, a cultura pode ser entendida como conceito articulador dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais permitem pensar o lugar do corpo e o lugar do não corpo. A sociedade ainda vê o corpo negro em desordem, e esse corpo negro que está em desordem incomoda, pois, tem um cabelo levantado, espichado, duro.

Todos nós estamos o tempo todo construindo e desconstruindo identidades. É preciso pensar nessas construções e desconstruções a partir de dimensões sociais e pessoais, pois estas nos levam a construir identidades até mesmo contraditórias, dependendo de nossa identificação com grupos determinados. Essas construções se dão no âmbito da cultura e da história por entender que somos seres sociais e que não é

possível construir uma identidade fora desse contexto social-histórico. E, nesse sentido, a cultura faz parte essencial dessa construção.

É importante pensar nessa construção identitária negra partindo de espaços socialmente negados para essa população, e também nos espaços conquistados por ela como forma de resistência e de sobrevivência. A escola é um desses espaços. Espaço este que lhe foi negado por muito tempo e que hoje apesar de frequentá-lo continua sendo um espaço de marginalização, exclusão e negação da população negra.

A cruel desumanização a que os(as) negros(as) foram submetidos lhes correspondeu uma grande perda cultural. Taxados de primitivos, sem cultura, os(as) negros(as) foram expostos a um trabalho de nacionalização no Brasil que condensou seus ritos e costumes a meras folcloridades. Aos poucos, perdeu-se também a memória de um povo que construiu a sociedade brasileira de hoje com suas diversidades e diferenças sociais, culturais, econômicas e raciais.

Seguindo com base nos estudos culturais, Gilroy (2001) diz que antes da consolidação do racismo científico, o termo raça era empregado quase no mesmo sentido da palavra cultura. Partindo desse ponto, podemos pensar nas implicações dessa confusão. Ao confundir raça com cultura como é hoje definida, é possível inferir a ligação entre ambas.

Thornton (2004) apresenta a discussão sobre a cultura e suas formas de manifestação e também se aprofunda na discussão de aspectos da cultura de algumas regiões do continente africano e na forma como a cultura foi se transformando ao longo do tempo a partir de outras influências vindas de fora, de outros países e das influências sofridas pelos(as) negro(as) ao chegarem ao Brasil no período da escravidão.

A definição do termo cultura passa também por sua dinâmica, o processo de um modo de vida de uma determinada sociedade, compreendendo aspectos como estrutura política, organização administrativa, parentesco, linguagem, literatura, oralidade, arte, música, dança, religião e outros (THORNTON, 2004).

Para o mesmo autor, a língua, bem como seus aspectos linguísticos, ainda é o método mais importante para se identificar a cultura de um povo. Ela é estruturante. Enxergando a cultura como uma forma de vida que identifica cada povo, podemos também citar outra categoria que compreende esse termo, que é a ordem material.

A ordem material passa pelos utensílios domésticos, a relação com a natureza e com as plantas que carregam elementos medicinais, a própria utilização do meio ambiente e a relação que determinado povo estabelece com ele. Nessa categoria, tais

elementos são mutáveis e imutáveis ao mesmo tempo, dependendo de sua funcionalidade para o povo.

As culturas estão sempre em constante transformação. Esse processo de mutação pode acontecer por duas formas. A primeira é pela alteração em suas dinâmicas internas, em razão de formas políticas, mudanças ambientais, modismos, crescimento populacional, questionamentos de intelectuais e outros. A segunda, pela interação e relação estabelecida com outras culturas, negociações comerciais, modelos de política ou alianças. Ambas as relações interferem na cultura e na forma como as comunidades e povos se organizam e se veem.

Encontro com os mestres(as) Griôs

É pensando nesse sentimento de pertencimento que acreditamos ser de fundamental importância retomar alguns princípios da tradição educativa africana. Referimo-nos à tradição oral. É justamente por acreditar que ela é capaz de dar um novo sentido à educação que a colocamos como um dos meios para se ressignificar os espaços escolares. O que não significa que a educação passará a atender apenas a população negra, mas passará a contemplar todos e todas, independentemente de seus credos, de sua cultura, de sua origem, de suas características.

A pedagogia africana implica a participação efetiva, plena de emoção, onde há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar.

Nesse aspecto, é importante ressaltar, também, como a família tem grande responsabilidade no processo que é prático e vivo para a criança, seja ela negra ou branca.

Griô é um termo francês, utilizado em algumas regiões da África onde a França exerceu grande influência. O Ministério da Cultura se apropriou desse termo quando lançou o Projeto “Cultura Viva”, de resgate e valorização das culturas populares, que tem como base cinco pilares: ponto de cultura, cultura digital, agente cultura viva, escola viva e o quinto, agora, o Griô. São cinco ações que permeiam o processo de preservação e convivência com a realidade social, cultural, econômica e religiosa de grandes e pequenos municípios, cidades e Estados.

Esclarecendo cada um dos cinco pilares, será possível compreender onde entra o Griô nesse programa. No Brasil, foram selecionados vários pontos de cultura em diversas localidades – favelas, quilombos, municípios e comunidades rurais indígenas. O objetivo era captar o que cada um poderia contribuir para que as atividades não se restringissem

apenas às comunidades do ponto, mas a uma rede que englobe todos os pontos do Brasil para juntos apresentarem soluções políticas e criativas para todas as experiências comunitárias.

A pedagogia Griô é baseada

na vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para elaboração de um conhecimento e um projeto de vida que tem como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2006 p.81)

Essa vivência afetiva e cultural, de acordo com a realidade das crianças, possibilita e intensifica a percepção delas próprias com sua comunidade, sua realidade. Dessa forma, o processo de construção de sua identidade será mais comprometido consigo mesma. A prática do diálogo na educação com a pedagogia Griô é ritualizada e se fundamenta na tradição oral, representa uma reflexão e o reposicionamento do ponto de vista do sujeito humano, que vem valorizar o poder da fala e da escuta, “pois o universo é feito de fala que ganhou corpo e forma” (PACHECO, 2006, p. 76-90).

Pacheco (2006) descreve uma curva de vivência, composta de sete passos:

1. Abertura com cantigas, danças, palavras geradoras de caminhada;
2. Integração da roda, cantigas e danças rítmicas do trabalho, sambas de roda, quadrilhas e outros;
3. Expressão da identidade no centro da roda, danças jogos de versos;
4. Harmonização, cantigas e danças de ninar e embalar, cantigas melódicas e de amor;
5. Contação de histórias e mitos, ambiente afetivo e mítico, facilitados pela reverência à escuta e à palavra;
6. Expressão artística e artesanal, motivação de pesquisas e vivências para a construção de conhecimento total por meio de artes e ofícios; e
7. Despedida registros e memórias do vivido, cantigas e danças de roda e caminhada de despedida.

Essa curva de vivência possibilita um processo de consciência individual, grupal e ancestral. Ela facilita a afetividade e proporciona melhor aprendizagem e conhecimento próprio.

A educação, ou melhor, o sistema educacional deveria ser pensado elaborado e executado para todos e todas. Mas ainda é possível encontrar distorções graves que prejudicam a realização de uma educação de qualidade para a população negra.

3 DESVENDANDO O COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo abordará as discussões metodológicas sobre o trabalho de campo.

Optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo por compreender que essa linha consegue se aprofundar nas questões pertinentes ao processo educacional como um todo.

Partindo do pressuposto de que a pesquisa é uma atividade desenvolvida para trazer a compreensão de fatos ou situações e, dessa forma, também acompanha a possível resolução de problemas, é importante refletirmos sobre seu caráter transformador. A pesquisa nos permite percorrer aspectos pouco observados no cotidiano. Ela introduz em nossas vidas outros olhares sobre nossa realidade e sobre a realidade social como um todo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa nos estudos sociais teve seu início primeiramente com a Antropologia e posteriormente com a Sociologia. Franz Boas pode ter sido seu primeiro representante na escrita de um artigo sobre a Antropologia da Educação. Alguns acadêmicos enxergavam as pesquisas realizadas por volta dos anos 1930 e 1950 como um início da abordagem qualitativa.

Os anos 1960 foram importantíssimos para o contexto educacional. Nesse período, a abordagem qualitativa ganhou uma nova dimensão e passou a ser essencial para as pesquisas educacionais. Dois aspectos em especial proporcionaram essa nova direção: o primeiro, que os tumultos da época indicavam que não se sabia o suficiente sobre como os(as) alunos(as) experimentavam a escola, e o segundo, a representatividade dada aos(as) excluídos(as) pela abordagem qualitativa. Dessa forma, a abordagem qualitativa representava o espírito democrático de pesquisa da década de 1960.

Para Bogdan e Biklen (1994), as características da pesquisa qualitativa se referem ao ambiente onde os dados são coletados. Eles afirmam que o ambiente é natural e, assim, o(a) investigador(a) passa a ser o instrumento principal na coleta dos dados. A pesquisa qualitativa é descritiva, dessa forma, os dados podem ser analisados em toda sua riqueza, o que permite maior profundidade na sua interpretação e análise.

A terceira característica não muito nos agrada, pois coloca que, para o(a) investigador(a), o interesse maior está nos processos, em detrimento dos resultados. Não acreditamos nesse postulado. Nas pesquisas de cunho qualitativo, principalmente voltadas para o campo educacional, os processos e os caminhos percorridos no campo

são sim de extrema importância e são fundamentais para a análise e compreensão dos dados. Todavia esses caminhos não seriam percorridos se não existisse o interesse em um resultado final, se o objetivo não fosse alcançar determinados resultados, mesmo que estes sejam inesperados e completamente desconhecidos.

Os resultados poderão possibilitar a elaboração e implementação de políticas afirmativas que deem conta das demandas da população negra e de tantos outros grupos marginalizados e excluídos social e historicamente.

Em relação às características, indica-se a indução como instrumento para a análise dos dados. O que significa que os dados não precisam comprovar nenhuma hipótese posta anteriormente, mas que vão se agrupando e revelando caminhos e resultados a partir desses agrupamentos. E destaca-se, também, a importância do significado na abordagem qualitativa. Os(as) investigadores(as) que se utilizam da abordagem qualitativa estão o tempo todo interessados(as) nos significados das relações e das vidas de seus(suas) colaboradores(as). As relações estabelecidas e a forma como cada sujeito reage a cada nova situação interessa e se torna fundamental para a compreensão de determinados fenômenos. Cada detalhe adquire nova dimensão para a pesquisa qualitativa e os(as) investigadores(as) estão sempre a questionar seus(as) sujeitos(as) para compreender como estruturam o mundo social em que vivem.

Resumindo, de acordo com André e Lüdke (1986), as características básicas da pesquisa qualitativa, são: a) o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o(a) pesquisador(a) como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Um Estudo de caso etnográfico

A metodologia escolhida para realizar este trabalho foi um estudo de caso do tipo etnográfico. Essa metodologia nos permite visualizar o campo estudado de forma mais completa. Ela permite a inserção da pesquisadora no campo de forma a descrevê-lo com propriedade baseada em um contexto sociocultural riquíssimo. Poderíamos dizer ainda que a etnografia seria a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo.

No campo educacional, a abordagem etnográfica deve assumir as características seguintes: a) o problema é redescoberto no campo; b) o(a) pesquisador(a) deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente; c) o(a) pesquisador(a) deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas; e) diversidade dos métodos de coleta e observação direta, entrevistas com os informantes, levantamentos etc.; e f) relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O que não significa, porém, que todas essas características devam estar presentes na pesquisa, já que apesar da necessidade da ampliação do olhar sobre a realidade educacional determinada, utilizaremos o estudo de caso dentro da etnografia.

O estudo de caso se refere a um estudo pontual de realidades específicas que se destacam, de alguma forma, em um sistema ou em uma rede, como é o caso de nosso campo, o qual se refere a uma realidade que se destaca na rede pública do Distrito Federal pelo trabalho pioneiro na implementação do artigo 26 A da LDB, referente às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

O estudo de caso apresenta ainda algumas características que se colocam importantíssimas para a compreensão dessa realidade escolar. Ele busca retratar a realidade de forma profunda para revelar a multiplicidade de dimensões presentes nessa realidade. E, para isso, utiliza-se de várias fontes de informação, como observações, entrevistas, dentre outros. Ele tenta representar os diversos e conflitantes pontos de vista de uma situação social, e geralmente utiliza uma linguagem mais acessível em seus relatórios.

Sobre estudo de caso, Lüdke e André (1986, p.17) dizem que é o estudo de um caso, sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso, o que condiz justamente com o que fizemos neste trabalho. Propusemo-nos a estudar e a compreender como uma Escola Classe trabalha na implementação do artigo 26 A da LDB. Este é um caso específico dentro da rede de escolas públicas do Distrito Federal.

Afunilando o campo

Bogdan e Biklen (1994) nominam o estudo de caso etnográfico como estudo de caso de observação, cujo foco de estudo centra-se numa organização particular ou em algum aspecto particular dessa organização. Assim, justifica-se nosso objetivo: identificar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da Cultura e História Africana e Afro-brasileira desenvolvidas por uma Escola Classe da Ceilândia, que atendam ao artigo

26 A da LDB. Para chegarmos a esse objetivo, pensamos em: a) como as práticas educativas contemplam o artigo 26 A da LDB; e procuramos: b) identificar como as práticas pedagógicas, a partir do artigo 26 A da LDB, refletem-se na comunidade escolar.

Para chegarmos até a definição completa do campo, percorremos alguns caminhos. No início, realizamos um levantamento das quatorze Coordenadorias Regionais de Ensino do Distrito Federal (CRE-DF).

Fizemos contato por telefone com todas as CRE-DF para obter conhecimento sobre a quantidade de escolas no DF por cada coordenadoria, como também para saber quais estavam trabalhando com a implementação do artigo 26 A da LDB. Ao total, no DF, existem 653 escolas públicas na rede, compreendidas entre escolas classes, escolas de ensino fundamental, escolas de ensino médio, escolas parque e escolas de ensino especial. Nessas escolas também há educação de jovens e adultos no período noturno.

Todas as CRE-DF possuem um núcleo destinado a trabalhar assuntos referentes à educação básica. Dentro desse núcleo, existe uma pasta chamada Direitos Humanos e Diversidade. Essa pasta é responsável por trabalhar também com a implementação do artigo 26 A da LDB em todas as escolas atendidas pelas respectivas coordenadorias, como também trabalhar a sexualidade, a questão indígena, os direitos humanos, a diversidade, a homofobia, a questão de gênero e inclusão.

Nessa pasta, trabalham dois coordenadores intermediários, responsáveis por estabelecer contato com as escolas e orientar os trabalhos voltados para as questões referentes à diversidade e aos direitos humanos. Apenas seis das coordenadorias disseram ter algum trabalho na perspectiva da educação para as relações raciais, e apenas três dessas disseram conhecer o trabalho desenvolvido pelas escolas. Dessas três coordenadorias, a do Gama e a da Ceilândia têm um trabalho com maior visibilidade. Uma escola, em cada uma destas coordenadorias, destaca-se – a Escola Classe de Ceilândia tem um trabalho pioneiro na implementação do artigo 26 A e por isso foi escolhida como campo deste trabalho.

Antes, porém, de chegarmos à escola tivemos contato com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nesse contato, fomos direcionados a uma nova Coordenação da SEEDF.

A SEEDF passou por uma reestruturação no ano de 2011 e nessa nova estrutura foi criada uma coordenação específica para se trabalhar a questão da diversidade. Em dezembro de 2011, essa coordenação passou a existir oficialmente com o nome de Coordenação de Educação e Diversidade, e dentro dela quatro núcleos foram criados: educação para as relações raciais, educação para o campo, educação em gênero e

sexualidade e programas e projetos especiais. Cada um desses núcleos é composto por duas pessoas, uma chefia e um(a) funcionário(a).

A gestora geral dessa coordenação é professora de História da SEEDF desde 1986. Ela tem mestrado em Educação na área de Relações Raciais – implementação da Lei nº 10.639/2003 pelos gestores do MEC.

Ao entrevistá-la sobre o trabalho da SEEDF, especificamente sobre relações raciais. A coordenadora nos relatou a dificuldade para montar a nova estrutura da SEEDF, principalmente no que se refere às questões burocráticas, pois, por conta delas, a estrutura demorou quase um ano para ficar pronta. A gestora vê essa nova estrutura da SEEDF como um grande avanço, pois nunca houve na história da SEEDF uma coordenação exclusiva para se trabalhar a diversidade.

Então hoje dentro da Secretaria de educação eu vejo que foi um grande avanço, porque até então no Distrito Federal nós não tínhamos, de forma institucional, um setor que tratasse dessas questões, né, da questão da educação para as relações étnico-raciais, então eu vejo isso como um grande avanço. (Entrevista com a gestora de Educação e Diversidade da SEEDF, em 19 de junho de 2012)

Como dito anteriormente, são 14 Coordenadorias Regionais de Ensino no DF, mais de 500 mil alunos e mais de 30 mil profissionais na rede pública de ensino do DF. Por conta desse quantitativo, tornou-se difícil a implementação completa da lei no ano de 2012. Para atingir toda essa comunidade, é necessário um trabalho intenso e em longo prazo (gestora de Educação e Diversidade da SEEDF).

Acerca das ações dessa coordenação, a entrevistada nos descreveu a construção de um plano de ação que estava sendo desenvolvido, que será flexível às demandas atuais. A primeira ação do plano é o lançamento da orientação desenvolvida durante o ano de 2012 para a implementação do artigo 26 A. Cada escola receberá um caderno com essas orientações.

O lançamento ocorreu na Eape (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) aos 14 dias do mês de novembro de 2012, e contou com a abertura da Coordenação de Educação e Diversidade e, posteriormente, a convidada professora doutora Eliane Cavalleiro fez uma fala de sensibilização e reflexão sobre as práticas racistas em sala de aula, citando alguns trabalhos positivos sobre a educação para as relações raciais.

Em 2011 foi construído o novo Projeto Político Pedagógico (PPP) da SEEDF e nele consta a questão da diversidade. A partir desse PPP, a Coordenação de Educação e

Diversidade está construindo os cadernos temáticos para serem distribuídos para as escolas da rede pública. Esse documento foi elaborado e provavelmente será repassado para toda a rede no segundo semestre deste ano. Ele traz o histórico das populações marginalizadas e excluídas e lista uma série de atividades e sugestões de atividades, de livros, de bibliografias que vão auxiliar os(as) professores(as) a trabalhar com a diversidade em sala de aula sob o ponto de vista das populações negras e indígenas. Esse material será publicado e distribuído para toda a rede. Posteriormente acontecerão formações com os(as) profissionais da educação com base no documento. A ênfase será nas questões negra e indígena.

Essa Coordenação trabalha com algumas metas e, para 2012, o objetivo era atingir 30% das escolas da rede pública; para 2013, mais 30%; e em 2014, mais 40% para então alcançar 100% das escolas do DF. Algumas parcerias estão sendo realizadas para se alcançar essas metas, como os Pontos de Cultura do DF, as organizações que desenvolvem atividades no Programa Escola Aberta (Seppir-DF, Seppir – Nacional e Secadi).

Algumas escolas do DF já desenvolvem o trabalho de educação para as relações raciais durante todo o ano escolar. Essas escolas pertencem às Coordenadorias da Ceilândia e do Gama.

Essa Coordenação também trabalha com a construção e a oferta de cursos para serem realizados com os(as) gestores(as) e com os(as) coordenadores(as) intermediários das Coordenadorias Regionais de Ensino sobre a diversidade, enfocando a questão racial negra. Todavia há um grande desafio na realização desses cursos, pois a equipe que compõe essa coordenação trabalha apenas com oito pessoas, sendo que o núcleo que trabalha com a questão negra tem apenas duas pessoas. Perguntada sobre o maior desafio na implementação da lei, a gestora nos disse o seguinte:

Hoje eu não posso te dizer que a gente tenha realmente resultados consistentes, o que eu posso te dizer é que são trabalhos pontuais de escolas que já inseriram nos seus PPP a questão, mas a gente ainda não tem isso em rede, nós estamos com esse desafio para que em 2013 todas as escolas já tenham essa questão inserida nos seus PPP. (Entrevista com a gestora de Educação e Diversidade da SEEDF, em 19 de junho de 2012)

O que significa também que a SEEDF ainda não possui um mapeamento das escolas que desenvolvem esse trabalho, apenas umas poucas chegam ao conhecimento dessa coordenação também pela falta de recursos humanos no acompanhamento junto

às escolas. Em 2013, uma das metas é fazer esse mapeamento e fazer com que as escolas já tenham em seus PPP o conteúdo da lei. O que ainda não significará a implementação efetiva.

Ao pedir à gestora que fizesse uma avaliação do trabalho que elas estão desenvolvendo, sua fala caminha no sentido de conscientizar os(as) gestores(as) das escolas acerca da importância da implementação da lei para que a temática passe a fazer parte dos seus PPP. Sendo este o orientador do trabalho da equipe gestora e de toda a comunidade escolar, ela acredita que quando a proposta fizer parte dos PPP, as escolas, de alguma forma, estarão iniciando a educação para as relações raciais não apenas com um trabalho pontual, mas com ações articuladas que aconteçam durante todo o ano escolar.

Porque a gente não consegue entender essa ação dentro da escola como um projeto pontual, a gente só consegue entender que a lei vai ser, de fato, aplicada se essas questões perpassarem o cotidiano da escola, estiverem inseridas no PPP da escola, onde todas as questões da escola estejam pautadas em uma educação antirracista. É esse o nosso pensamento, a gente não consegue entender que se faça um projeto no 13 de maio e depois um projeto no 20 de novembro e chame pessoas da capoeira que vão lá e joguem capoeira e chamem pessoas que fazem trançado e vão lá e fazem trançado e aí dizem que estão implementando o artigo 26 A. A lógica não é essa. O nosso entendimento é que se construa uma educação antirracista no Distrito Federal. E uma educação antirracista é, durante todo o tempo, os profissionais da educação terem a consciência de que não é ter mais ou menos melanina na pele que faz com que uma pessoa tenha direito de acesso a uma educação de qualidade, né. (Entrevista com a gestora de Educação e Diversidade da SEEDF em 19 de junho de 2012)

A professora que chefia o núcleo de atendimento à diversidade étnico-racial é professora da SEEDF há 19 anos. Ela disse, quando da entrevista, que o foco do trabalho é a implementação do artigo 26 A da LDB. A Fundação Palmares resolveu oferecer à SEEDF o curso “A Cor da Cultura”, inclusive com a distribuição de *kits* para os(as) professores(as).

A entrevistada relata que professores(as) reclamam de não ter formação para se trabalhar com essa temática, no entanto, quando essa formação é oferecida eles(as), não participam. Um exemplo citado pela entrevistada refere-se ao curso “A Cor da Cultura”, que foi oferecido para os(as) professores(as) da SEEDF. No curso ocorreu um problema operacional com a entrega do material didático e grande parte dos(as) participantes abandonaram-no. Ela afirma que se os(as) gestores(as) não acompanharem e não cobrarem dos(as) professores(as), esse trabalho não será realizado.

Há uma resistência muito forte por parte de gestores(as). Muitos acreditam que, por serem contra o sistema de cotas, não devem trabalhar a educação para as relações raciais. De acordo com a fala da gestora entrevistada, os(as) gestores(as) são profissionais do ensino e, portanto, devem cumprir a legislação educacional.

Acho que deveria existir uma responsabilidade, responsabilizar os gestores(as). É inadmissível que um gestor que vá gerir uma escola, ele não tenha uma formação nessas temáticas, eu acho que esse é um dos pontos. Não é... “Ah eu não concordo, eu sou contra cotas”. Não. Não é isso que está em jogo, existe uma legislação e ela tem que ser cumprida e ponto. Então, assim, se o gestor não concorda ele não pode ser gestor de uma escola. Ele não pode impedir que o professor faça o trabalho de acordo com a lei, né, ele está sendo criminoso. (Entrevista com a chefe do Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-racial, em 15 de junho de 2012)

De acordo com a fala da entrevistada, outro ponto bastante recorrente é a questão da formação, se os(as) professores(as) não têm formação, tampouco os(as) gestores(as) a tem. É possível inferir então que a falta de formação pode prejudicar a prática pedagógica.

Precisamos de recursos financeiros, humanos, aí junto com essas questões vem também a questão de formação. Estamos vendo dentro da secretaria as pessoas que trabalham e estudam nesta área para formar um grupo de pesquisadores e de formadores. Estamos também organizando um grupo de estudo na Regional de Ceilândia. Propusemos para a Eape também fazer um curso sobre a temática para os gestores, existe uma legislação que precisa ser cumprida. (Entrevista com a chefe do Núcleo de Atendimento à Diversidade Étnico-racial, em 15 de junho de 2012)

No intuito de auxiliar na implementação da temática, a entrevistada nos contou que a Fundação Palmares está fazendo um exercício no sentido de que todas as escolas conheçam o acervo que ela tem para facilitar a busca de materiais, o conhecimento de bibliografias e a visita das escolas com seus alunos neste espaço para que ele se fortaleça como núcleo de estudo.

Coordenadoria Regional de Ceilândia

Na Coordenadoria Regional de Ceilândia, fomos falar com os coordenadores intermediários responsáveis pela pasta de Diversidade e Direitos Humanos.

Essa Coordenadoria é responsável por 96 escolas, e esses dois coordenadores intermediários são responsáveis por orientarem as 96 escolas sobre a questão da diversidade, o que significa ir até as escolas.

A primeira ação desses coordenadores(as) no ano de 2012 foi a distribuição de cartazes para as escolas de Ceilândia. Estes continham algumas informações sobre a Lei nº 10.639/2003 e também sobre o artigo 26 A da LDB. Eles foram distribuídos para todas as 96 escolas da Ceilândia. Quando fizeram isso, perceberam que muitas escolas, quando questionadas, sequer sabiam da existência da lei, simplesmente diziam não saber do que se tratava. E a maioria das escolas que desenvolvem o trabalho apenas citavam a questão no dia 13 de maio ou 20 de novembro.

É interessante deixar registrado que a escola que é parceira nesta pesquisa iniciou seu trabalho com um dos professores, que hoje é coordenador intermediário de Ceilândia, e mesmo depois de sua saída o trabalho permanece e cresce cada vez mais. E esta foi a sua fala, quando perguntado sobre o trabalho que iniciou na escola: “Eu não quero trabalhar a igualdade, e sim a diversidade racial, ela sim é a realidade do Brasil”. (Entrevista com o coordenador intermediário de Ceilândia, em 14 de junho de 2012).

Em algumas escolas, os(as) coordenadores(as) são bem recebidos, no entanto em outras a recepção não é assim tão acolhedora, há olhares desconfiados, sem diálogos, e quando tocam na questão da lei e cobram esse trabalho, sempre ouvem a mesma conversa: “a gente tá se preparando para trabalhar isso no próximo ano”, “ah, eu não sabia nada sobre essa lei não”.

Um dos problemas mais frequentes na implementação do artigo 26-A da LDB é o isolamento que os(as) professores(as) enfrentam neste fazer pedagógico, o que já foi retratado em muitas pesquisas educacionais sobre a temática, a solidão em se trabalhar a educação antirracista. O que é curioso, já que por lei todos/as deveriam trabalhar o artigo 26 A da LDB. Alguns gestores(as) dizem que não fazem o trabalho acontecer porque não são cobrados. É esta a questão? Basta cobrar que o trabalho vai acontecer? Então precisamos nos preocupar mais com o acompanhamento desse trabalho.

Depois da formação que alguns professores(as) tiveram, principalmente depois do curso “A cor da cultura” passaram a nos procurar para pedir material, buscar referências. (Entrevista com o coordenador intermediário de Ceilândia, em 14 de junho de 2012)

Os(as) professores(as) que trabalham de forma individual sempre procuram os coordenadores intermediários. Em algumas escolas, alguns professores(as) são muito radicais. Para se trabalhar com esse embate direto e efetivo foi que os coordenadores pensaram na distribuição dos cartazes, na participação em coletivas e nos debates.

Não há como resolver a questão social, sem resolver a racial primeiro. Primeiro a questão racial e depois a social. [...] Eu sou professor há 16 anos, mas sempre que eu piso em uma escola eu não me sinto à vontade, é um olhar diferenciado, eu não me sinto representado nas imagens, a gente percebe muito isso nas imagens, só tem imagens de crianças brancas. (Entrevista com o coordenador intermediário de Ceilândia, em 14 de junho de 2012)

A grande preocupação é que em muitas escolas ainda prevalece a questão folclórica – no dia 20 de novembro se movimentam, fazem uma palestra, chamam um pesquisador e pronto. Os outros dias do ano letivo passam despercebidos, sem transformação social ou racial. Das 96 escolas, apenas 8% estão fazendo alguma atividade que seja relacionada à implementação da respectiva política educacional.

E um fato importante é que as escolas que estão implementando a lei são as que estão hoje com menores índices de repetência, menor índice de evasão, são escolas que as crianças gostam de frequentar e os índices do Ideb estão lá em cima.

A gente precisa perceber que estes jovens que repetem, que desistem e evadem são jovens negros infelizmente. Por que repetir coisas do passado que nunca deram certo? (Entrevista com o coordenador intermediário de Ceilândia, em 14 de junho de 2012)

Os coordenadores intermediários de Ceilândia estão organizando um mapeamento de todas as escolas que estão desenvolvendo trabalhos referentes à implementação da lei. Ainda não está pronto, pois eles estão visitando as escolas e conhecendo o trabalho de cada uma. Até agora são 8% das 96 escolas que desenvolvem o conteúdo da lei.

Em algumas escolas, os(as) professores(as) começam o trabalho de forma individualizada, e mesmo socializando toda a escola, quando saem dela, o trabalho acaba e não se fala mais na temática. Na Escola Classe parceira desta pesquisa, é diferente, o professor pioneiro saiu e o projeto continua crescendo, é o carro-chefe da escola, foi assimilado pelo coletivo escolar.

As pessoas entrevistadas nos trouxeram uma forte reflexão sobre a importância da oficialização por meio de uma lei, da institucionalização a partir da alteração do artigo 26 A da LDB. A institucionalização do estudo da cultura e história africana e afro-brasileira representam uma conquista e uma mudança no cotidiano educacional brasileiro. Institucionalizar, oficializar a história, a cultura e a intelectualidade da população negra é o que dará sustentabilidade para a continuação da luta por melhores condições de acesso e permanência em uma educação de qualidade.

A Escola Classe como estudo de caso

A partir dos encontros com as gestoras foi possível definir o campo do estudo de caso etnográfico. A Escola Classe de Ceilândia agrega características diferenciadas em relação à educação das relações étnico-raciais e as suas especificidades despontaram para a escolha da parte prática da pesquisa.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica para delimitar o estudo da arte sobre a temática de educação e relações raciais. A partir das lacunas encontradas foi que traçamos os objetivos da pesquisa.

O trabalho de campo foi dividido em duas partes. A primeira, um conjunto de entrevistas com responsáveis pela implementação da Secretaria de Educação do Distrito Federal. As entrevistas foram realizadas com gestores(as) responsáveis pelos núcleos que cuidam e atuam diretamente sobre a questão da diversidade e das relações raciais. Dentro da Secretaria de Educação foram entrevistadas a coordenadora de Educação e Diversidade, a chefe do Núcleo de Atendimento a Diversidade e os(as) coordenadores(as) intermediários responsáveis pela pasta de Direitos Humanos e Diversidade da Coordenadoria Regional de Ceilândia.

A segunda parte do campo foi realizada na Escola Classe da Ceilândia. Fizemos um estudo de caso do tipo etnográfico, que nos possibilitou coletar os dados por meio de observações, da realização de entrevistas semiestruturadas com os(as) gestores(as), as professoras e a equipe pedagógica, recolher depoimentos informais dos estudantes, conversas informais com a comunidade de pais, mães e responsáveis, como também demais servidores(as) da escola. Aplicamos ainda um questionário para funcionários e professoras. Tiramos várias fotografias da escola, compreendidas entre murais da escola, trabalho de alunos(as) e professores(as), apresentações das crianças e outras. Por fim, fizemos ainda um relato diário de campo com as experiências e impressões sobre os nossos olhares e nossa participação na escola.

4 ENEGRECENDO O COTIDIANO ESCOLAR

Sou altamente consciente e confiante, eu acredito no meu povo brasileiro.
Sandra de Sá

Escola Classe: enegrecendo o cotidiano

Chegamos à Escola Classe por meio de uma conversa inicial com os coordenadores(as) intermediários(as) de Ceilândia. Na entrevista que fizemos com eles(as) sobre o trabalho da Regional de Ceilândia, citaram a escola como modelo na implementação da lei por conta do tempo e das atividades que a escola desenvolve.

A primeira visão da escola já nos chamou a atenção. Os muros estavam pintados com crianças brancas, negras e crianças portadoras de necessidades físicas ou de mobilidade e todas alegres, brincando.



Figura 1 – Imagem do muro interno da Escola Classe de Ceilândia

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Figura 2 – Imagem do muro interno da Escola Classe de Ceilândia

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A escola é pequena e o espaço é bem aproveitado. De acordo com a divisão espacial da escola, em um dos corredores, que é o central, fica a sala da direção, a sala dos(as) professores(as), a secretaria, a sala de orientação e a coordenação. No vão que fica no meio desse corredor havia um mural com o rosto de uma mulher negra, de perfil, com o cabelo estilo *black* armado e todo enfeitado com flores vermelhas e amarelas. Isso nos chamou muito a atenção, pois essa não é uma imagem comum nas escolas públicas do DF ou nos materiais didáticos utilizados por essas escolas. De todas as escolas pelas quais passamos, em outras situações, antes de chegar a esta, em nenhuma delas vimos algo igual. Nenhuma delas tinha qualquer alusão à cultura afro-brasileira ou à imagem positiva da população negra.

Fui apresentada à gestora da escola, que explicou algumas coisas sobre o PPP e prontamente se colocou à disposição, assim como toda a equipe da escola. Logo disponibilizou o Projeto Político Pedagógico da escola via digital e disse que nas próximas semanas nos mandaria outro completo, pois alguns pontos estavam sendo revistos com as professoras, esse é um procedimento comum, segundo nossa observação, nas escolas públicas que constroem o PPP coletivamente. Conversamos um pouco sobre o projeto e posteriormente ela nos apresentou a supervisora pedagógica da escola, que também nos recebeu com disposição, e quando falamos que a pesquisa era sobre o projeto “Orgulho e Consciência Negra”, logo ela se entusiasmou e nos contou muitas situações dos anos anteriores do projeto. Essa primeira visita aconteceu no mês de junho de 2012.

Nesse mês, a escola se preparava para a festa junina, que foi em homenagem a Luiz Gonzaga, músico negro, considerado o criador do baião. As primeiras visitas que fizemos à escola foram nas duas semanas que antecederam a festa Junina, e foi uma correria, ficamos apenas observando. As crianças ensaiavam as músicas no pátio. Na sala, faziam atividades sobre a vida e a obra de Luiz Gonzaga. Não podemos deixar de relatar que as crianças, ao desenharem Luiz Gonzaga, pintavam-no de marrom e de preto. Elas sabiam reconhecer sua cor. Essa observação foi interessante pela noção que as crianças demonstraram ter sobre a cor de pele das pessoas. Para elas o “famoso” lápis “cor de pele” é bege e não representa a cor de todos(as). No dia da festa, a escola estava toda pintada e arrumada com os painéis bem coloridos e chamativos. A comunidade estava massivamente participante. A festa foi linda.



Figura 3 – Imagens retiradas da festa junina da Escola Classe de Ceilândia, que homenageou Luiz Gonzaga

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Retornamos à escola no início do mês de agosto, e a responsável por nos auxiliar na escola e na apresentação às professoras e aos demais funcionários foi a supervisora pedagógica. Em uma das reuniões coletivas sobre o calendário do próximo ano, a

gestora me apresentou a todos(as). Pude explicar o que era o trabalho e como seriam as observações, o que estaria fazendo na escola a partir daquele momento. Nenhuma pergunta foi feita, alguns olhares atentos assim continuaram, outros ficaram bastante curiosos e alguns interrogadores e desconfiados.

Começamos pelas crianças. Decidimos ficar durante duas semanas no pátio da escola, onde as crianças brincam na hora do recreio. Essa experiência foi bastante interessante, assim as crianças começaram a nos conhecer e a se acostumar com nossa presença na escola. Nos primeiros dias, chegavam timidamente, perguntando quem eu era, se era professora, meu nome, o que eu estava fazendo ali, por que estava olhando para elas, foi assim, de mansinho, que conhecemos um dos garotos que nos despertou algumas reflexões, assim como outras crianças que mais tarde se tornaram essenciais para este trabalho.

O Primeiro olhar



Figura 4 – Mural África Beleza e Riqueza

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O trabalho na escola teve seu início no mês de agosto. O primeiro olhar sobre a escola foi um tanto quanto emocionante. Vi-me nos muros da escola, nos murais espalhados, nas meninas negras com seus cabelos altos e armados ao vento, nos meninos negros que brincavam com o sorriso no rosto. Vi-me de perfil do mural de destaque da escola. Vi-me nos olhares das crianças quando me avistaram e logo

correram ao meu encontro e cada um, à sua maneira, mostrou-me o quão representativa e importante era minha figura naquele espaço.

Vi-me nos trabalhos que as crianças realizaram durante os quatro meses que ficamos na escola, vi-me nos cartazes espalhados pela escola informando sobre a Lei de Valorização da Cultura e História Afro-brasileira e Africana (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008). Vi-me também nos olhares das professoras, alguns interrogadores sobre nossas observações, outros sedentos por conhecimento e por algum motivo acreditaram que estávamos ali para ajudar a desenvolver o trabalho que já realizavam.

A identificação com o espaço educacional nesse primeiro momento vai ao encontro do que Cavalleiro (2001) aborda em seu livro sobre a ausência de cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira.

Foram muitas as vezes que tive de me fazer de desentendida para não atender à solicitação de intervenção. Outras vezes me senti parte da escola, e nos trabalhos manuais me arrisquei a participar. Os quatro meses que convivemos com aquelas pessoas, com toda a certeza, possibilitou-nos um aprofundamento no olhar sobre a educação, sobre seu papel. Se antes a educação já era um forte instrumento de transformação social, a partir dessa convivência ela também se tornou um forte instrumento de construção de conhecimento e de transformação racial. “A educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos/as os/as alunos/as para a prática da cidadania” (CAVALLEIRO, 2001 p.149).

Com toda a certeza, as crianças daquela escola estão tendo e terão outras visões sobre si mesmas. Uma visão que eu só fui capaz de construir depois de ingressar na faculdade, e que outras pessoas de gerações anteriores à minha só conseguiram ter depois de muito sofrimento ao longo de sua vida adulta. Apesar das fragilidades encontradas no trabalho desenvolvido por essa escola, ainda assim esse trabalho é um diferencial positivo na rede pública do DF, pois ainda segundo Cavalleiro:

Reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilita o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001 p. 149)

É necessário dizer algo mais: assim como não foi possível utilizar da neutralidade desde o início deste trabalho, tampouco agora o faremos. Até porque este trabalho é fruto de um processo ideológico. O que nos levou seguir estudando a temática racial, para além de motivações pessoais, que são muito fortes, existe também uma concepção de

sociedade que está ligada à justiça e à igualdade racial e, conseqüentemente, social. Seria, então, impossível um estudo baseado na neutralidade.

Para as seguintes reflexões sobre o trabalho da equipe da escola foram construídas algumas categorias centrais que apenas norteiam as reflexões, no entanto outras categorias não menos importantes aparecerão no decorrer do texto. Todas foram se construindo ao longo desses quatro meses de trabalho. Nenhuma delas foi pensada antes de iniciar o campo. Elas se construíram nas conversas informais, nas entrevistas, nos questionários, nas observações e nas relações estabelecidas durante o campo.

Aqui estão as centrais: a primeira se refere ao trabalho da escola como um todo, que denominamos de **trabalho coletivo**, um trabalho que parte da equipe pedagógica, mas ganha vida em todos os outros espaços da escola. O trabalho da escola é visivelmente coletivo, e este acreditamos ser um dos grandes diferenciais. O trabalho coletivo se baseia na gestão democrática, que visa a um trabalho comum, no qual todos da comunidade escolar (pais, mães, responsáveis, servidores/as, alunos/as professores/as, funcionários/as, gestores/as) participam das decisões e das atividades da escola. A comunidade precisa ser parceira da escola e a escola precisa inseri-la em seu cotidiano.

A segunda categoria é justamente sobre a **participação da comunidade** nessa escola, não só nos eventos festivos, como também nas decisões e nos momentos de crise da escola. Essa categoria está intrinsecamente ligada à anterior e poderíamos dizer, inclusive, que uma complementa a outra na perspectiva da gestão democrática.

A terceira categoria, diríamos de extrema importância, diz respeito à **formação de profissionais para trabalhar com a temática racial**. É de conhecimento dos(as) profissionais da área de educação as lacunas existentes em relação à prática e a teorias relacionadas aos cursos de Pedagogia e de licenciaturas em geral, que existe há décadas. Essa categoria abarca ainda o conhecimento que é transmitido, ensinado aos(as) alunos(as) sobre a temática racial de acordo com os conteúdos que estão presentes no artigo 26 A da LDB.

A quarta categoria, que se relaciona diretamente com a sala de aula, chamamos de **prática educativa para a educação antirracista**. Essa categoria acreditamos ser a mais próxima da realidade das crianças, não que as outras não sejam, no entanto é na prática em sala de aula que se percebe o racismo na educação de forma mais efetiva e cruel. Nesse sentido, a sala de aula, que ainda é um não lugar para muitas crianças negras, nessa escola se torna um lugar de acolhimento, de identidade, torna-se um lugar.

A quinta categoria é uma reflexão de algumas pessoas sobre o **trabalho afirmativo da escola**. É o olhar da escola sobre ela mesma. Esse olhar foi recolhido por meio de entrevistas, conversas e questionários.

Para complementar as reflexões, também faremos algumas considerações sobre o material didático utilizado, sobre as imagens dos murais, painéis, fotografias de trabalhos de alunos(as) e outros.

Chegamos à escola, e agora?!

A escola escolhida para nossa parceira é uma escola que se diferencia das outras escolas da rede pública do DF pela implementação do artigo 26 – A da LDB no que diz respeito à educação antirracista. Mas é preciso contextualizar um pouco a realidade dessa escola e seu público.

Para começar, essa escola está inserida em uma Região Administrativa do Distrito Federal. Em 1969, com apenas nove anos de fundação, Brasília já tinha 79.128 habitantes em favelas, que moravam em 14.607 barracos. Reconhecendo a gravidade do favelamento e suas consequências, o governador Hélio Prates da Silveira solicitou a erradicação das favelas à Secretaria de Serviços Sociais, comandada por Otamar Lopes Cardoso. No mesmo ano, foi criado um grupo de trabalho que, mais tarde, transformou-se em Comissão de Erradicação de Favelas.

Foi criada, então, a Campanha de Erradicação das Invasões. Em 1971, já estavam demarcados 17.619 lotes, estes ficavam ao norte de Taguatinga, nas antigas terras da Fazenda Guariroba. Os lotes eram destinados à transferência dos moradores das invasões do IAPI; das Vilas Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo; dos morros do Querosene e do Urubu; e do Curral das Éguas e Placa das Mercedes, invasões com mais de 15 mil barracos e mais de 80 mil moradores. Em 27 de março de 1971, o governador Hélio Prates lançava a pedra fundamental da então cidade-satélite de Ceilândia. Ceilândia, hoje, possui cerca de 398.374 habitantes (PDAD 2010/2011), e é a região administrativa de maior população do Distrito Federal.

Com uma população de cerca de 400 mil habitantes, Ceilândia é considerada a região administrativa com maior influência nordestina no Distrito Federal³. Tem uma economia forte, baseada principalmente no comércio e na indústria, e é considerada

³ Disponível em: <<http://www.achetudoeregiao.com.br/df/ceilandia/historia.htm>>.

também um celeiro cultural e esportivo, por conta de sua riquíssima diversidade artística e pelos atletas da cidade que despontam no cenário nacional e mundial.

A área onde é localizada a escola é considerada de risco, onde a violência e o tráfico de drogas são muito intensos, brigas de gangues envolvendo mortes também fazem parte da realidade dessa comunidade. A violência doméstica é outro aspecto que precisa ser observado. Muitas crianças são vítimas de abuso sexual, de agressões físicas e verbais, e quando não são as vítimas diretas, acabam presenciando tais violências, segundo informações obtidas em diálogos e/ou entrevistas.

A escola está na comunidade desde a década de 1980, quando começou seus trabalhos. No início, ela atendia a turmas do ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, todavia, com o passar dos tempos e visando realizar um trabalho mais ativo e de melhor qualidade, algumas mudanças precisaram acontecer.

Hoje, a escola oferece a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos, que na escola vai do 1º ao 5º ano e também turmas de integração inversa (educação inclusiva). Atualmente, na escola estudam cerca de 800 alunos(as), compreendendo os períodos matutino e vespertino na faixa etária de 4 a 13 anos de idade. Esse público é formado basicamente de alunos(as) oriundos(as) de famílias carentes. Muitos moram em chácaras e assentamentos situados nas redondezas da escola. A violência, como dito anteriormente, está presente na vida destas crianças dentro e fora de casa.

A escola é o local considerado seguro para essas crianças. Ela é patrimônio da comunidade local, pois para essa população ela é a ligação com o mundo do conhecimento organizado, da transformação social e racial. As crianças sentem prazer em frequentar essa escola, e apesar das dificuldades encontradas fora dela, na comunidade ela é respeitada. Em conversas informais, disseram-nos que nem se recordam mais quando foi a última vez que a escola foi pixada por gangues. Dentro da comunidade ela é respeitada, e esta a vê como um lugar sagrado na perspectiva do conhecimento e da ascensão social e racial.

Nas entrevistas realizadas, há um grande indicativo das mudanças que essa comunidade vem passando. Aproximadamente há cinco anos, a comunidade era considerada muito carente. Hoje a realidade melhorou. As professoras indicam que as crianças já levam materiais de casa, quase todos os dias levam lanche. Muitas crianças que antes não participavam dos passeios e das apresentações por falta de recursos financeiros hoje já participam. A realidade econômica dessa região tem mudado. O que ainda não mudou foi a realidade de violência constante que a comunidade presencia.

De qualquer maneira, é possível perceber que a sociedade encontra-se em processo de transformação.

Quando eu cheguei na escola, a sala da direção servia muito como sala de castigo pras crianças. Mas com o tempo fomos estudando, eu fui dando umas cutucadas no pessoal e mostrando que a função da escola era cuidar dos alunos. Lembrar que nós estamos aqui pra atender bem os alunos e a comunidade, afinal de contas somos servidores públicos, né? Hoje isso é bem diferente, hoje os alunos e os pais são bem tratados. (Entrevista com apoio de coordenação, em 26 de novembro de 2012)

A grande maioria das crianças é criada pelas avós. Geralmente as mães e os pais trabalham. As mães trabalham mais, alguns pais estão sempre envolvidos com situações de ilegalidade, outros estão presos, foragidos. Mas ainda assim a situação já está melhor. Muitas crianças têm televisão e computador em casa. É possível perceber que ainda ocorrem percepções tendenciosas: “muitas vezes eles(as) [pais] não sabem como educar seus filhos, não sabem a maneira correta de lidar com eles(as), falta informação para essa comunidade” (Entrevista com apoio de coordenação em 26 de novembro de 2012).

Para ampliar a compreensão sobre a escola, além das observações e conversas informais também realizamos entrevistas semiestruturadas, um questionário para as professoras que estão atuando em sala de aula e outro para os funcionários de serviços gerais, que não fazem parte da equipe pedagógica, mas compreendemos que sua participação é igualmente importante e essencial para este trabalho.

As entrevistas foram realizadas com as seguintes pessoas:

Quadro 1 – Entrevistados

Função na escola	Pertencimento racial	Formação	Tempo de SEEDF	Tempo na Escola Classe	Efetiva/contrato
Gestora	Branca	Pedagoga com pós-graduação	19 anos	19 anos	Efetiva
Supervisora	Branca	Pedagoga com pós-graduação	12 anos	6 anos	Efetiva
Apoio	Pardo	Pedagoga com pós-graduação	23 anos	8 anos	Efetivo
Professora	Parda	Pedagoga e Artista Plástica	25 anos	6 anos	Efetiva
Professora	Negra	Pedagoga com pós-graduação	15 anos	8 anos	Efetiva
Professora	Negra	Pedagoga com pós-graduação	23 anos	1 ano	Efetiva
Professora	Branca	Pedagoga cursando pós-graduação	1 ano	1 ano	Contrato

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas nos trouxeram elementos importantes para conhecer a escola e seu funcionamento, assim como para conhecer a funcionalidade do projeto.

Projeto Político Pedagógico

Para iniciar as reflexões, pensamos no que orienta o trabalho da escola durante o ano, no caso o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nele constam todas as informações sobre a escola, bem como os projetos que ela desenvolve, inclusive o Projeto “Orgulho e Consciência Negra”.

O PPP dessa escola foi dividido em dez partes, algumas refletem, de forma breve, sobre questões educativas, de aprendizagem, função da escola, organização, organização do trabalho pedagógico, administração e importância do referido documento.

O segundo tópico do PPP trata do histórico da referida escola. O terceiro traz a fundamentação teórica sobre a compreensão do que venha a ser a educação para esta escola baseada em Libâneo (1998) e também como a escola entende o PPP.

Esta instituição de ensino compreende a Educação como um fenômeno histórico-social que perdura durante toda existência do ser humano e se concretiza mediante as relações estabelecidas entre as pessoas e entre elas e as demais manifestações do mundo natural, físico, social, tecnológico e espiritual, no decorrer dos tempos.

O Projeto Político Pedagógico deve ter como dimensões o caráter político (formação para sociedade) e pedagógico (formação do cidadão) que concebe uma ação central que é a reconstrução e transformação social. (PPP, 2012, p. 3)

A escola concebe o PPP sob uma perspectiva emancipatória, que se coloca em um cenário de grandes transformações na atual sociedade e, assim, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino desde que o trabalho seja realizado sempre no coletivo. “A construção coletiva do PPP é uma possibilidade de reconhecimento dessa identidade, de reflexão e mudanças na prática pedagógica” (PPP, 2012, p. 4).

A escola e toda sua equipe tem consciência da importância da construção autônoma, coletiva e contextualizada do PPP com a realidade local. Ela afirma considerar todos os segmentos escolares em suas diferentes dimensões. Considera ainda a multiplicidade e a diversidade de fontes do saber e as distintas raízes étnicas de seus(as) alunos(as). O PPP para essa escola é, então, “Um documento que facilita e organiza as atividades da escola, sendo mediador de decisões coletivas que encaminham ações para o futuro com base na realidade atual e sua história” (PPP, 2012, p. 5).

O referido documento apresenta também os fundamentos norteadores da prática educativa, como os princípios pedagógicos, os princípios legais, os epistemológicos, os

éticos, os estéticos e os políticos educacionais. Todos eles estão baseados em estudos nos documentos oficiais, como a LDB, a Constituição Federal, o PNE e também nos documentos da SEEDF.

A educação escolar deverá ser pensada como instrumento capaz de libertar o homem das relações de opressão e dominação, por meio do seu fazer pedagógico, de formar sujeitos críticos e refletivos e construir uma sociedade verdadeira democrática e inclusiva, conforme previsto na LDB. (PPP, 2012, p. 8)

No PPP constam também os objetivos da escola, suas metas e a missão que toda a equipe tem ao adentrar esse espaço. As metodologias e recursos utilizados para melhorar a qualidade da educação nessa escola também estão descritos, principalmente, na forma de projetos que acompanham as atividades da escola durante todo o ano.

Uma das professoras disse que o Projeto “Orgulho e Consciência Negra” trabalha não apenas a questão racial e o conhecimento sobre a África e os afro-brasileiros, mas também ultrapassa essa linha, pois auxilia em outras questões, como o respeito ao outro, independentemente de qualquer característica física ou emocional. Ele também desperta nos(as) alunos(as) certo interesse pelos estudos e os deixavam curiosos pelo conhecimento, assim como trabalha a autoestima, a produção de texto, a desenvoltura das crianças, sem contar que, segundo a fala desta professora, os(as) alunos(as) estão muito mais gentis uns com os(as) outros(as). Esta fala só contextualiza a argumentação trazida anteriormente por Cavalleiro (2001) e Gomes (1995; 2001; 2009) sobre a essencialidade do trabalho com a educação antirracista, no sentido de formar sujeitos ativos e participativos da sociedade a partir do conhecimento de sua ancestralidade.

A fala dessa professora muito significou para este trabalho, que foi sempre realizado na forma de parceria com essa escola, pois a vemos como parceira, e não simplesmente como objeto de estudo de um determinado fenômeno. A significação vem ao encontro do que sempre acreditamos ser a educação antirracista – uma educação completa, que se articula com o fazer pedagógico e com todas as outras demandas que surgem no cotidiano escolar.

Realizar uma educação antirracista, é segundo Cavalleiro (2001), “Transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade” (p.155).

A escola desenvolve outros projetos, e muito bem articulados. Podemos perceber como essa articulação faz diferença para o desenvolvimento das crianças. Inserir a

educação para as relações raciais não é trocar o foco da escola ou do currículo educacional, mas ampliar o foco e dar lugar a todos e todas.

O trabalho coletivo é uma estratégia importante para o fortalecimento da escola:

É de fundamental importância para se alcançar as metas de excelências estabelecidas por essa escola, **continuar refletindo coletivamente sobre a Organização do Trabalho Pedagógico**, focalizando o sucesso do nosso educando. (PPP 2012 p.14, grifo da escola)

Refletir sobre a própria prática não é, todavia, um exercício fácil. Para isso, é necessário um direcionamento interdisciplinar, que respeite as diversas contribuições presentes no grupo. Refletir sobre sua prática significa se expor, expor seu trabalho diante de seus olhos e dos olhos do outro. Refletir sobre esse trabalho é sair da zona de conforto e confrontar-se, entrar em crise, criar conflito. Fazê-lo no coletivo pode ser mais difícil, no entanto é nesse momento que o trabalho da escola cresce e com o tempo amadurece e se aprofunda no fazer pedagógico.

Sobre a organização curricular e respectivas matrizes, encontramos o seguinte trecho:

Esta Instituição Educacional prevê também condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

. O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (PPP, 2012, p. 19)

Esta é a primeira manifestação que encontramos em relação aos processos de valorização da cultura negra afro-brasileira e africana no PPP dessa escola. No mesmo documento encontramos também:

Vale ressaltar, que a partir da Lei nº 10.639/03, tornou-se obrigatório a inclusão dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo do ano letivo e a culminância se realiza no IV ano do projeto “Orgulho e Consciência Negra” (que segue em anexo). Já para o ano letivo de 2010 a partir da Lei nº 11.645, também se torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e será incluso nas atividades desta Instituição Educacional através de pesquisas, vídeos, palestras e visitas ao museu do índio. (PPP, 2012, p. 24)

O documento traz ainda o perfil das gestoras, assim como o de toda a equipe da escola. Cita as atividades da escola. Descreve as formas de avaliação realizada com os(as) alunos(as), como também a descrição e organização dos projetos que acontecem na escola, dentre eles o Projeto “Orgulho e Consciência Negra”.

7. VII Ano do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”

Este projeto tem como objetivo repensar a temática na escola, através da história da África e dos afrodescendentes, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra na formação da sociedade nacional e suas contribuições para o desenvolvimento do nosso país, o combate ao racismo e à discriminação, B e ainda assegurar o que está previsto na Lei nº 10.639/2003. [...]

A culminância do projeto acontece no mês de novembro, porém para o seu sucesso faz-se necessário ações que visem pesquisas históricas da formação da população brasileira e da comunidade, em busca de identidades e reconhecimento de um país pluriétnico.

Tais ações são desenvolvidas em todos os bimestre aproveitando temas e culminâncias que acontecem nos mesmos.

No primeiro bimestre com a culminância da semana da família trabalha-se a formação da população brasileira (índios, brancos, negros, orientais, migrantes) e suas influências na formação de diferentes famílias; levantamento sócio antropológico da comunidade escolar.

No segundo bimestre com a culminância da festa junina trabalha-se o regionalismo; religiosidade; influência cultural (culinária, vestimenta, musicalidade, linguística) de todas as matizes que formam o país.

No terceiro bimestre com a culminância da feira de ciência e tecnologia e literatura trabalha-se a influência tecnológica de todas as matizes que formam o país; leitura de contos, fábulas, lendas de todos os grupos étnicos; leitura de textos, artigos, reportagens que trabalham a temática racial.

No quarto bimestre com a culminância da semana da consciência negra fazem-se pesquisas mais aprofundadas sobre a África; líderes que lutaram contra a escravidão; quilombos; Zumbi dos Palmares; o motivo do dia 20 de novembro.

Vale ressaltar além dessas ações desenvolvidas nos bimestres outras devem ser desenvolvidas durante todo o ano letivo sendo elas: a leitura de livros que ressaltam a diversidade brasileira (contos, lendas, fábulas de todas as matizes que formam o país) durante o projeto de 20 minutos de pura informação; filmes, músicas e apresentações teatrais que destaquem a temática racial; resgate de jogos e brincadeiras de todos os grupos que formam o Brasil; visita a exposições que destaquem a temática; entrevistas e palestras com militantes do movimento negro.(PPP, 2012, p.46-47)

Coletiva de preparação para a festa de celebração do projeto

As professoras, a equipe gestora e a equipe pedagógica reuniram-se para conversar e tomar algumas decisões sobre a festa de celebração do Projeto Orgulho e Consciência Negra. Os pontos trabalhados na reunião foram:

- Lei nº 10.639/2003 (foi colocado um cartaz na sala com o texto da lei e o artigo 26 A da LDB);
- Lei nº 11.645/2008 (foi dito da nova lei o que ela traz de novidade em relação à Lei nº 10.639/2003 e também foi colocado um cartaz com seu texto);
- Continente Africano (também foi colocado um cartaz com informações superficiais sobre o continente africano e um mapa com todos os países nomeados para conhecimento de todos/as);
- Abdias do Nascimento (falou-se sobre o Abdias do Nascimento e sobre sua importância para o Movimento Negro brasileiro e sobre a iniciativa do TEN (Teatro Experimental do Negro), uma simples e rápida biografia);
- Texto da Bell Hooks – *Alisando nossos cabelos* (o texto foi entregue para as professoras darem uma olhada e quem se interessasse poderia ir à coordenação pedir uma cópia para trabalhar. Não foi dito quem é a Bell Hooks, tampouco a importância de seu trabalho para a desmistificação da imagem negativa que se tem da população negra);
- Texto de Rosa Margarida – *História da África – Para quê?* (esse texto foi lido por todas com acompanhamento, cada uma recebeu um e após a leitura algumas questões foram colocadas pela coordenação, mas nenhum apontamento foi feito por parte das professoras, que, segundo nossa análise, deveriam ser a parte mais interessada nessa formação. É importante levantar essas questões, pois um dos pontos mais questionados sobre a implementação do artigo 26A é justamente a formação, ou melhor, a ausência ou a formação equivocada no que se refere ao Continente Africano e à população negra);
- Os Valores Civilizatórios Africanos⁴ trabalhados foram: ancestralidade, corporeidade, musicalidade, circularidade, memória, cooperativismo, energia vital,

⁴ Os valores civilizatórios africanos fazem parte de tradição negro africana e se mantêm vivos principalmente na África Ocidental. Eles também estão presentes nas religiões de matrizes africanas no Brasil, como o candomblé. (Informações retiradas do artigo: TALGA, Jaqueline Vilas Boas; PAULINO, Vanesca Tomé. Valores Civilizatórios Tradicionais Africanos no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS. Vitória, 2011. Anais... Vitória: UFES, 2011).

oralidade e ludicidade (a equipe fez uma dinâmica com esses valores, cada dupla ficou com um valor e teria de trabalhá-lo para depois demonstrar para o restante do grupo e conversar um pouco sobre ele);

- Filosofia UBUNTU⁵ – linha de trabalho deste ano (essa filosofia foi trabalhada com uma dinâmica igual à de um antropólogo, mas feita com as professoras, e depois foi socializada em roda entre as professoras, umas participaram mais, outras menos. As professoras da manhã são mais falantes que as da tarde. A partir da dinâmica, foi explicado o que significa o termo UBUNTU e a escola em peso o escolheu como tema, ou filosofia para o projeto deste ano);

- Apresentação do material “A Cor da Cultura”⁶ (o material foi apresentado e foi mostrado como é possível trabalhar com ele. Foi também disponibilizado para as professoras).

- Concurso de Redações. Foi decidido que seria realizado um concurso de redações com as crianças de 4º e 5º anos, pois algumas crianças reclamaram que, às vezes, não podiam participar do desfile, já que apenas as crianças negras participavam, e delas, só seis eram escolhidas para desfilarem no dia; o concurso seria uma oportunidade de participação mais intensa na festa, com premiações, o que possibilita a participação de todas as crianças negras e não negras. Foi decidido que seria realizada com as crianças uma oficina por uma pessoa não pertencente ao quadro da escola, e uma

⁵ UBUNTU – Um antropólogo estudava os usos e costumes de uma tribo na África, e porque ele estava sempre rodeado de crianças da tribo, decidiu fazer algo divertido entre elas; conseguiu uma porção de doces na cidade e colocou todos os doces dentro de uma cesta decorada com fita e outros adereços, e depois deixou o cesto debaixo de uma árvore. Ele então chamou as crianças e combinou a brincadeira, que quando ele dissesse já, elas deveriam correr até a árvore e o primeiro que agarrasse o cesto seria o vencedor e teria o direito de comer todos os doces sozinho. As crianças se posicionaram em linha reta e esperaram o sinal combinado. Quando ele deu o sinal, imediatamente todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo juntas em direção ao cesto. Todas chegaram juntas e começaram a dividir os doces e, sentados no chão, comeram felizes. O antropólogo foi ao encontro das crianças e perguntou por que elas tinham dado as mãos e ido juntas, quando só uma poderia ter tido o cesto inteiro. Foi aí que elas responderam: UBUNTU!!!! “Como um só de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” UBUNTU significa – EU SOU PORQUE NÓS SOMOS!! (Material apresentado na reunião pela escola).

⁶ A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan (Centro de Informação e Documentação do Artista Negro), a TV Globo e a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. (Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/O%20Projeto>>)

comissão externa julgaria os textos. O regulamento seria redigido e depois apresentado para as professoras.

Durante a reunião, também foi definido como seria a galeria dos países que representavam as turmas. O objetivo central desta galeria é informar sobre os países, aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, artísticos, educacionais e outros, sempre valorizando o trabalho das crianças.

O objetivo da festa desde o início do projeto é superar preconceitos. Aproximar cada vez mais a população brasileira, a comunidade de Ceilândia, de suas raízes negras, valorizando elementos culturais e ancestrais do povo negro. Para atingir esse objetivo, a pesquisa por parte dos(as) profissionais dessa escola é fundamental, o que é lembrado pela própria equipe todo o tempo.

Nos dizeres de Gomes, “Pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes” (GOMES, 2001, p.83).

Foi apresentado para o grupo os símbolos *adinkras*⁷ e foi proposto que cada turma escolhesse um símbolo e o fizesse um em um pedaço de tecido para, ao final, construir uma colcha de retalhos. O grupo gostou da ideia e já começaram a escolher cada turma o seu.

Histórico do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”

Antes de o projeto iniciar, nessa escola não se falava sobre racismo, não se tocava no assunto, as pessoas disseram perceber as discriminações, o racismo, mas não se conversava em sala de aula. Depois do início do projeto, a comunidade escolar percebeu uma mudança muito grande no comportamento das crianças, dos(as) próprios(as) funcionários(as) da escola, da equipe gestora, das professoras e de toda a comunidade.

⁷ SIMBOLOGIA ADINKRA: entre as manifestações culturais da nação Ashanti, destaca-se o estampado adinkra. Encontra-se também no povo Gyaman, da Costa do Marfim. Adinkra são símbolos que representam provérbios e aforismos. É uma linguagem de ideogramas impressos, em padrões repetidos, sobre um tecido de algodão. Considerado como um objeto de arte, o adinkra (adeus, em twi) constitui um código do conhecimento referente às crenças e à história deste povo. A escrita de símbolos adinkra reflete um sistema de valores humanos universais: família, integridade, tolerância, harmonia e determinação, entre outros. (Disponível em: <<http://negromostratuface-atividades.blogspot.com.br/2009/09/aula-2-arte-africanaadinkra.html>>).

Por este fragmento, pode-se compreender melhor o que Segato (2005) diz a respeito das significações que alguns signos tomam a partir de variados contextos. No caso da raça negra, ela estava presente nesta comunidade, no entanto sua presença tinha um significado negativo, que impedia a comunidade de se olhar, de se admirar e de se encontrar principalmente no ambiente educacional.

As pessoas afirmam que o projeto chegou com um grande aprendizado para todos(as). Ele fez com que as pessoas iniciassem estudos e passassem a entender o que era o racismo e o porquê de certas mudanças precisarem acontecer na escola.

Na realidade, todos percebiam o racismo, mas muitos faziam vista grossa, deixavam a situação “para lá”. Os profissionais não tinham muita dimensão dos prejuízos do racismo na vida das crianças, prejuízos estes explícitos na pesquisa de Cavalleiro (2001).

Foi então durante uma das reuniões coletivas que, enquanto todos conversavam, um dos professores, que é um homem negro, propôs o trabalho. Em 2006, quando esse professor fez essa proposta, ninguém nessa escola tinha ouvido falar na necessidade de valorização da cultura negra nas escolas, como preconiza o artigo 26 A da LDB (Lei nº 10.639/2003). Depois que se instalou o projeto na escola foi que a comunidade escolar teve conhecimento do conteúdo da lei.

Esse professor já desenvolvia o mesmo projeto em uma escola de Brazlândia onde atuava no ano anterior, mas ele o realizava sozinho, mesmo com o apoio da direção da escola, o grupo de professores/as não se disponibilizou para desenvolvê-lo. Quando então ele foi trabalhar na Ceilândia deu continuidade ao seu trabalho nesta escola. No início disse ele que a resistência era muito grande, principalmente pelo grupo que ministrava aulas pela manhã. E foi com o apoio da direção e de um pequeno grupo de professores/as que o projeto passou a acontecer em toda a escola. Este professor já realizou nove cursos sobre a temática racial e continua estudando e desenvolvendo seu trabalho antirracista por onde passa. Ele afirma que esse trabalho acontece no cotidiano e não se prende a atividades específicas e sempre é cobrado nas avaliações das crianças. Esse professor ganhou o prêmio CEERT em 2010 pelo trabalho desenvolvido na escola.

Outro professor também se colocou a favor do projeto e começaram a trabalhar para trazer algumas pessoas que tinham conhecimento da temática. O grupo achou difícil porque já estava no fim do ano e todos precisavam trabalhar o Natal, pois é uma data importante para a comunidade.

Nesse ano, a participação das turmas foi voluntária, apenas oito professores aderiram. No decorrer dos outros anos, mais professores(as) foram aceitando participar do projeto. O apoio de coordenação disse que, em alguns momentos, eles tiveram que ser um pouco ríspidos e ressaltar a importância da lei e da necessidade de ser aplicada.

Nós estamos aqui pra cumprir a lei, mas nós temos que fazer isso com formação adequada. E cada ano foi uma barreira diferente pra ultrapassar, me lembro de que teve um ano que foi difícil com os professores porque não tinha como trabalhar com a história africana sem trabalhar com os orixás, e foi um rebuliço no início, mas aí fomos trabalhando com os professores até eles entenderem que não era pra trabalhar com religião e sim com a história”. (Entrevista com apoio de Coordenação, em 26 de novembro de 2012)

Nessa escola, a partir da fala do apoio, ficou evidente que se ensina as crianças a respeitarem a diversidade religiosa. As aulas de ensino religioso conseguem, de uma forma geral, um desenvolvimento amplo, no entanto é preciso considerar que existem resistências e algumas professoras não aceitam falar sobre as religiões de matrizes africanas, o que consideramos uma fragilidade a ser superada neste trabalho.

Inicialmente houve muita resistência do grupo e foi preciso muito engajamento das pessoas que estavam comprometidas com o trabalho para superar, porém desde o início o trabalho foi realizado com excelência. Depois de três anos, o projeto ganhou a “adesão” de todas as professoras, pois se tornou obrigatório, o que nos leva a pensar nos conflitos existentes e ainda latentes para sua execução. Conflitos que atravessam os muros da escola, pois esbarram em visões de mundo estereotipadas e construídas de forma equivocada com inverdades sobre a população negra.

É preciso reconhecer que mesmo existindo aspectos que precisam ser melhorados, o esforço de maior parte do grupo sempre foi comprometido com a excelência didática, de conteúdo, de aprendizagens e, conseqüentemente, de ensino também. No quarto ano do projeto, as professoras que ministravam aulas para o quinto ano não quiseram participar, então as alunas se reuniram para ensaiar sozinhas e procuraram a coordenação para participar e se apresentarem na festa. Após esse episódio, quando da reunião de avaliação, a coordenação colocou a questão para todo o grupo e falou sobre a omissão das professoras quanto ao trabalho e quanto à educação daquelas crianças. Quando os(as) educadores(as) se omitem do processo educacional, eles perdem a oportunidade de fazer reflexões com essas crianças.

No quinto ano, a escola começou a trabalhar com máscaras africanas⁸ e pesquisaram sobre os diferentes tipos, significados e origens das máscaras e as respectivas regiões.

Para que um tema seja apresentado aos alunos e alunas, inicialmente ele é desenvolvido pela equipe gestora e posteriormente há a sensibilização dos funcionários/as e das professoras depois de vencidas tais etapas é que o trabalho pedagógico inicia-se com os(as) discentes. Durante três anos, a escola trabalhou com as máscaras africanas.

Em 2012, iniciaram um trabalho com os símbolos adinkras. Perceberam que as crianças já estavam cansadas dos trabalhos com as máscaras, mesmo sempre inovando na apresentação e no tipo de trabalho. Os valores civilizatórios africanos também foram contemplados no trabalho desse ano.

Esse projeto realmente abriu as portas da escola para a valorização da cultura afro-brasileira e africana na escola (artigo 26 A da LDB) e a comunidade escolar tem percebido essa mudança principalmente nas crianças. Elas se reconhecem como negras, tem sua identidade reconhecida dentro da escola, são valorizadas, melhoram sua autoestima. Esse projeto fez e faz diferença no cotidiano da escola e da comunidade no sentido de reconhecerem-se como negros e negras e de se valorizar a partir dessa identidade

Sobre a retomada histórica do projeto, é interessante salientar que o trabalho inicial era voltado para a questão do preconceito racial, que era o que estava mais forte na escola. A questão era dizer não ao racismo, demonstrar que todos têm direitos iguais de acordo com a CF/1988, ninguém é igual a ninguém, mas no que se refere a oportunidades de condições básicas de vida e de sobrevivência, a igualdade precisa acontecer.

No primeiro ano foi a hora desconstruir e ressignificar a imagem que os livros didáticos reproduzem da população negra, sempre em situações de desprestígio social, como escravizados, em subempregos. O objetivo era desconstruir o que Santos (1985) trouxe no primeiro capítulo deste trabalho sobre a imagem negativa e inferiorizada da

⁸ As máscaras têm um significado místico e importante na arte africana, sendo usadas nos rituais e funerais. As máscaras são confeccionadas em barro, marfim, metais, mas o material mais utilizado é a madeira. Para estabelecer a purificação e a ligação com a entidade sagrada, são modeladas em segredo na selva. Visitando os museus da Europa Ocidental é possível conhecer o maior acervo da arte antiga africana no mundo. (Disponível em: <<http://negromostratuaface-atividades.blogspot.com.br/2009/09/aula-2-arte-africanaadinkra.html>>).

população negra, imagem esta que a própria população negra assume pela construção naturalizada que foi realizada pelo racismo institucional (GOMES, 2005; JONES, 1973). Com o passar dos anos, a equipe percebeu que poderia aprofundar mais em relação aos estudos, as abordagens ampliaram-se para o reconhecimento de personalidades negras que fizeram mudanças sociais e culturais na sociedade brasileira e no do mundo.

O trabalho, então, voltou-se para a intelectualidade da população negra, o conhecimento da África enquanto continente e de seus países, a contribuição dos(as) negros(as) para a sociedade brasileira, em todas as áreas, na política, na arte, na música, nas pesquisas, na literatura, na economia, entre outras. A partir daí, o projeto foi tomando uma dimensão maior – ultrapassou os muros da escola. Em torno da escola, as pessoas conhecem o projeto, na Coordenadoria de Ensino da Ceilândia, nas escolas da Ceilândia, na SEEDF.

E o importante é que o projeto trabalha diretamente com os(as) alunos e oportuniza que eles(as) tenham outra visão da população negra, sejam eles(as) negros(as), brancos(as) indígenas ou outros.

A dificuldade em se trabalhar a educação antirracista ainda é grande, principalmente pela falta de conhecimento teórico por parte das professoras. Boa vontade na maioria do grupo não falta, mas ainda assim ela sozinha não resolve esta questão. Daí a importância de ter mais formações, cursos, palestras nas escolas também para que essas professoras possam participar. Afinal, não é apenas apresentar dados e informações aos(as) estudantes, é preciso filtrar essas informações. Como argumentado por Rios (2010), ensinar vai além de dar informações, mas é preciso levar em consideração aspectos históricos, culturais e sociais, o que é realizado por meio de estudos e de formação continuada. A educação antirracista precisa ser de qualidade, se ela não é, não pode garantir uma formação crítica e emancipadora.

Atualmente no projeto, já é possível perceber uma aproximação maior com a temática por conta dos anos que o projeto está presente na escola, no entanto não é o suficiente.

Pensando hoje nos sete anos decorridos do projeto, a supervisora diz que este tempo não é nada perto do histórico de desvalorização da população negra. Ela sempre volta na questão da importância da leitura racial. E afirma a presença do racismo no Brasil e a importância do trabalho que é feito na escola. Ela diz ter crescido dentro do projeto e junto com ele.

Começou sendo um projeto no mês de novembro. E a nossa preocupação era não ser algo folclórico, porque à medida que a gente foi

trabalhando a gente percebeu que era algo muito maior que só o mês de novembro. A gente querendo modificar mesmo era uma coisa pra gente trazer a questão da história todos os dias pra escola, não só em novembro, mas a gente pensar como poderia [...] e a Lei 10.639/2003, ela fala da cultura, do ensino mesmo, e foi aí que a gente começou a partir pra questão da lei, trazendo mesmo a questão do currículo da temática no dia a dia da escola e não só mais no mês de novembro. Hoje tomou essa proporção toda, né? E cada ano vem crescendo e a gente trabalha muito com a cultura e vem ampliando e a gente sempre busca alguma coisa diferente, alguma coisa nova pra envolver toda a comunidade escolar mesmo, os pais, os professores e as crianças. (Entrevista com a supervisora pedagógica, em 3 de dezembro de 2012)

Para esse trabalho acontecer, o início, a base é toda na semana pedagógica da escola, pois é nela que o PPP é definido e construído, que as metas são estabelecidas.

Tudo é a semana pedagógica. Inclusive de dois anos pra cá nós tivemos uma perda irreparável, porque antes nós tínhamos uma semana de discussões e há dois anos atrás tem sido só dois dias. Então é muito ruim, porque na semana pedagógica, por causa da proposta pedagógica que é o documento maior, que é a bíblia da escola, é algo assim que é sagrado pra gente, é a proposta pedagógica da escola, é ela que fundamenta é ela que dá apoio, que é o pilar porque é uma construção coletiva, que é o PPP. E é lá em fevereiro, quando a gente senta e conversa e discute, que vem a força do projeto” (Entrevista com a supervisora pedagógica, em 3 de dezembro de 2012)

Um grande desafio para a realização desse projeto é o trabalho que a equipe pedagógica precisa realizar com os(as) professores(as) novatos(as). É preciso fazer um trabalho diferenciado para aqueles(as) que, ainda, não conhecem o trabalho da escola. É um trabalho dobrado que começa na semana pedagógica com a construção do PPP. A direção, dentro de uma posição de cumprimento da lei, sempre apoiou o projeto.

Várias atividades que acontecem durante o ano são relacionadas ao projeto: a festa junina, a Feira do Livro, o Dia Internacional da África. No ano de 2012, todos os eventos da escola foram voltados para a questão negra.

Professoras e o Projeto

Quadro 2 – Professoras e o projeto

Questionários devolvidos	17
Idade	Entre 24 e 57

Estado civil	Majoria casada com filhos
Autodeclaração	8 - brancas 4 - negras 5 - pardas
Formação acadêmica	Todas são pedagogas. 15 tem pós-graduação. 2 têm duas graduações.
Tempo de serviço na SEEDF	Entre seis meses e 25 anos
Tempo de serviço na escola	Entre seis meses e 18 anos
Professoras efetivas	12
Cursos na Eape sobre a temática racial	02

A equipe docente é composta por professoras entre os 24 e 57 anos. A maioria é casada e tem filhos. Dos 25 questionários entregues, apenas 17 retornaram. Quando perguntamos sobre o pertencimento racial das professoras, oito declararam-se brancas, quatro negras e cinco pardas.

Das 17 devoluções de questionários que tivemos, todas são formadas em Pedagogia, quinze delas com pós-graduação e duas têm duas graduações. O tempo de serviço na SEEDF varia de seis meses a 25 anos, e na escola, de seis meses a 18 anos. Apenas 12 das 17 são efetivas, as demais são contratos temporários. Quando perguntadas sobre a realização de algum curso na Eape voltado para a questão racial, apenas duas professoras disseram ter feito. Um desses cursos foi a “Cor da Cultura” e o outro foi sobre o 20 de novembro.

Sobre o conhecimento acerca do conteúdo da LDB sobre a valorização da cultura afro-brasileira e africana, apenas uma respondeu não conhecer o conteúdo. As demais todas o sabiam. E a maioria tomou conhecimento após trabalhar nessa escola.

Sobre a pergunta referente à apresentação da escola sobre a temática de valorização da cultura afro-brasileira e africana aos(as) professores(as) e funcionários(as), todos responderam que essa exposição e discussão são realizadas nas coletivas de quarta-feira, na semana pedagógica que acontece no início do ano e no decorrer do ano. Sobre como a escola tem trabalhado, a resposta foi unânime: durante todo o ano por meio do projeto. E sobre a forma como a escola trabalha o projeto foi dito que é com ações integradas durante o ano e atividades coletivas. Duas professoras responderam que realizam atividades individuais. Infelizmente, com o tempo limitado da pesquisa não foi possível perceber o porquê da contradição nas falas.

Sobre a participação dos atores sociais (pais, mães, responsáveis, funcionários, servidores, coordenação, professoras e direção), a maioria respondeu que todos participam, uma professora respondeu que o trabalho acontece apenas com a equipe pedagógica e com as professoras, e outra colocou na participação do projeto apenas a direção e os(as) professores(as).

Sobre a prática pedagógica, perguntamos como as professoras procuram conhecer a temática. As opções eram as seguintes: a) estudos fora do tempo de trabalho; b) estudos durante a coordenação pedagógica; c) estudo com material entregue pela equipe pedagógica; d) troca de informações com as colegas. Nove disseram todas as formas, duas disseram estudo por fora do trabalho e troca de informações, uma disse estudo por fora e outra disse estudo durante a coordenação.

Sobre a forma como as aulas são preparadas, as opções eram as seguintes: a) a partir de conhecimentos e estudos prévios; b) individualmente, sem trocar informações com colegas; c) coletivamente nos espaços de coordenação pedagógica; d) não se prepara ou estuda antes. Dez pessoas disseram partir de conhecimentos prévios e coletivos no espaço de coordenação, outras três disseram preparar apenas no coletivo, espaços de coordenação, e quatro não se colocaram.

Sobre os meios de informação aos quais têm acesso para pesquisar sobre a temática, todas descreveram que utilizam todos e uma não respondeu. As opções foram as seguintes: a) jornais/revistas; b) internet; c) livros; d) amigos; e) equipe pedagógica da escola; e f) coletivas de quarta-feira.

Sobre a forma como realizam o trabalho em sala de aula, duas não responderam, e as demais disseram utilizar praticamente todas as opções descritas no questionário, com exceção das professoras da educação infantil, que retiraram os trabalhos escritos. As opções foram as seguintes: a) por meio de jogos; b) literatura; c) brincadeiras; d) trabalhos escritos; e) conteúdos; f) trabalhos manuais; e g) vídeos.

Nesse questionário, fizemos ainda três questões abertas sobre as atividades desenvolvidas, o retorno do trabalho desenvolvido e também sobre o trabalho na escola.

Em relação à primeira questão, as respostas estiveram voltadas para a forma como as professoras trabalham, no caso com estudos relacionados à cultura africana, redações. Nas aulas de geografia, sempre fazem a relação do continente africano com o Brasil e trabalham no sentido de ajudarem as crianças a compreender as diferenças entre países e continentes e a forma como os(as) negros(as) vieram para o Brasil, discussões sobre preconceito, aceitação do outro, valores, leitura de livros que abordem a temática, filmes, leitura, interpretação de texto, reconto e ilustração de provérbios africanos.

Durante três anos também trabalharam com confecções de máscaras africanas, tambores, pintura e confecções de instrumentos africanos, bandeiras dos países estudados.

As professoras também já trabalharam com gráfico das raças, realizado de sala em sala e depois feito um da escola inteira. Também trabalham histórias infantis que retratem a temática e seus recontos por meio de desenhos, confecção de materiais relacionados a história; dicionário africano, e que cada letra do alfabeto é introduzida com a temática; histórias contadas e dramatizadas, ensaios com música, biografia de personalidades negras.

Sensibilizamos as crianças através de histórias, valorizamos as diferenças em sala de aula, trabalhamos o continente africano, o país da turma. Conhecimentos gerais sobre esse país, personalidades negras, curiosidades, contribuições da cultura negra africana no Brasil. (Entrevista realizada com professora, em 27 de novembro de 2012)

Sobre o retorno do trabalho que elas desenvolvem, foi possível inferir que a autoestima dos(as) alunos(as), o respeito aos colegas, o conhecimento da cultura negra, tudo isso as crianças carregam consigo. As crianças aprendem rápido, melhora o comportamento entre os(as) alunos(as) e também os comentários positivos contra qualquer tipo de preconceito que se ouve das crianças.

Há um fortalecimento e um orgulho da identidade dos alunos(as) negros(as), que se sentem mais motivados(as) e prestam mais atenção nas aulas, principalmente, as direcionadas ao tema. Eles aprenderam a perceber as diferenças e conviver com elas.

Para algumas professoras, essa é uma semente que já começa a brotar. As crianças negras e pardas ficam orgulhosas de sua cor e os outros também ficam eufóricos, o respeito acontece e as crianças compreendem que são diferentes, mas iguais em direitos e deveres.

As crianças conseguem ter uma visão ampla do continente africano, história, personalidades, alimentos, jogos, coisas boas e ruins que fazem parte da história dos negros, tudo em forma de dinâmica, interdisciplinar. As professoras dizem que é um trabalho maravilhoso pelo fato de toda a escola participar e também por não perceberem mais com tanta frequência como antes conflitos referentes à raça e observarem os(as) alunos(as) negros(as) a se valorizarem.

Sobre a forma como elas veem o trabalho, as respostas foram as seguintes: o trabalho é de extrema importância para a formação dos(as) alunos(as) e está presente

durante todo o ano. Ele envolve a família e consegue, de alguma maneira, leva-los à reflexão e à mudança de atitude. Também disseram que o trabalho ajuda alunos e alunas a superarem preconceitos.

Uma das professoras disse que está perdendo um pouco o sentido, principalmente no encerramento, há uma preocupação enorme com as apresentações e painéis, e neste, nem sempre é valorizado o trabalho dos(as) estudantes e sim, as habilidades da professora. A escola também tem muitos gastos que poderiam ser repensados. Para ela, os painéis e as apresentações no encerramento não revelam o trabalho que é realizado durante o ano em sala de aula, uma pena. Isso, de forma geral, demonstra muita euforia com o encerramento.

Bom, o trabalho da escola também é o meu trabalho, pois buscamos trabalhar no coletivo. É muito bom, estamos crescendo e temos muito a crescer. (Entrevista realizada com professora, em 27 de novembro de 2012)

Funcionários e o Projeto

Quadro 3 – Funcionários e o Projeto

Questionários devolvidos	10
Idade	Entre 45 e 60
Estado civil	4 casadas. Os(as) demais solteiros(as)
Autodeclaração	5 negras 3 brancas 1 parda 1 amarela - oriental
Formação acadêmica	1 com ensino fundamental. 9 com ensino médio.
Tempo de serviço na SEEDF	Entre 4 e 28 anos
Tempo de serviço na escola	Entre 1 e 18 anos

Foi aplicado um questionário aos(as) funcionários(as) da escola. Acreditamos ser importante conhecer o que eles(as) pensam a respeito do Projeto e o quanto estão cientes das atividades, já que o trabalho se diferencia pela coletividade.

A equipe de funcionários(as) é composta por 16 pessoas. Foram distribuídos 16 questionários, mas só obtivemos retorno de 10. Destes, a maioria é mulher e apenas um homem, que ocupa a função de servidor de conservação e limpeza. A idade dos(as) funcionários(as) da escola varia entre 45 e 60 anos. Das funcionárias, quatro são casadas. Sobre o pertencimento racial, cinco são negros, três brancos, um pardo/mestiço e um amarelo/oriental. Apenas um deles não tem filhos. A maioria já concluiu o ensino médio, apenas um tem só o ensino fundamental.

O tempo de serviço na SEEDF varia de 4 a 28 anos. O tempo de serviço na escola varia de 1 a 18 anos. Quando perguntados sobre o conhecimento de ações da escola voltadas para a questão racial, apenas uma das cozinheiras disse não ter conhecimento, as demais o tinham. Quando perguntadas sobre as atividades realizadas na escola que tratam da questão negra, as respostas se referiram à coordenação coletiva, ao projeto que é trabalhado durante todo o ano, à diversidade, ao dia da festa de culminância do projeto.

Quando perguntados sobre o tempo que presenciam essas atividades, muitos falaram que desde 2005, outros 2008. Quando perguntadas se haviam presenciado esse tipo de atividade em outros lugares, muitos só tiveram conhecimento a partir dessa escola, apenas outras duas escolas de Ceilândia foram citadas em dois questionários.

Sobre a forma como essas atividades têm sido desenvolvidas na escola, as respostas foram: por meio de projetos desenvolvidos durante todo o ano na escola, por meio de ações pontuais e no mês de novembro.

Sobre a forma como a escola tem desenvolvido o projeto, eles(as) disseram que são ações integradas durante todo o ano, com atividades coletivas que envolvem a todos. E sobre a participação no projeto, responderam que todos participam.

Foi feita uma questão aberta acerca do olhar de cada um sobre o projeto. Muitos colocaram que esse trabalho é um verdadeiro resgate da nossa herança, que é um trabalho ímpar, único e maravilhoso, bem elaborado, com carinho e muito empenho e participação de todos.

Um dos entrevistados respondeu que é um trabalho que a cada ano tem superado barreiras, e que tem sido um sucesso, apesar de ainda ter muitas falhas que precisam ser sanadas. É preciso repensar a prática, pois se fala em respeitar a população negra, mas ainda há certa rejeição por parte de algumas pessoas do grupo escolar que dizem ter abraçado a causa, a luta, mas na prática ainda excluem.

A partir desses questionários foi possível conhecer um pouco sobre a participação dos(as) funcionários(as) da escola. É notório que todos participam, mas como eles(as)

mesmos(as) disseram, ainda há muito o que fazer. Até porque por mais que o trabalho seja coletivo, ainda presenciamos algumas separações nos relacionamentos profissionais dentro da escola.

Sala de Leitura

A observação na sala de leitura teve o objetivo de conhecer o seu funcionamento e os materiais disponibilizados para a educação antirracista que poderiam auxiliar as professoras em seu trabalho.

As duas professoras que estavam na sala de leitura são professoras readaptadas, por algum motivo de saúde não podem mais ser regentes em sala de aula então são readaptadas, mas continuam trabalhando na escola. Foi-nos dito que as crianças sempre pegam livros emprestados, mas apenas as turmas de terceiro, quarto e quinto ano.

Em uma prateleira cheia de poeira, encontramos sete títulos que tratam da questão racial, são eles:

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais.*
- SEPIR. *Relatório de Gestão 2003/2006: promoção da igualdade racial.* (Traz questões sobre quilombos e comunidades tradicionais, terreiros, indígenas, ciganos, sobre políticas afirmativas, intercâmbios e um relatório internacional – Gestão da Matilde).
- SINPRO-DF. *Cultura popular e educação.*
- COSTA, René Marc da Silva; JORGE, José. *Salto para o futuro: difusão e representação das culturas populares.* São Paulo, 2006.
- Orientações da Secad, 2006.
- DIÉGUES JUNIOR, Manuel. *Etnias e culturas no Brasil.*
- PETRONILHA; SILVÉRIO, Valter. *Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica: educação e ações afirmativas.* Brasília: Inep, 2003.
- DIAFILHO, Antônio Jonas; HONORA, Márcia. *Africanidades, jogos e brincadeiras e cantigas.*

Para consulta e empréstimos, tanto do corpo docente quanto discente, encontramos os seguintes títulos:

1. Revistas Palmares, n. 6, 2010.
2. Histórias africanas para contar e recontar, de Rogério Andrade Barbosa.
3. A turma do Pererê, de Ziraldo.

4. Nó na garganta, de Mirna Pinsky.
5. Berimbau e outros poemas, de Manuel Bandeira.
6. Betina, de Nilma Lino Gomes.
7. Ei, quem você pensa que é?, de Gerson Murilo Andrade.
8. Rio acima, mar abaixo, de Rogério Barbosa.
9. Flora, de Bartolomeu Campos de Queirós.
10. O reino dos mamulengos, de Stela Barbieri.
11. A história de Trancoso, de Joel Rufino dos Santos.
12. Alfabeto negro, de Rosa Margarida Carvalho.
13. O amuleto perdido e outras lendas africanas, de Magdalene Sacranie.
14. O coelho que fugiu da escola, de Rogério Manjate.
15. Na cor da pele, de Júlio Emilio Braz.
16. Dadá: bordando o Cangaço, de Lia Zatz.
17. Valentina, de Márcio Vassalo.
18. O menino Marron, de Zivaldo.
19. Valorização e preservação das manifestações afro-brasileiras, Fundação Cultural Palmares.
20. Rufina, de Marciano Vasques.
21. Cadarços desamarrados, de Madu Costa.
22. Chuva de manga, de James Rumford.
23. A árvore maravilhosa, de Jonh Rilaka.
24. Cartola, de Edinha Diniz e Ângelo Bonito.
25. Jongo, de Sônia Rosa.
26. Luana e as sementes de Zumbi, de Aroldo Macedo.
27. Meninas negras, de Madu Costa.
28. Afro-Brasil em cordel, de Nezite Alencar.
29. Abraços pra lá e pra cá, de Sonia Rosa.
30. MG símbolo de resistência negra, Projeto de Extensão Pedagógica – Ilê Aiyê.
31. A verdadeira história do Saci Pererê, de Íris Amâncio e Anderson Feliciane.
32. Era uma vez em Passárgada, de Anderson Feliciane.
33. As falas da aranha, de Edmilson Almeida Pereira.
34. Kuami, de Cidinha da Silva.
35. Koumba e o Tambor Diambê, de Madu Costa.

Os livros acima citados, que são relacionados à questão racial, ficam dentro de uma caixa azul em cima de uma mesa no canto à esquerda de quem está na sala. Dentro dessa caixa, encontramos também outros materiais e, dentre eles, uma pasta preta escrito “Consciência Negra”, dentro da qual estão os seguintes materiais:

- Hora do griot (texto).
- Provérbios africanos.
- Textos de Ana Paula Maravalho.
- Desenhos de máscaras africanas.
- Mapa da África.
- Personalidades Negras.
- Texto arte e cultura africana e afro-brasileira.
- Brinquedos africanos (texto).
- Vestimentas e brincadeiras de países africanos.
- Livro *Menina Bonita do Laço de Fita*.
- Música de Chico César.
- Conto *O espelho e a peruca*, de Flávia Muniz.
- *Consciência Negra*, de Sarah Janaína.
- Desenhos de crianças negras.
- Árvore com a família (ancestralidade).
- Negros no Brasil (texto).
- Zumbi (breve biografia).
- Músicas sobre a temática.
- Reportagem sobre o projeto na escola.
- Linha do tempo – negro no Brasil
- Afro-literatura brasileira.
- O preconceito matou Michael Jackson.
- Diferenças versus igualdade.
- Revista nova escola *África, a bola da vez*.
- Reportagem Beleza negra.
- Mensagem às comunidades negras.
- Poema *Alma negra*.
- Projeto Consciência negra.
- África de todos nós.
- Atividades.

- Biografia de Ganga Zumba e Zumbi.
- A África tribal.
- A consciência negra e o hip hop.

É interessante perceber a quantidade de materiais que foram adquiridos pela escola durante os sete anos do projeto, no entanto durante os quatro meses que estive na escola não notei a busca destes materiais para pesquisas, ou trabalhos em sala de aula com as crianças. Apenas no mês que antecedeu a Feira do Livro e a festa de celebração do projeto foi que os livros infantis sobre a temática foram utilizados. Vale ressaltar que as professoras também produzem muito material em sala com as crianças e provavelmente os materiais constantes na sala de leitura foram utilizados em anos anteriores.

Feira do Livro – Homenageada Madu Costa⁹



⁹ Madu Costa – Maria do Carmo Ferreira da Costa é uma escritora de livros infantis, uma mulher negra ativista que acredita e abraça a educação para as relações raciais, nascida no dia 2/3/1953, ela é a segunda de uma fila de sete irmãos. Seu pai chamava-se Eugênio Caetano da Costa e sua mãe chamava-se Judith Ferreira da Costa. Desde pequena gostava de escrever, desenhar, cantar e contemplar a natureza. Seus primeiros escritos foram em versos. Ela tem muitos poemas guardados na gaveta. Atualmente, ela escreve muitas histórias engraçadas e pretende publicar todas pela Maza Editora. É também professora. Leciona literatura para crianças de 6 a 9 anos. Conta histórias, prepara teatros, incentiva a garotada a escrever suas histórias, soltando a imaginação com criatividade. Ela viaja com as oito turmas nas leituras literárias. Conhecem mundos, bichos, plantas, seres fantásticos desse e de outros lugares. O passaporte é sempre renovado e não temos limites para viajar. É formada em Pedagogia e em Arte Educação. Adora brincar com as palavras fazendo rimas, trocadilhos, charadas, enigmas e tudo que vier à cabeça.

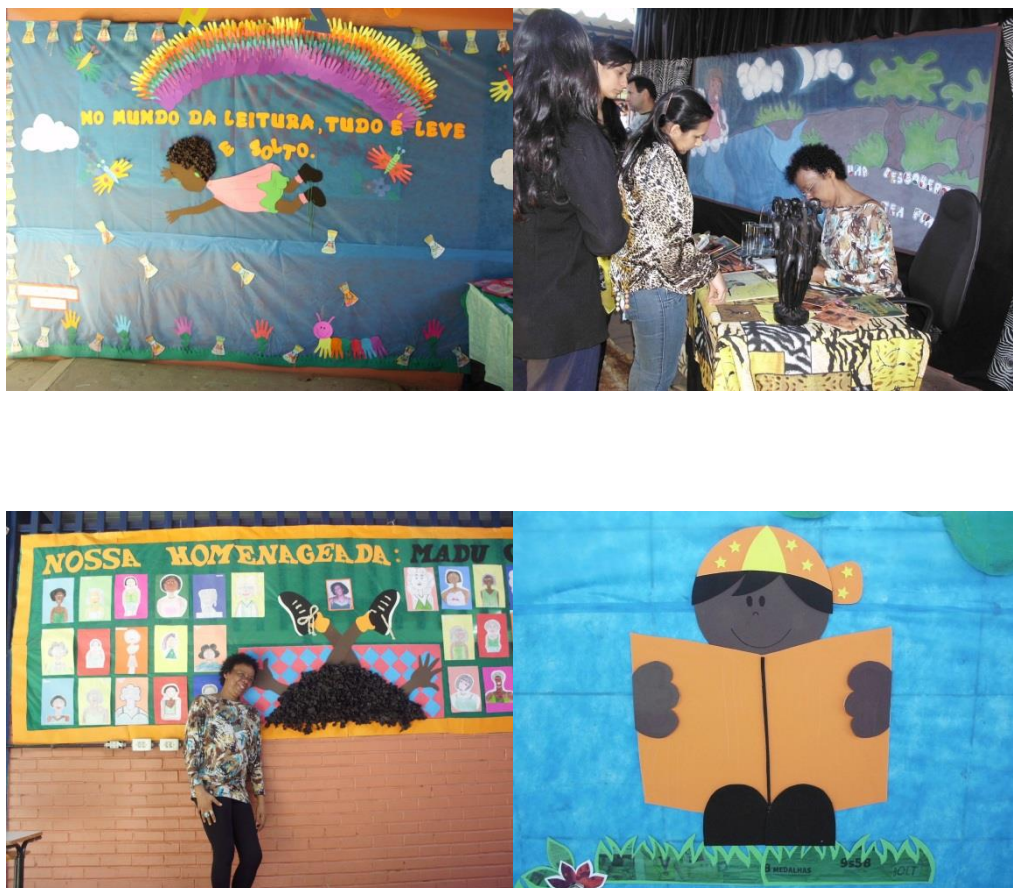


Figura 5 – Imagens retiradas da Feira de Literatura da Escola Classe

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Todos os anos, a escola realiza a feira do livro e literatura. Geralmente as professoras trabalham com autores diversos. Em 2011, muitos desses autores eram negros e o homenageado da feira foi um professor da SEEDF, que é também um homem negro. Em 2012, a homenageada foi a escritora Madu Costa.

No ano 2012, todas as turmas trabalharam com a Madu Costa. As professoras são livres para trabalhar com qualquer autor(a), mas, ultimamente, por conta das questões racistas envolvendo as obras de Monteiro Lobato, as professoras resolveram deixar sua obra de lado e estão valorizando escritores(as) negros(as).

Durante mais ou menos um mês, as crianças de todas as séries trabalharam as obras e biografia da referida escritora. Algumas professoras mostraram uma foto dela quando era mais nova e as crianças desenharam e pintaram seu rosto. Por um tempo, as crianças me confundiram com a Madu Costa, chegaram até a me pedir autógrafa. Isso porque muitas já tinham me visto na escola.

Achei interessante esse fato, pois a única semelhança física que tenho com a Madu Costa deve ser o branco dos nossos olhos. Fisicamente não apresentamos características parecidas. Ambas temos o cabelo crespo, no entanto a textura, o corte, o jeito de usar se diferenciam. Ela possui mais melanina na pele que eu. Fiquei ainda algum tempo me questionando sobre esse fato. E um ponto me parece familiar, a questão racial. O fenótipo que nós carregamos. Somos ambas mulheres negras, o que nos torna iguais, senão a negritude gritada na pele e nos traços. Porque todas as pessoas negras se parecem? Será que realmente se parecem, ou estamos ainda reproduzindo em nosso imaginário uma certa homogeneização da população negra?

A Feira de Literatura aconteceu no dia 25 de agosto. A decoração da escola tinha vários murais com os títulos da autora que foram trabalhados com as crianças em sala de aula. A comunidade estava presente, todos participando e prestigiando as apresentações das crianças. Madu Costa estava presente na feira e autografou os livros das crianças que foram adquiridos durante a feira. No início da feira, ela foi apresentada à comunidade escolar e as crianças ficaram empolgadíssimas com a presença dela, todas queriam falar, abraçar, comprar um livro. Ao final da feira, houve uma homenagem com a entrega de um presente à escritora. Madu até cantou para finalizar a feira, foi um momento de encantamento para todos e todas que ali estavam. As crianças não paravam de sorrir. Na semana seguinte à feira, os comentários foram bastante positivos e as crianças continuaram me chamando de Madu Costa. Que imaginário estamos construindo para estas crianças?

Visita à Fundação Cultural Palmares

Em uma tarde na escola participamos de uma atividade que o coordenador intermediário fez com as duas turmas de quinto ano sobre o cartunista Maurício Pestana. Foi uma atividade que teve como objetivo apresentá-lo às crianças, pois no dia 21 de agosto elas participariam de uma atividade na Fundação Palmares com o cartunista.

O coordenador utilizou *slides* com alguns *cartoons* do Pestana e, de acordo com os conteúdos apresentados, ele falava sobre o racismo e o preconceito racial. Muitos estudantes já conheciam algumas coisas, pois foram alunos(as) deste coordenador em 2011. Outros que não conheciam prestaram atenção. É interessante que as turmas como um todo têm um bom comportamento e participação positiva na atividade.

O ingresso para participar do passeio consistia em realizar um desenho tipo *cartoon* e os alunos que fizessem os 44 melhores seriam escolhidos para irem à

Fundação Palmares. No entanto, como havia muitas vagas, todos puderam ir, inclusive os(as) alunos(as) do quarto ano.

O passeio começou às 14h30 com a chegada dos ônibus com as crianças. Também estavam presentes alunos de uma escola do Gama e de uma da Estrutural. A atividade com as crianças começou com a apresentação de Henrique Silva, cantor e compositor que desenvolve um trabalho com música e as religiões de matrizes africanas, trabalhando os Orixás e a religiosidade com a música de forma bastante didática. As crianças participavam, cantando músicas sobre a história dos orixás. Pestana autografou os livros que as crianças ganharam, que faz parte de um projeto que trabalha a história dos orixás.

Depois Pestana conversou com as crianças sobre os motivos que o levaram a desenhar charges e *cartoons* e por que ele iniciou com a temática negra; falou sobre sua percepção do racismo na sociedade brasileira e como percebeu as diferenças físicas nos desenhos dos demais cartunistas e viu que nenhum deles retratava a população negra. Ele fez desenhos em papel grande para mostrar às crianças as diferenças entre as charges de pessoas brancas e pessoas negras.

É importante ressaltar a relevância de atividades como estas. Em primeiro lugar, só o fato de saírem do espaço escolar já traz excitação às crianças, e ter contato com uma personalidade negra que alcançou o sucesso profissional, alguém de destaque que se apresenta e se coloca lado a lado com as crianças é um forte elemento para a construção de autoestima fortalecida.

Trabalho Coletivo: caminho para a gestão democrática

O processo educacional só se transforma e se torna mais eficiente na medida em que seus(as) participantes tenham a consciência de que são corresponsáveis por ele. Se continuarmos a ver a escola apenas como uma instituição do Estado para o povo, estaremos perpetuando a ideia de que cabe à escola educar o povo para a cidadania, visto que esse se encontra despreparado.

E pelo tempo que estivemos em campo na escola, a percepção do trabalho realizado com base na gestão democrática e no trabalho coletivo só reforçou a crença de que o trabalho de educação para educação antirracista se dá a partir da gestão democrática. É, sobretudo, o trabalho coletivo que faz com que o ensinar dessa escola seja diferenciado. Apesar dos conflitos existentes na escola, estes acontecem em

qualquer relacionamento profissional, a equipe fala a mesma língua, tanto as professoras, quanto as gestoras, as servidoras e principalmente a equipe pedagógica.

Ninguém faz nada sozinho aqui. A gente tenta mobilizar, sensibilizar. Aqui nós somos uma equipe e somos nós que colocamos o ritmo no trabalho e só surtiu efeito porque a equipe gestora apoia desde 2007. Quando a equipe gestora emperra, não tem como trabalhar, ela é de fundamental importância. Aqui nós somos todos uma equipe de trabalho e temos compromisso com nosso trabalho. Pra fazer a lei valer no coletivo alguém precisa puxar isso. (Entrevista com a supervisora pedagógica em, 3 de dezembro de 2012)

Em todas as conversas informais, nas reuniões coletivas, nas entrevistas e nos questionários as falas sempre se encontram, sempre se reportam ao trabalho coletivo que a escola realiza, como aponta o PPP.

Assim, essa Instituição de Ensino busca conceber uma educação que considere todos os segmentos escolares nas suas diferentes dimensões; na sua trajetória de vida, e no seu ambiente. Considera também a multiplicidade e a diversidade das fontes do saber que os colocam como aprendizes e sujeitos ativos na construção coletiva do processo educativo. (PPP, 2012, p.4)

A instituição preza pela construção coletiva, valorizando o espaço que têm para exercer esse direito e ao mesmo tempo dever. As professoras acharam ruim a semana pedagógica ter apenas três dias, disseram que, dessa forma, o trabalho fica prejudicado.

Mais um exemplo da coletividade desse trabalho é a forma como a equipe pedagógica trabalha. Durante um dia, resolvemos acompanhá-los(as) na preparação para a festa de celebração do projeto. Eles(as) conversavam sobre a disposição dos ambientes na festa, sobre a cobertura que precisavam arrumar, caso chovesse, para não atrapalhar a apresentação das crianças. Falavam sobre um cantinho memória afro, em que cada um poderia levar alguma coisa que tivesse em casa que lembrasse a África, em especial algum país ou a cultura afro-brasileira. Este cantinho foi fruto do trabalho desenvolvido pela escola nos últimos sete anos. Muitos dos materiais confeccionados pela escola, professoras e estudantes estavam neste espaço, considerado a memória do projeto, que se relaciona ainda com os valores civilizatórios africanos citados anteriormente.

Pensaram na disposição dos painéis e iniciaram a confecção de um deles. Dessa eu até participei, fizemos flores de fuxico com retalhos para colocar no cabelo de uma

das mulheres negras de um painel que ficou na quadra das apresentações das crianças durante a festa. Nesse momento, foi possível perceber quem realmente estava envolvido com a temática racial, quem faz porque tem que fazer e quem faz por uma questão de preocupação com as crianças. As pessoas já estavam cansadas, mas ainda assim continuavam fazendo, esforçando-se e ouvindo impropriedades pelo trabalho. Outras criavam como se fossem artistas em momento de êxtase.

Os convites que deveriam ser entregues às outras escolas da Ceilândia e à Regional também estavam sendo terminados,. É incrível, a equipe escolhe as ideias mais mirabolantes, as que dão mais trabalho, só para o trabalho ser de qualidade, para ser bonito aos olhos das crianças, para que elas se sintam bem na escola independentemente de quanto desgaste eles venham a ter.

Nesse dia, a equipe também discutiu sobre como chamar a comunidade para fazer a oficina de Abayomi,¹⁰ que seria ministrada por uma coordenadora intermediária. A questão era: geralmente pais e mães trabalham nesse horário, e os que não trabalham fora, trabalham em casa e não se importam muito com esse tipo de atividade. Será que uma mãe deixaria de lavar roupa para fazer boneca na escola da filha?

Essa reflexão pode partir da importância que os(as) pais, mães e responsáveis dão às atividades que acontecem na escola para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Dialogando com Rios (2010) sobre a qualidade da educação e com Segato (2005) sobre a significação não só dos signos, mas de atividades que trabalhem com eles, podemos inferir que se a escola explicita a relevância dessas atividades para a complementação da educação, uma educação antirracista de qualidade, os(as) responsáveis podem sim escolher priorizar em alguns momentos as atividades escolares de seus(as) filhos.

A discussão foi intensa, então a supervisora resolveu passar de sala em sala para chamar todos(as), entregou bilhete, fez um cartaz enorme e pôs no portão da escola. Agora era só esperar.

¹⁰As Abayomi são pequenas bonecas negras, feitas de pano e sem costura, apenas com nós ou tranças, que valorizam a cultura africana e contribuem para o reconhecimento da cultura afro-brasileira, pois fazem parte da herança cultural dos negros africanos para o Brasil. Uma das versões sobre a história dessas bonecas é que, quando os negros(as) vieram da África para o Brasil, como escravos, atravessaram o Oceano Atlântico numa viagem muito difícil. As crianças choravam assustadas porque viam a dor a o desespero dos adultos. As mães negras, então, para acalantar suas crianças, rasgavam tiras de pano de suas saias e faziam bonecas com elas para que as crianças pudessem brincar. O nome Abayomi tem origem ioruba, e significa “aquele que traz felicidade ou alegria”. Pode ser traduzida como: “ofereço para você o melhor que eu tenho em mim”.

No dia da oficina, surpreendemo-nos um pouco. Muitas mães, algumas avós e pasmem: até alguns pais e irmãos mais velhos das crianças estavam lá para participar da oficina. Mais ou menos trinta pessoas participaram da oficina. Ela se iniciou com uma fala do coordenador intermediário da Regional de Ceilândia, e depois a outra coordenadora ministrou a oficina. Depois da fala, ela contou a história das bonecas Abayomi e ensinou todos(as) a fazerem as bonecas de nó. A oficina demorou aproximadamente 30 minutos,. Mas no fim o resultado foi bom, cada um(a) fez a sua Abayomi e, depois de tirar foto no final, todos(as) deixaram as suas bonecas para a escola fazer um mural e apresentá-las no dia da festa, como o mural da comunidade.





Figura 6 – Oficina da Abayomi com a comunidade

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Essa escola trabalha com coordenações de núcleo, nas quais as professoras se reúnem com outras professoras da escola que ministram aula para o mesmo ano com a equipe pedagógica para verem o conteúdo, as atividades e o que ainda precisa ser trabalhado em cada bimestre incluindo os conteúdos do artigo 26 A. A coordenação de núcleo, que sempre é feita na reunião com todos, dessa vez, a pedido das professoras, seria realizada e relatada em cada núcleo e depois encaminhada para a coordenação. Nessa coordenação, foram entregues para as professoras os conteúdos sobre a questão racial que precisavam ser trabalhadas durante o bimestre. Foi orientado que as professoras fizessem a conexão das aulas, do projeto e dos valores civilizatórios africanos.

A ideia da oficina com os/as funcionários/as surgiu a partir da reunião realizada com eles/as sobre a festa e sobre a importância da participação deles(as). Foi explicado sobre o termo UBUNTU e sobre os símbolos *Adinkras*, e lhes foi sugerido que também participassem da colcha de retalhos. Alguns gostaram da ideia, outros ficaram descontentes. Foi marcada uma oficina para lhes ajudar com a confecção de seus símbolos, e até quem não queria participar foi e se divertiu, brincaram, riram, ajudaram

uns aos outros. A supervisora levou uma lista com os símbolos e cada um escolheu o seu para fazer no tecido de algodão. Ao final do dia, todos os símbolos já estavam prontos.

Vendo as pessoas trabalhando na oficina, recordei-me do primeiro dia que cheguei à escola. Foi um dia no fim da manhã, deparei-me com um lindo mural com o rosto de uma mulher negra de perfil e seu cabelo no estilo *black power* armado. As pessoas da escola são sempre muito receptivas. Sinto-me parte desse trabalho, sinto-me contemplada.

Algumas professoras ainda estão com um pouco de dificuldade porque são novas na escola e estão se inteirando ainda, mas a coordenação as apoia no período de adaptação.

A escola oportuniza a participação da comunidade em atividades diversas envolvendo apresentações artísticas, esportes, passeios culturais e de lazer, oficinas, concursos de desenhos, valorização da arte cultural e local. (PPP, 2012, p. 7)

Durante os quatro meses que passamos na escola, foi visível a participação da comunidade, os pais, mães, responsáveis sempre estão presentes. No entanto essa presença se restringe sempre aos mesmos. A comunidade é participante, está presente nos eventos da escola, como a festa junina, a Feira do Livro e celebração do Projeto “Orgulho e Consciência Negra” em novembro, mas a equipe escolar considera a participação longe de ser a ideal.

Sobre a participação da comunidade e o Projeto “Orgulho e Consciência Negra”, vejamos a seguinte declaração:

Simplesmente trazer o projeto pra cá não seria o suficiente pra ele se transformar a ganhar a amplitude que tomou, a vinda do projeto casou com a necessidade que a comunidade tinha. A comunidade não tinha orgulho de ser negra, não se via negra. Hoje ela se afirma negra, a autoestima da comunidade como um todo melhorou. A comunidade se via oprimida, marginalizada, favelada, pobre, feia [...] À medida que nós junto com eles vamos desvelando essas questões voltadas pra africanidade, pro valor, pro orgulho de ser negro, pro orgulho de ter uma ascendência e uma ancestralidade negra, a comunidade vai se percebendo capaz e digna mesmo dos direitos e tal. O projeto é uma coisa muito bonita, me emociona mesmo. E não é só que eles estão aprendendo, quando eles aprendem a respeitar o negro. Eu acho que tudo que a gente ensina na escola tem uma gama enorme por trás. À medida que um aluno aprende a respeitar um colega ou alguém da comunidade que professa uma religião diferente, uma religiosidade conduzida pra um lado diferente, tem uma cor diferente, uma origem social diferente, né, uma família diferente. Nós temos muitos pais de alunos que são presidiários, que são ex-presidiários ou que vivem do

tráfico e que... eu acho que à medida que eles vão se percebendo, né, parte da sociedade enquanto negros mesmo, enquanto cidadão, eu acho que isso vai tudo gerando outras coisas, eles vão aprendendo a respeitar é o morador de rua, o velho, o homossexual, eles vão aprendendo a ter uma consciência de uma sociedade que é muito mais tolerante com as diferenças. Se eles conseguirem aprender isso agora, eles serão cidadãos muito melhores do que nós somos. ... (Entrevista com apoio de Coordenação, em 26 de novembro de 2012)

As professoras, ao falarem da participação da comunidade, também dizem que a comunidade está mais presente nos eventos da escola e que a participação no dia a dia tem melhorado depois da entrada do Projeto e das ações que a escola tem feito para estimular essa participação, no entanto ainda não é a esperada pelos profissionais da escola. Elas afirmam que o que falta mais no projeto é a participação maior da comunidade.

Resolvemos juntar as práticas educativas com a questão do conhecimento por compreender que estão intrinsecamente relacionadas. O conhecimento ao qual nos referimos são os conteúdos trabalhados em sala de aula. Não há como ensinar algo que não se sabe com propriedade, essa é uma questão que tem sido recorrente em se tratando da temática racial.

Sobre a formação inicial e a educação antirracista, apenas uma professora que se formou em 2009 em uma faculdade particular disse ter tido oficinas e uma disciplina que trabalhava a diversidade racial. Nessa escola são 25 professoras atuando em sala de aula e apenas uma teve formação inicial para esse trabalho.

Apenas uma fez o curso a “A Cor da Cultura” e outra fez um curso na Eape. Os conhecimentos que as professoras ensinam estão relacionados às pesquisas que realizam na internet e nos estudos promovidos pela equipe pedagógica nas reuniões coletivas. Ainda assim, durante a pesquisa, não foram observadas pesquisas na sala de leitura da escola com os materiais já citados.

No entanto, é necessário pensar quais são esses conteúdos. Apesar de o projeto acontecer de forma satisfatória na escola, a não formação sobre a temática é uma das maiores fragilidades do projeto e da equipe. É perceptível que a equipe pedagógica é mais bem preparada e mais informada e formada sobre a questão racial, no entanto não são eles(as) que estão nas salas de aula com os(as) alunos(as).

Quando perguntadas nas entrevistas, três professoras disseram que são professoras porque gostam e sempre quiseram sê-lo. Uma delas se tornou professora porque foi muito incentivada pela mãe, todos os sete irmãos são professores da SEEDF. Para muitas famílias, essa profissão ainda significa ascensão social, racial e uma forma

de ter sempre um emprego. Essa mesma professora disse que nos 25 anos de profissão, apenas nos últimos seis ela se encontrou, que é o tempo que está nessa escola.

O primeiro de tudo a ser feito é sensibilizar. Sensibilizar o olhar, fazer um exercício constante de alteridade, colocar-se no lugar do outro, apenas tentar compreendê-lo em suas especificidades. É este o trabalho inicial da equipe pedagógica, que já passou por um trabalho de autossensibilização para a educação antirracista. Após a sensibilização vem o estudo e a formação em ação. A equipe divide-se e (re)articula-se o tempo todo na busca de materiais, de textos, livros, ideias sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, tudo que pode acrescentar ao trabalho.

Como exemplo disso, podemos descrever as atividades do ano de 2012. A equipe se reuniu, viu filmes, documentários, fez buscas na internet, procurou algo que fosse ser significativo para a escola como um todo. E encontrou um termo banto UBUNTU. A equipe então conversou, discutiu e propôs na coletiva a filosofia UBUNTU como sendo o centro do trabalho desse ano.

Para isso, sensibilizaram também as professoras e os(as) demais funcionários(as) da escola. Após o trabalho de sensibilização de toda a escola, veio o trabalho de formação, de estudo. Cada professora, em sua sala de aula, preparou e elaborou materiais para se trabalhar a filosofia UBUNTU. Com os símbolos *adinkras* também aconteceu o mesmo, primeiro a sensibilização e depois a formação. O mesmo trabalho acontece em relação aos países africanos. No início do ano, na semana pedagógica, cada turma recebe um país africano. As turmas então devem estudar tudo sobre esse país – aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. E no dia da festa de culminância do projeto, é feito um painel por turma com os trabalhos dos(as) alunos(as) sobre esse país.

O que evidencia que a formação acontece. Os(as) profissionais dessa escola têm acesso a essa formação continuada no ambiente de trabalho. O que nos preocupa é o tipo de informação e de formação que chega até eles(as). Como no caso do termo UBUNTU, a informação veio equivocada. Toda a informação referente a este conceito encontrada pela escola veio de pesquisas na internet, sem um filtro mais profundo. Chegou através do olhar de um antropólogo ocidental que fez uma tradução equivocada e que serviria como modelo de autoajuda comercial para o Ocidente. Na lógica ocidental este termo adquiriu uma significação diferente de seu significado Banto. O “eu sou porque nós somos” não faz sentido na lógica africana, pois é sim um conceito ligado com a organização coletiva, mas em outro contexto. Essa formação é importante, mas precisa

ser orientada para que não se cometa novos equívocos. Informação se tem e muita, mas o que se faz com ela e com que finalidade é a questão.

A prática pedagógica delinea o projeto. Seria interessante dizer que essa parte do trabalho é também individual e coletiva ao mesmo tempo. O trabalho realizado em sala de aula assume, além do perfil da escola, o perfil da professora. A forma como cada professora desenvolve o tema define o sucesso do projeto. É essa prática diária que muitas vezes impulsiona, instiga, incentiva e desafia, tornando possível o crescimento dos alunos e alunas. Segundo Cavalleiro (2000) ela também pode se tornar algo cruel e desanimador, pode tirar toda e qualquer possibilidade de aprendizagem e de crescimento dos(as) alunos(as)

Durante os quatro meses em que estivemos na escola, passamos por quase todas as turmas, e aquelas nas quais não estivemos em sala de aula, estivemos com as crianças em outros momentos. Essa foi a hora de conhecermos as atividades desenvolvidas pelas professoras e refletirmos sobre elas.

A primeira atividade que gostaríamos de apresentar é o alfabeto africano, que é um modo de introduzir também na educação infantil, de forma lúdica, palavras, objetos, aspectos que fazem parte da cultura africana e afro-brasileira. Ele foi trabalhado com as crianças de 5 anos durante o ano por uma professora da educação infantil do matutino. Quando chegamos à escola, o trabalho já estava pelo meio, pois ela o estava realizando desde o início do ano.

A professora realizou esse trabalho com crianças, esta turma tem 23 crianças. A professora explicou que a escola tem como norma própria trabalhar todo o alfabeto com as crianças nessa fase. No dia em que tomamos conhecimento do trabalho, ela estava trabalhando a letra N de navio negreiro. Mostrou o caderno das crianças com as letras já trabalhadas. As letras são trabalhadas de forma aleatória, sem seguir a ordem alfabética. As letras já trabalhadas eram as seguintes: A – África; E – elefante; I – ilha; O – ostra; U – udu; B – berimbau; C – capoeira; D – Dandara; F – feijoada; G – girafa; H – hipopótamo; J – jongo; K – Koumba; L – leão; M – máscara; N – navio negreiro.

Para desenvolver este trabalho, a professora faz uma pesquisa antes sobre a palavra que vai trabalhar. Então faz um pequeno texto informativo de cinco a dez linhas sobre a palavra, como se fosse uma definição da palavra. Em sala, ela mostra a letra para as crianças e diz que letra é aquela, pergunta se elas conhecem e onde já a viram. Depois mostra a palavra escolhida para se trabalhar aquela letra e conta a história da palavra, ou o que ela significa.

Ela nos disse que na letra J levou um vídeo sobre o jongo e as crianças gostaram muito e depois ainda tentaram dançar em sala. Na letra B, ela levou um berimbau, na letra U ela levou argila e as crianças fizeram cada uma seu udu; ela falou sobre a biografia de Dandara na letra D; na letra K, elas leram o livro do Koumba; na letra N, fizeram um navio com dobradura e colagem e a professora falou o que era um navio negreiro e qual era sua função na época da escravidão no Brasil.

Depois de conversar com a professora, chegou a vez das crianças falarem sobre o que estavam aprendendo. Foi surpreendente! No quadro tinha um mapa mundi pendurado, e quando perguntei a elas sobre o que era a África, todas saíram correndo para me mostrar no mapa onde a África ficava. Elas falaram que era um continente que tinha um monte de países e disseram que as pessoas negras vieram de lá no navio negreiro. As crianças sabiam exatamente o que era cada palavra presente naqueles cadernos, sabiam falar de tudo, uns falavam mais, outros menos, uns com mais detalhes, outros mais sucintos, mas todas demonstraram saber sobre o que constava no caderno. Cada letra no caderno tem a letra desenhada e uma imagem, fotografia ou desenho da palavra trabalhada.

É importante entender como atividades simples como essas são importantes para se construir referências positivas e uma imagem positiva da população negra. Essas crianças já se aproximam de conceitos e de informações mais coerentes com a verdade sobre a história da população negra, que dialoga com aquilo que autores(as) como Santos (1985), Gomes (2001; 2005; 2009), Cavalleiro (2000; 2001), Oliveira (2008) trazem sobre a perspectiva da desconstrução de falsos estereótipos sobre a população negra. A professora ainda preparou minitextos para colar junto das imagens.

A professora do 5º ano do vespertino trabalhou com os livros *Rosa Morena* (Iris Amâncio) e *Meninas Negras* (Madu Costa). Ela propôs um encontro entre as duas histórias. Contou as duas histórias sempre mostrando as imagens para as crianças. Ao final, uma das crianças (branca) expressou-se: “Nossa, não tem nenhuma pessoa branca nessa história”. A princípio, a fala dessa criança me pareceu um pouco absurda, mas refletindo sobre o mundo em que ela vive, e sobre o que foi se construindo em seu imaginário sobre a população negra e agora na escola, as informações que ela recebe e as atividades de que participa, na realidade a fala dessa criança branca é a fala que todas as crianças negras devem guardar em seus pensamentos, mas em relação às pessoas negras. Nessa escola, os papéis e lugares sociais não se invertem, a equipe tenta apenas ampliar o olhar e desfocar do eurocentrismo.

Bom, não pude me conter tive que rir, riso esse que me pareceu um desabafo. Recordei-me de um filme que assisti há alguns anos, *Vista minha pele*.¹¹

Durante toda a leitura, as meninas se reconheceram na história com as personagens. A turma é muito participativa. Após a leitura das histórias, a professora foi conversar com as criança. Ela diz que as brincadeiras fazem parte do folclore, ela se refere a uma brincadeira que Rosa Morena faz na capa do livro que é “pular carniça”. Essa é uma brincadeira muito antiga e que faz parte da cultura brasileira.

As crianças identificaram uma criança negra na história como sendo o Cirilo da novela *Carrossel*¹². Nesse momento, pensei em quantos meninos já não foram comparados com Cirilo, e de forma pejorativa, já que a figura dele representa o menosprezo de uma garota branca.

A professora perguntou quais eram as semelhanças entre as meninas das duas histórias. As crianças responderam: “São todas negras”, “elas são felizes”, “não são brancas”, “gostam de brincar com brincadeiras diferentes”, “se aceitam”, “gostam da natureza”. A professora disse: “Vocês percebem que são brincadeiras do nosso folclore? Tem criança que não gosta de ser criança. Crianças são de verdade”. A professora citou Rosa Morena idealizada, disse o seguinte: “A Rosa é uma menina privilegiada, onde ela mora não tem poluição, não tem violência, não tem marginalidade, tudo é bonito”. Essa fala nos intrigou, pois essa não é uma realidade presente na vida das crianças negras brasileiras. De fato, Rosa Maria é uma menina privilegiada, mas esse privilégio está também no fato de reconhecer-se negra e se assumir como uma menina negra. Essa é a construção positiva deste livro, que, como poucos, trabalha a imagem da população negra de forma não estereotipada. Silva (2004), quando apresentou em seu livro a visão equivocada e racista da população negra, chamou-nos a atenção justamente para outras formas de materializar a imagem da população negra.

As brincadeiras de Rosa Morena não são de nosso folclore, são brincadeiras de rua, que todas as crianças, sejam elas negras e não negras podem brincar. A capoeira

¹¹ Um filme de Joelzito Araújo. É a história de uma menina branca que vive em um mundo onde apenas a população negra é reconhecida, os(as) negros são sempre os melhores. As mulheres negras são as mais bonitas e mais populares da escola. Os homens negros é que ocupam os lugares de poder e a população branca é marginalizada, excluída e oprimida. Sempre silenciada, essa menina branca cansa e resolve lutar para ter direitos, resolve disputar um lugar ao sol. Mas não foi tão fácil como ela imaginava que seria. Essa história se passa em uma escola, onde ela é uma das poucas estudantes brancas. O filme *Vista minha pele* é um filme que traz uma reflexão sobre o lugar da população negra. Uma reflexão que passa pelo exercício da alteridade, colocar-se no lugar do outro. Não temos intenção de contar a história toda do filme, mas seria interessante revê-lo.

¹² Novela transmitida pela rede SBT de televisão no horário nobre.

não é folclore, é uma luta que significa a resistência de um povo. Não seria coerente colocá-la dentro do folclore brasileiro. Por acaso as outras lutas marciais são parte do folclore? Rosa Morena não vive em um mundo cor de rosa. Ela é uma menina como qualquer outra menina negra, o diferencial é que ela é feliz com isso. O fato de ser uma menina negra não a torna inferior, muito pelo contrário, ela se sente livre e feliz e expressa essa felicidade para todos.

Depois da reflexão sobre as histórias, a atividade foi realizar o encontro de ambas as histórias em forma de desenho. Para isso, foi entregue cinco folhas em branco para cada criança fazer o seu encontro. As meninas produzem com afincos e empolgação, já os meninos, alguns produzem, enquanto alguns poucos enrolam.

Participei das atividades realizadas na sala do 2º ano. Eles(as) estavam trabalhando a biografia da Madu Costa por conta da Feira do Livro. O livro trabalhado foi *Cadarcos desamarrados*. A professora sentou-se no chão em roda com as crianças para contar a história. As crianças negras se identificaram logo com a capa do livro. A professora falou sobre a autora e mostrou a foto dela e do desenhista, e fez a identificação de ambos.

Ela fez algumas perguntas: “por que será que o nome da história é cadarcos desamarrados?” Depois ela fez a identificação e a descrição da personagem principal. Um aluno perguntou se alguém era racista. A professora aproveitou a deixa e questionou as crianças sobre racismo, e perguntou se alguém na sala já sofreu racismo. Um dos meninos que é negro disse que sim, que as pessoas chamam-no de preto e ele não gosta. Mas porque não gosta se essa é a sua cor? Outra aluna negra disse a mesma coisa e confirmou a fala do colega. A fala dessas crianças evidencia que ainda há muito trabalho a se fazer. Elas ainda são ofendidas por conta de sua cor, a cor da pele as desqualifica, por isso não gostam de serem negros(as). Após contar a história, a professora fez outro momento de reflexão sobre a história e sobre ser negro. Ela disse: “Ser negro é defeito gente? Não, né? Olhem a Fulana, por exemplo (menina negra da sala com cabelo muito crespo e alto), o que vocês acham dela? Ela é bonita, legal, o cabelo dela é lindo”. E pronto. Percebemos certo vazio na fala da professora. As crianças dessa escola já possuem certo conhecimento sobre a questão racial, no entanto esse conhecimento é ainda superficial, assim como o observado nas professoras. As crianças estão clamando por aprofundamento.

A professora também se identificou como uma mulher negra, e disse: “olhem pra mim, eu também sou negra”, outras crianças dizem que também são negras. A professora então fala sobre a importância dos negros no país e diz que eles ajudaram a

construir o Brasil. O menino que antes perguntou se alguém era racista, agora diz que é negro por dentro e branco por fora. Que dualidade é essa? Ser branco ou negro, eis a questão. É assim que devemos tratar a questão da negritude, do racismo? Como essa questão vem se construindo na cabeça dessa criança?

Não é necessário que a população branca o deixe de ser, é necessário que ela, junto com a população negra e indígena, reflita sobre a questão racial, reflita sobre seus atos e sobre as formas de violência e de invisibilidade que as populações negras e indígenas sofrem. Ele não precisa ser negro por dentro e branco por fora, ele precisa reconhecer-se branco, assumir sua branquitude e ter consciência da questão racial, ter consciência da realidade racial de seu país e se colocar nessa luta, mesmo sendo branco. A luta racial, a luta contra as discriminações, contra o racismo, não deve ser e não é uma luta apenas da população negra. Essa é uma luta da população brasileira, é uma luta que precisa ser travada por todos(as).

A professora contou a história sempre mostrando as imagens para as crianças. A reflexão sobre a história começou assim: “Como ela é? A menina da história? O físico, a personalidade, o que ela gosta de fazer, identificação física das pessoas em sala, o que sempre a mandam fazer, será que ela sofre algum preconceito na escola?”.

A professora perguntou quem conseguia recontar a história. A menina negra que antes serviu de exemplo na sala se prontificou e foi à frente recontar a história: “Ela, a menina da história sonha muito alto e não sofre por isso, ela é feliz... as mulheres negras sofrem, elas são chamadas de feias, mas não é feia de verdade, só por causa da cor que a gente tem. E o homem também às vezes bate na mulher.” Ela terminou de recontar a história falando que a professora implicava com a menina da história, mas mesmo assim a história era legal.

Para além do reconto da história, outros elementos surgiram na fala da menina negra. Na história, apesar de a professora sempre mandar a menina amarrar os cadarços, não há nenhuma cena de sofrimento relacionado à mulheres negras. Ainda assim isso aparece no reconto, o sofrimento das mulheres negras, a violência física cometida por homens contra as mulheres e a forma como as mulheres negras são vistas pela sociedade.

A professora continuou fazendo alguns questionamentos: “quem aqui na escola só anda com os cadarços desamarrados? Quem gostaria de outro final? O que a autora queria nos dizer com essa história?”

Depois as crianças recontaram a história, todos(as) juntos(as) com a professora, e a escreveram em um papel no formato de um tênis para exporem na feira de literatura.

Algumas crianças quiseram reescrever a história sozinhas, e o fizeram bem, outras pediram ajuda à professora. A menina negra se destaca na turma, ela é doce, alegre, companheira e muito esforçada, ela ajuda a todos(as). A professora é muito atenciosa com a turma. A outra menina negra, dessa sala, é muito agitada, ela não para um minuto, ela mexe com tudo e mexe com todo mundo também, ela é superesperta e fala com todos da sala. De tudo ela sabe.

No dia seguinte, a professora fez um gráfico na sala com as crianças sobre seu pertencimento racial, gráfico este que foi realizado com toda a escola no início do ano. Atividades como essas despertam nas crianças a curiosidade sobre sua cor, sobre seu pertencimento racial e de seus(as) colegas. Todas e todos se empolgaram com o gráfico e algumas crianças comentaram em sala sobre a cor de seus familiares. É preciso desenvolver essa percepção nas crianças de forma positiva, sempre trabalhando a valorização e o respeito a todos(as).

Na sala de educação infantil, o que mais nos chama a atenção são as imagens que estão nas paredes e nos murais. Há muitas figuras em que a imagem da população negra é representada de forma positiva. No cartaz do dia da semana, a menina que segura os dias é negra. Na sala há vários trabalhos das crianças, em que as crianças negras são representadas. Na caixa de lápis de cor há rostos de crianças negras e brancas.

A professora da educação infantil, do vespertino está na escola há 4 anos, e, quando entrou, o projeto “Orgulho e Consciência Negra” já existia. Assim que ela chegou, todo mundo já foi logo falando sobre o projeto, como era, como funcionava. Segundo a professora sempre quem chega à escola precisa se juntar e se engajar no trabalho com o projeto, já que este é o carro chefe da escola.

Sempre no início do ano, depois que todos os professores(as) chegam à escola há uma coletiva para falar sobre o projeto e explicar sua importância, como a escola trabalha e como cada um pode trabalhar. Na semana pedagógica, o projeto também é apresentado e discutido por toda a equipe. A professora disse que trabalha desde o primeiro semestre com a questão racial. Ela também trabalhou o livro *Cadarcos desamarrados* com as crianças para a Feira do Livro. Disse que começou o ano trabalhando o *Cabelo de Lelé*, e, a partir do livro, ela trabalhou a questão dos diversos tipos de cabelos.

Desde o início do ano, cada turma recebe um país do continente africano, que é sorteado. As turmas precisam trabalhar com esse país durante o ano todo para, em novembro, apresenta-lo na festa de celebração do projeto. A professora disse que já

havia mostrado no mapa mundi e no mapa do continente africano onde fica a Zâmbia, que era o país dessa turma. E quando perguntei às crianças qual era o país, o que era a África e pedi que localizassem no mapa, todas sabiam me indicar e queriam fazê-lo ao mesmo tempo. É importante ressaltar que os conteúdos previstos no currículo não estão de fora deste projeto.

A professora disse ainda que trabalhou a identificação, o reconhecimento da cor de cada um e de seus pais e mães. E disse ainda que, na hora de pintar os desenhos, as crianças já não pintam mais com a mesma cor, elas pegam o marrom, o preto. Ela e as outras professoras das turmas de quatro anos, que é a educação infantil, combinaram trabalhar o livro *Meninas Negras*. Cada turma trabalharia com as características de uma das meninas negras para a festa da celebração do projeto em novembro.

Uma das professoras que ministra aulas para o terceiro ano levou um rapaz de Angola para falar com as crianças sobre seu país. Um dos meninos, que é negro, segundo a professora é muito preconceituoso e resistente na hora de conversar sobre a questão racial. Após o rapaz de Angola contar sobre como era sua vida lá em Angola, falar um pouco sobre seus costumes, sua cultura e também sobre como é o povo de Angola, esse aluno negro perguntou se o rapaz também era negro. A professora virou-se para ele e disse: “uai, menino, ele é da África, nasceu lá, mora lá, os pais dele são de lá, que cor você acha que ele tem”? A fala da professora caiu mais uma vez no esvaziamento ao qual nos referimos –o conhecimento continua superficial e quando as crianças questionam coisas que talvez pareçam óbvias não se faz uma reflexão. Por curiosidade, na África também existem pessoas brancas.

Algumas professoras já estavam pensando nas músicas que seriam ensaiadas com as crianças, outras tinham algumas ideias para fazer o mural. Poucas corrigiam trabalhos e deveres. Outras apenas conversavam coisas aleatórias ao trabalho e umas conversavam sobre seu trabalho. Durante essas conversas, algumas falas e expressões nos chamaram a atenção, como “neguinho feio”, “cabelo bombрил”, “aspecto de sujo” referindo-se ao Bob Marley. A única professora negra que estava na sala ficou o tempo todo solitária, na dela, sem conversar com ninguém além de mim. Apenas uma professora da escola fez o curso “A Cor da Cultura”. Talvez o trabalho ainda não esteja assim tão consistente como acredita a equipe pedagógica, pois a postura de algumas professoras não condiz com a educação antirracista proposta por Cavalleiro (2001).

Nos lápis que as professoras usam há rostos de crianças negras desenhadas. O fato de a escola, a direção puxar o projeto força as professoras a trabalharem com a

questão racial. Força, mas não significa que traga consciência e reflexão sobre sua prática em sala de aula.

Outro dia, as professoras da educação infantil reuniram as turmas para fazer um teatro de fantoches com a história do Saci, um livro de Íris Amâncio – *A verdadeira história do Saci*. Elas contaram a história e depois conversaram com as crianças sobre alguns pontos que divergiam da versão do Saci que sempre é contada. As crianças interagiram muito. Essa história não traz o Saci como um moleque endiabrado, como costumamos ouvir. Ela apresenta o Saci como uma criança que faz brincadeiras, que ri, que frequenta a escola e prega peças nos outros. As crianças se identificaram muito. Depois elas confeccionaram um Saci em dobradura de papel com a ajuda das professoras. Mais uma vez é preciso enfatizar a relevância desse tipo de atividade realizada em sala. O Saci é uma personagem negra que sempre foi motivo de chacota, e dono de uma imagem negativa. A partir desta história, as crianças vão construir outra imagem do Saci. Referenciais positivos precisam estar presentes na educação antirracista.

Como dito por todos, é fato que na escola todas as atividades têm em algum ponto o trabalho da questão racial. No teste da psicogênese, por exemplo. O livro escolhido para fazer o teste da psicogênese foi *Princesa Arabela, mimada que só ela*. A equipe pedagógica preparou um teatro com fantoches, que foi apresentado para todas as turmas. Foram duas turmas por vez para que não ficasse muita conversa ou dispersassem a atenção. Depois de contarem a história, recontaram-na com a ajuda das crianças, puxando atenção para os pontos mais fortes da história, em que trabalhariam com o teste. Depois cada turma foi para sua sala e as professoras trabalharam novamente o reconto da história para aplicar o teste. A Arabela é uma personagem negra, sua família real é toda negra e essas imagens foram mostradas no reconto da história.

Produção de texto para o concurso

No dia 31 de outubro, foi realizada uma oficina com as crianças de quarto e quinto ano para a escrita do texto para participar do concurso de redações. A oficina foi tranquila, ocorreu sem problemas, as crianças ficaram bastante atentas aos conhecimentos transmitidos. A professora trabalhou com o conceito de ancestralidade africana e nossas raízes vindas da África. Trouxe a palavra do mais velho com respeito e significou o termo UBUNTU para as crianças. Explicou de onde vinha e a importância da

significação deste termo para a vida de todos. Ao final, ela trouxe uma fala do Mandela sobre o estar junto, o conceito de família para os povos africanos e como eles utilizam sua sabedoria no cuidado uns com os outros. É preciso ressaltar que a equipe pedagógica sentiu a necessidade de realizar essa oficina com todos(as) da escola, o que não foi possível por falta de tempo.

Depois da oficina, as crianças voltaram para a sala para escreverem uma redação sobre o Projeto “Orgulho e Consciência Negra” para concorrerem no concurso que seria premiado na festa de celebração. As redações seriam escolhidas pelas professoras, uma por turma, para serem entregues para uma comissão julgadora de fora da escola para a escolha da melhor redação.

As professoras disseram que não foram todas que se interessaram em participar do concurso, pode ser por que este é o primeiro ano que há um concurso e talvez as crianças ainda não se sintam incentivadas ou à vontade para escrever. A realidade é que não foi em todas as turmas que as crianças se interessaram, e em uma das turmas uma professora disse que não deixaria tempo para fazer esse trabalho, pois havia muito conteúdo para fazer por conta da festa que a direção inventou.

Na sala de educação infantil, a professora realizou um trabalho de pintura com as crianças. Ela conversou sobre os aspectos que já tinha trabalhado acerca do continente africano. Depois falou sobre o país escolhido para a turma e lembrou como era a vegetação, como as pessoas viviam lá e como eram os principais costumes. Depois pediu para que eles(as) fechassem os olhos e se imaginassem vivendo nesse país. Pediu que eles se imaginassem indo para escola, correndo e brincando com os amigos e com a família. Depois entregou um papel e pediu para desenharem como se viam naquele lugar. Depois do desenho pronto, entregou-lhes um quadrinho com tela para pintar e pediu que agora reproduzissem o desenho no quadro com a tinta. O trabalho final ficou muito bom.

Uma das professoras do 5º ano matutino fez um trabalho com as crianças sobre o povo de Togo. As crianças pesquisaram as principais características da população e em sala representaram o povo com um trabalho artístico que também ficou muito bonito, tirei várias fotos. Depois eles ensaiaram a música *Olhos coloridos*, da Sandra de Sá, para apresentarem no dia da festa.



Figura 7 – Imagens das atividades realizadas pelas crianças do 5º ano matutino sobre o Povo do país do Togo

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Outro aspecto percebido foi que as crianças que geralmente têm grandes problemas na escola, na aprendizagem e no comportamento são crianças que não têm a participação da família em casa. Muitas vezes é preciso que haja essa participação dos pais. Uma mãe foi à escola e perguntou qual era o nome da professora da filha, sendo que a filha já estuda há um ano na escola, e agora, no final do ano, ela veio perguntar o nome da professora, porque ela não sabia nem a sala e nem a professora da filha.

Essas foram algumas das atividades realizadas em sala de aula com os alunos, escolhemos algumas para descrever, pois como são muitas, não seria possível colocar todas aqui. Mas podemos citar outras tantas que foram desenvolvidas, como: a professora do 1º ano trabalhou com desenhos rupestres com as crianças, pois, segundo ela, é uma característica do país da turma que era a Argélia. As professoras também passaram os filmes do Kiriku para as crianças e, após os filmes, fizeram perguntas para as crianças e posteriormente desenharam sobre o filme e pintaram o personagem Kiriku.

Outras professoras trabalharam os símbolos *adinkras* e seus significados. Praticamente todas as professoras trabalharam o significado do termo UBUNTU e sua filosofia. Outras procuram ainda trabalhar a escrita das crianças com os provérbios africanos. A professora do 5º ano vespertino fez esse trabalho, e cada aluno criou, em cima dos provérbios africanos, um livro de provérbios com as mensagens aprendidas.

Essa mesma professora apresentou para a turma o trabalho de um artista nigeriano, Chidi Okoye, e as crianças fizeram uma releitura de suas obras para expor.

Nas entrevistas, as professoras disseram trabalhar da seguinte forma:

Primeiro eu busco história, material concreto, pra eles tudo é visual, no caso a educação infantil. Trabalho com histórias infantis e peço que eles se transportem para a história, tento comparar com situações do dia a dia, trago filmes, como o do Kiriku. Mostro imagens, o seriado *Todo mundo odeia o Cris*. A gente faz desfile na sala, trago músicas, confeccionamos os instrumentos. Pra eles é um pouco difícil entender a questão territorial ainda, mas a gente sempre trabalha até eles aprenderem. (Entrevista com a professora da educação infantil, em 27 de novembro de 2012)

A gente trabalha com o conteúdo do livro didático e vai adaptando com a questão racial, sabe, aí a gente faz debate em sala, conversa, porque o material dos alunos não tem nada sobre a temática racial. É mais a conversa com as crianças mesmo. Tem que improvisar pra trabalhar com a temática. Trabalho com textos, pasta de leitura. (Entrevista com a professora do 4º ano, em 27 de novembro de 2012)

Textos, arte, no início me senti insegura, mas depois foi melhorando. Falamos da questão racial, dos *adinkras*, alfabeto africano, diversidade cultural com o mapa do Brasil e da África. Confecção da Abayomi, instrumentos musicais, fizemos formação de palavras, danças, brincadeiras africanas, jogos, brinquedos e também na matemática. (Entrevista com a professora do 2º ano, em 27 de novembro de 2012)

Coleções de livros e literatura que falam sobre o assunto, a gente sempre traz alguma leitura pra fazer com eles, quando a gente debate o conteúdo de história, a gente também conversa sobre a temática e aí a gente mostra o lado da população negra também, né, não fala mais tanto da princesa Isabel. Literatura, Geografia. (Entrevista com a professora do 5º ano, em 26 de novembro de 2012)

Essas falas representam o cotidiano de atividades que é desenvolvido nessa escola. É possível inferir das falas que apesar de se trabalhar com a questão racial e de esse trabalho ser um trabalho positivo, ainda encontramos grandes dificuldades em relação aos materiais didáticos das crianças. No cotidiano da escola, a maior parte dos materiais são construídos pelas próprias professoras com os(as) alunos(as). A improvisação é um forte elemento dessa prática, assim como a criatividade, no entanto voltamos na mesma questão: a criatividade também vem por meio do conhecimento, se esse conhecimento teórico não existe, a prática se torna esvaziada.

Nessa escola, sempre há oração na entrada do turno e na hora do lanche. A oração do lanche e da entrada são sempre orações cristãs. Na hora da entrada dos turnos, o *Pai Nosso* também é rezado por todos e todas. Essa reflexão ainda não foi realizada na escola.

Contradições

A escola tem desenvolvido um trabalho complexo e importante no processo de valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. No entanto, foi percebida uma contradição nesse projeto. Na escola há um garoto negro, um menino de 12 anos, cuja mãe abandonou a família e o pai ficou com quatro filhos negros. As crianças vivem largadas, não sabem tomar banho, não têm hábitos de higiene, não comem na hora certa, são muito agressivos na escola. Todos os quatro estudam nessa escola, que decidiu colocar todos juntos para facilitar a frequência, com a ajuda da orientadora educacional que é quem cuida deles e lhes dá assistência e orientações quanto à higiene e outras coisas. Até a roupa deles é dada por ela, materiais para a escola, tudo é ela quem resolve, quem assume. O pai é um homem trabalhador e preocupado com os filhos. Ele vive e ganha a vida fazendo bicos e nunca tem tempo para ficar com os meninos ou para orientá-los, também porque não possui tais hábitos.

Quando saiu de casa, a mãe levou apenas a filha mais velha com ela, e renega os outros filhos, diz não gostar deles. Quem nos disse isso foi o próprio garoto, que ouviu isso da mãe. A orientadora educacional disse que ele já melhorou muito, antes reprovava sempre, não participava das atividades em sala, quase não ficava em sala e era muito agressivo com todos. Hoje ele já fica na sala, faz todas as tarefas e vai conseguir passar de ano, esse seria o último ano dele na escola. Muitas vezes ele já chegou à escola com as roupas sujas de fezes, por ter feito suas necessidades nas calças, sem tomar banho, com cheiro forte de xixi, e isso o humilhava, o distanciava das outras crianças. Ele me disse que não tinha nenhum amigo, sempre estava sozinho e nunca brincava com ninguém.

Depois de algumas conversas e brincadeiras com esse garoto, resolvi conversar com a orientadora educacional sobre a realidade dele e dos irmãos tanto dentro quanto fora da escola. Ela disse que em casa eles não têm ninguém que cuide e que os ensine a se vestir, a se lavar, a tomar banho. Essas crianças foram rejeitadas pela mãe e pela família da mãe, que não quer qualquer aproximação com eles pelo fato de serem negros.

O pai, um homem simples, tem muito amor por eles, preocupa-se, está sempre na escola, mas não sabe cuidar das questões básicas de higiene, o que deixa as crianças envergonhadas também. Eles são muito agressivos e violentos com os demais, menos com a orientadora educacional, eles a amam, e estão sempre com ela ou atrás dela. O mais velho, de 12 anos, é quem cuida dos mais novos. O que vem depois dele também melhorou um pouco depois que ganhou um prêmio de aluno destaque da escola e

também ganhou o desfile de beleza negra masculina no ano de 2011, desde então ele se dedicou mais às atividades. A professora descobriu que ele é muito bom em matemática e está investindo nisso. Os dois mais novos ainda são muito agressivos, mas a orientadora acredita que essa fase também vai passar.

Já no meio da pesquisa, fiquei alguns dias na sala desse menino. No recreio a professora não quis ficar perto dele porque ele estava com um forte odor e o colocou para sentar na última cadeira da sala de aula, bem longe dela. Ele nunca brinca no recreio, diz não ter amigos. Mesmo com todo o trabalho que essa escola desenvolve, ela ainda não conseguiu, de fato, incluí-lo. Os únicos amigos que têm na escola são a orientadora, as pessoas da direção e eu. Senti-me honrada com esse sentimento de amizade. Mas ele continua só. Não participa da apresentação com as outras crianças. Ele queria ser o representante da turma no desfile da beleza negra, mas a professora não deixou. Como uma escola que trabalha o ano todo com um projeto voltado para a educação antirracista não consegue incluir esses quatro irmãos, tampouco se dar conta do sofrimento que lhes é imposto nesse ambiente?

Antes do término do ano, um dos meninos foi expulso da escola. Ele era aluno do 3º ano. O garoto de 12 anos gosta de ir para escola, mas não quer ficar mais na sala com a professora. Já os outros continuam não gostando de ir à escola.

Nos últimos dias do campo, acompanhei esse garoto em alguns momentos fora de sala. Segundo Segato (2005) que tipo de signo este menino carrega? Que significação tem sua cor para a professora? E como ele está construindo sua autoestima nesse ambiente? Afinal, ele carrega todo o estereótipo de negação da população negra.

O que torna esse garoto mais negro que os outros da escola? Por que essa diferenciação se faz tão evidente? Se falarmos em construção social, o “ser negro” também é um constructo. No entanto, essa professora, ao fazer diferenciação tão afirmativa em relação a essa criança, constrói entre seus colegas uma situação de repúdio e exclusão. Ele não tem amigos e não consegue fazê-los.

Em uma conversa informal com a professora, quando questionada sobre a solidão desse menino, ela simplesmente disse que ele prefere ficar só, pois não consegue socializar. Em nenhum momento houve uma reflexão de sua prática sobre a realidade da relação com o garoto. “Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso mas em prática, as diferenças raciais” (CAVALLEIRO, 2001, p.157).

A afirmação de algumas professoras sobre a não existência do racismo nessa escola, desde o início do projeto, não condiz com a realidade mostrada neste trabalho. A

escola se atenta para a questão racial e realiza a educação antirracista, todavia algumas questões ainda são muito latentes nesse cotidiano e precisam ser evidenciadas pela equipe pedagógica.

E a solidão da professora negra na sala das professoras nos momentos de coordenação? Gomes (1995) aborda essa questão em relação às professoras negras. Onde está a dificuldade da convivência na cor da pele? É importante acrescentar ainda que a escola todos os anos faz um censo com os alunos para conhecer seu pertencimento racial e o da comunidade. No censo realizado no ano de 2012, 70% dos alunos se declararam negros.

Reflexão sobre a ação

Mesmo com a vivência do projeto durante os últimos sete anos, algumas pessoas ainda não conseguiram compreender, de fato, os prejuízos do racismo e o quanto esse projeto desconstrói a visão da população negra de forma inferiorizada e acham que a escola supervaloriza as pessoas negras e a questão racial. Uma professora falou que um aluno branco perguntou que dia seria a festa dos brancos. A pergunta indica que o processo compensatório não foi compreendido pela criança e, quiçá, pelos adultos que trabalham com ela, afinal ela deve se sentir desconfortável com o projeto, o que nos chama a atenção para o trabalho que essa professora está desenvolvendo em sala com a criança. Em algum momento ela se equivocou e construiu uma realidade irreal na cabeça da criança, uma imagem que traz a população negra em situação de vantagem e não de igualdade, que é a construção que se tenta tornar real.

Algumas pessoas ainda não se envolvem tanto no projeto. Na totalidade, a escola trabalha bem, o fato de quase todos se envolverem faz toda a diferença. Não é só trabalhar a questão racial, mas é trabalhar a autoestima, a identidade, e isso interfere em outras áreas, porque interfere no pedagógico, interfere no cognitivo dos alunos. Como é um projeto que perpassa o ano todo, a questão sempre está presente e ajuda em outras áreas também, não cumpre apenas os objetivos do projeto, vai além, ajuda em outros pontos.

Algumas falas são no sentido de dizer que a escola realiza um bom trabalho, mas que este está longe de ser o ideal. A escola ainda está engatinhando. Falta formação para saber como abordar essa questão. Fala-se muito só em respeito, como se o racismo se pautasse apenas na falta de respeito e sabemos nós que essa questão é muito mais profunda e requer estudos também mais profundos.

Os alunos já trazem uma bagagem muito boa. Para essa comunidade, é um trabalho muito bom e importante. O que se pode dizer de mais positivo é a ressignificação dos conceitos e dos estereótipos negativos que foram colocados para a população negra. O ressignificado do olhar.

Algumas pessoas, assim como a gestora, só veem pontos positivos no projeto, o que não deixa de ser verdade, de fato os pontos positivos são muitos, no entanto é preciso observar com mais tranquilidade o todo, ampliar o olhar crítico. A comunidade já está bem envolvida com o projeto. Pelas falas dos pais, é possível perceber que eles gostam da escola. Uma das mães tem dois filhos que estudam na escola, uma filha no 2º ano e um filho no 4º ano, ela fica feliz de ver que os dois falam as mesmas coisas, mas com linguagens diferentes, ambos estão inseridos no projeto, porque a escola trabalha em conjunto.

Essa escola tem uma rotatividade muito grande de professoras e muitos são os motivos para esse fenômeno. O primeiro deles é que faltam muitas professoras na rede pública, o segundo é pela distância da escola, ela fica no fim da Ceilândia, é também uma área de violência constante, brigas e mortes, dentre outros problemas, e como todos dizem, o trabalho coletivo sempre assusta as pessoas. O trabalho na escola é cansativo, envolvente, puxado, mas é gratificante. Não são todas as pessoas que se adaptam ao trabalho da escola e a forma como ela conduz esse trabalho. O trabalho é harmonioso, mas ainda assim existem conflitos, as pessoas são muito diferentes.

Os trabalhos precisam ser feitos pelos alunos, eles são os protagonistas. Essa é uma questão recorrente. Na coletiva de preparação da festa, essa questão também se fez presente, em alguns momentos as professoras não valorizam devidamente os trabalhos das crianças. A comunidade vai à festa querendo ver os trabalhos das crianças e não o das professoras.

A comunidade já foi menos participativa, mas ainda estamos longe de enxergar uma participação ideal. Às vezes eles não participam porque acham que a escola sempre faz melhor, eles se sentem despreparados para participar. Eles veem que a equipe da escola tem certeza do trabalho que desenvolve e isso, de certa forma, os inibe, porque muitos não têm formação. Esse é outro ponto que precisa ser trabalhado: como aproximar mais a comunidade?

Conversamos com algumas pessoas da comunidade escolar sobre a nota do Ideb e a representação dessa nota para a escola. As falas sobre esse assunto caminharam no sentido de que essa nota é apenas uma consequência do trabalho desenvolvido pela equipe da escola. O índice de evasão, por exemplo, já foi grande. Essa escola conquistou

um rótulo dentro da comunidade de que, se os alunos estão aqui, eles aprendem, principalmente na alfabetização, e eles realmente têm êxito. O grupo tecnicamente é bem preparado na área de alfabetização. A reprovação, em 2011, foi de 6.3% dos alunos. As metas traçadas na escola no início de cada ano letivo geralmente são cumpridas.

A escola faz reflexões sobre as consequências da reprovação na vida dos alunos e isso dá muito certo porque a equipe da escola conhece todos os alunos. Tudo é bem acompanhado de perto.

O Ideb é o reconhecimento do trabalho, a escola faz um trabalho sério. Ele elevou a autoestima da equipe. Não mede nem de longe o trabalho que é realizado, mas ajuda a ter uma noção. Nessa escola, a menina negra não é a última a ser escolhida, ninguém fica sem par. Não se vê mais com frequência como antes atitudes de discriminação ou de preconceito. Racistas não têm coragem de verbalizar. Hoje em dia todos têm orgulho do trabalho.

A gente prepara o menino pra aprender, a nota do Ideb é o resultado do trabalho de excelência que a gente faz, fizemos um trabalho de organizar a casa, isso é consequência de muito trabalho, de muito rala. (Entrevista com a supervisora pedagógica, em 3 de dezembro de 2012)

A criança negra já está autoafirmada nessa escola. Há quatro ou cinco anos uma crianças negra jamais levantaria a mão para participar do desfile da beleza negra, hoje elas levantam a mão e têm segurança na hora de participar das atividades da escola.

Quando a criança melhora sua autoestima, melhora sua identidade mesmo, seu autoconhecimento, sua auto aceitação, ela melhora nos outros aspectos, sem dúvida nenhuma, e aí, com certeza, a elevação desse resultado reflete no Ideb sim. (Entrevista com a supervisora pedagógica, em 3 de dezembro de 2012)

Celebração do VII Ano do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”



Figura 8 – Mural de entrada da Escola Classe feito especialmente para a celebração do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Finalmente chegou novembro e com ele os preparativos finais para a festa de culminância e celebração do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”. A escola está em polvorosa, os ensaios para as apresentações das crianças não param. As professoras estão terminando os preparativos para montar a galeria com os painéis sobre os países africanos. Os(as) funcionários trabalham pesado na limpeza e organização da escola. A equipe pedagógica termina os murais centrais da festa e também a ornamentação.

Um cantinho da memória é pensado para colocar objetos que lembrem o continente africano, todos(as) podem contribuir com esse espaço. Seu objetivo é sempre lembrarmos o que já foi realizado pela escola e a ligação íntima que ela tem construído entre o Brasil e a África. E, de fato, todos(as) contribuíram, nós também levamos alguns objetos que representam essa ligação.

Com a chegada da festa, as crianças ficam muito ansiosas, ensaiam com zelo, preocupam-se com a qualidade dos trabalhos. Nesse mês, a escola respira a consciência negra e todos os trabalhos são voltados para festa. Os murais centrais são trocados, geralmente tem algumas oficinas com a comunidade, com as professoras e com as crianças.

A escola tem uma relação próxima com alguns pesquisadores da Universidade de Brasília, o que, a nosso ver, também significa um diferencial. Na entrevista realizada com os coordenadores intermediários de Ceilândia, uma delas falou justamente sobre essa questão. A relação entre a universidade e as escolas. A universidade trabalha com a formação de professores(as), então, concordando com a coordenadora, não vemos como é possível realizar uma formação de qualidade e significativa sem estar presente na educação básica. A má formação dos(as) docentes no Brasil é um fato. O momento então é de se pensar estratégias para melhorar essa formação e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação que as crianças e jovens recebem. Articular e aproximar cada vez mais as universidades das escolas seria um bom indício de transformação de ambas as formações. Esses espaços se complementam, e, diante das demandas atuais, não vemos possibilidade destes trabalhos acontecerem dissociados.

Véspera da festa...

No dia anterior à festa, as aulas foram reduzidas. Ao meio dia, as aulas se encerraram e o período da tarde foi todo para a organização do espaço. As professoras trabalharam na montagem dos painéis, algumas crianças ficaram na escola para ajudá-las. A gestora foi comprar os ingredientes que faltavam para a galinhada. A equipe pedagógica preparou o Cantinho da Memória Afro-brasileira, organizou o espaço do pátio, o arco com os balões para a entrada da festa e a ornamentação da quadrinha onde seriam as apresentações das crianças. Toda a organização da festa durou até as 20h. Todos(as) estavam muito cansados(as), mas a disposição ainda era grande, afinal a festa ainda iria começar.

Dia 24 de novembro de 2012 – Celebração do VII Ano do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”. A festa começou às 10h da manhã com a apresentação da Casa Azul, crianças que participam de um projeto no qual aprendem percussão. A apresentação deles foi linda, os tambores ressoaram por toda a Ceilândia. Na antiga região do Mali, sempre que uma aldeia precisava comunicar algo a outra aldeia, essa comunicação era feita por meio de tambores, e assim foi a sensação daquele momento.

A comunidade toda compareceu, todos muito arrumados com a temática africana, as mães capricharam no visual das crianças e elas, também, estavam com roupas de tecidos afro. As crianças ficaram o tempo todo empolgadas, correndo de um lado para o outro.

As músicas tocadas traziam mensagens sobre a questão racial, músicas da atualidade, conhecidas, mas pouco refletidas no dia a dia.

A festa começou com o desfile da beleza negra. Apenas três casais de cada categoria participaram do desfile, e é importante colocar que todos receberam prêmios. As juradas do desfile foram pessoas de fora da escola, uma doutoranda e uma mestranda da UnB, a coordenadora intermediária de Ceilândia e duas professoras da SEEDF. Os requisitos avaliados foram os seguintes: características fenotípicas (cor da pele, olhos, textura do cabelo...), desenvoltura em passarela e simpatia. Foi bastante difícil, as crianças se prepararam muito para o desfile e estavam impecáveis.

Ao final do desfile das crianças houve outro desfile muito especial. Lembram-se daquele garoto negro de 12 anos? Ele desfilou representando o Presidente dos Estados Unidos, Barak Obama. Estava lindo, de terno e gravata, todo emocionado e um pouco tímido, e quando ele entrou não pude conter as lágrimas, elas desceram e uma grande alegria me invadiu. O sentimento foi inexplicável. Gostaria muito de encontrá-lo daqui a alguns anos para conversar com ele sobre esse momento e saber como ele está e como sua vida seguiu a partir desse ano. Ele mostrou que é capaz, mostrou para quem duvidava, para quem muitas vezes o marginalizava, e mais importante: mostrou para si mesmo.

Gostaria que todos pudessem sentir o que eu senti naquele momento, mas as palavras ainda não conseguem expressar o grande rebuliço e encantamento que aquele desfile gerou em meu ser.

Depois dos desfiles, as apresentações das crianças começaram. Uma mais linda que a outra. As crianças se esforçaram muito com as professoras. As roupas estavam belíssimas, uma das professoras disse que as mães ajudaram a costurá-las. As músicas das apresentações também tinham ligação com a questão racial.

Durante as apresentações, teve galinhada e acarajé. A festa da escola é bastante conhecida, e por isso fica muito cheia, no entanto algumas professoras disseram que no ano anterior ela estava mais bonita e mais cheia de gente.

Após as apresentações das crianças, houve um desfile com as professoras, funcionários e todos(as) que ajudaram para que a festa acontecesse. Depois, as crianças

que desfilaram foram premiadas, assim como as crianças que participaram do concurso de redação.

A festa terminou com um cantor de rap da Ceilândia. Todos se despediram e às 15h a festa já havia terminado, a equipe pedagógica se reuniu na copa para comer e comentar sobre ela.

Parêntesis 1 – Vai vendo...

No mês de outubro a escola recebeu a visita de Consultores da Unesco, mediada pela Seppir. Essa visita teve como objetivo conhecer o trabalho que a escola desenvolve na ressignificação da população negra com processos positivos para as crianças negras e não negras. A Unesco está desenvolvendo com esse grupo de consultores um projeto para se trabalhar o combate ao racismo em vários países, eles já fizeram um *website* com esse material e agora estão trabalhando na elaboração do projeto com vistas a subsidiar trabalhos que promovam a igualdade racial.

A visita foi um sucesso, a equipe pedagógica apresentou o trabalho que desenvolve para os consultores(as) da Unesco, posteriormente várias perguntas foram feitas para a equipe da escola sobre a organização do projeto e sobre o trabalho das professoras, sobre a coletividade do trabalho, sobre a nota no Ideb, sobre os reflexos desse trabalho nas crianças, na comunidade e nas professoras.

A equipe pedagógica organizou um espaço com os materiais que a escola possui sobre a questão racial. Havia materiais produzidos pelos alunos, pelas professoras, pela equipe e também materiais adquiridos para estudo. Todos ficaram impressionados com a qualidade dos trabalhos e dos materiais feitos pelas crianças. Depois de mais perguntas sobre as formas de subsídio que recebem, uma das consultoras perguntou o que a escola faria se recebesse uma quantia em dinheiro para investir nesse trabalho. A gestora disse que teria de ver com toda a equipe da escola, mas materiais como livros seriam muito interessantes. Após essa conversa, todos foram andar pela escola e conhecer seu espaço físico, as salas de aula e demais dependências da escola. A visita se encerrou ao final da tarde com um lanche e muitos agradecimentos e elogios ao trabalho da escola.

Parêntesis 2 – Tomem Tenência...

Durante uma conversa no recreio com uma menina não-negra de 10 anos, ela perguntou o que eu estava fazendo na escola. Depois da minha resposta, ela me falou o seguinte: “um dia um professor negro trabalhava aqui na escola, aí ninguém gostava dele, nem os pais, aí ele foi fazer um projeto aqui na escola para trabalhar a consciência negra. Depois ele viajou para São Paulo e ganhou um prêmio, quando ele voltou, ele passou a ser respeitado por todo mundo, apareceu na tv e tudo mais, minha mãe viu ele na tv. Tem até um desenho dele no muro da quadra de esportes da escola falando que tem que respeitar todo mundo.” (Aluna do 5º ano)

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Construir uma educação para as relações raciais não é uma tarefa fácil, e por muitas vezes durante a pesquisa foi perceptível o quão trabalhoso e cansativo pode ser um trabalho que tem como objetivo transformar as relações de poder de uma sociedade. As demandas são crescentes, a cada nova atividade proposta pela equipe pedagógica, em sala, as crianças já têm um conhecimento prévio por conta dos sete anos do projeto na escola. Com o passar do tempo os alunos e alunas solicitam aprofundamento da temática e de suas professoras que sem uma formação específica, fazem o que podem dentro de seu espaço de trabalho.

Com todas as dificuldades e desafios presentes e constantes, afirmamos depois desta pesquisa que esse trabalho é possível. Ele já acontece nessa escola e acontece pelo comprometimento de toda a equipe e de toda a comunidade escolar com a educação dessas crianças. Esse projeto acontece pela preocupação que esta escola tem com o desenvolvimento positivo das crianças enquanto sujeitos e protagonistas de suas vidas e da sociedade.

A escola está, de fato, envolvida no trabalho como um todo. Até as crianças da educação infantil sabem do projeto e conhecem os países africanos, sabem como os negros vieram para o Brasil e sabem também o porquê da importância da escola trabalhar com o Projeto “Orgulho e Consciência Negra”, ressalta-se que apenas o conhecimento destas realidades não configuram um avanço, mas trazer para o imaginário eurocêntrico uma realidade africana e afro-brasileira é uma estratégia bastante eficaz ao combate ao racismo educacional.

Durante as conversas com alguns pais e mães, muitos falaram que é muito difícil conseguir vaga nessa escola, pois ela é disputada justamente pelo trabalho de excelência que desenvolve. O Projeto “Orgulho e Consciência Negra” é o projeto que orienta todos os outros projetos e demais ações que a escola desenvolve. Desde o teste da psicogênese até o trabalho com reagrupamento, a sala de leitura, a sala de recursos, tudo na escola respira esse projeto. A escola respira a consciência negra, a consciência da diversidade.

Não queremos colocar, no entanto, que o trabalho da escola não tenha algumas fragilidades. Sim, elas existem, mas mesmo assim a equipe dá o melhor de si para que estas fragilidades e conflitos não tragam tantos prejuízos para o trabalho.

Nas conversas realizadas com as crianças durante algumas atividades que desenvolviam e também durante a festa de celebração do projeto, todas se colocaram a favor e afirmaram sua importância, dizendo que na escola ainda existe racismo, mas que com a continuidade desse projeto, um dia ele não existirá mais. As crianças do 5º ano reclamaram pelo fato de sair da escola, pois assim não poderão mais participar da mesma forma e elas acreditam que quem vai ficar na escola precisa se esforçar muito para aprender tudo o que a escola ensina, principalmente o UBUNTU, que, segundo as crianças, elas levarão sempre, durante toda a vida. Duas crianças disseram ter preconceito antes de participar do projeto, mas agora elas querem participar ainda mais, pois sabem o quanto foi importante para elas deixarem o preconceito de lado e entenderem que todas as pessoas precisam ser tratadas com a mesma dignidade e sendo respeitadas em seus direitos e deveres.

As falas das crianças foram surpreendentes no sentido da maturidade que assumiram diante do projeto e de sua participação nele. Essa maturidade construída pelas crianças é um dos pontos positivos desse projeto.

É preciso dizer que o trabalho coletivo, para além de ser um caminho para a gestão democrática, também é um fortalecedor não só desse projeto, mas também, principalmente, por ter crescido com ele. O desenvolvimento do projeto também possibilitou a construção coletiva do cotidiano da escola consolidando as bases democráticas.

A escola tem um compromisso na implementação de um currículo que contemple a inclusão e valorização da África, dos africanos e africanas e dos seus descendentes.

Sobre os processos identitários apresentados anteriormente neste trabalho, é interessante ressaltar que nesta escola eles estão ainda mais fortes. As crianças dessa escola não têm vergonha de seus cabelos crespos ou de seus corpos negros. Elas se apresentam como são e se afirmam enquanto negras. Basta observar a forma como se vestem, como arrumam seus cabelos e como se relacionam no ambiente escolar.

As fragilidades do projeto passam por uma questão de formação continuada e currículo. A maior dessas fragilidades se encontra na formação dos profissionais. O conhecimento precisa ser aprofundado. As lacunas nas falas das professoras, em um determinado ponto, evidenciam a falta de formação. O tempo destinado para os estudos se faz necessário, alguns estudos não são satisfatórios se realizados apenas com pesquisas com base na internet. É preciso aprofundar o conhecimento, discuti-lo, esmiuçá-lo. É preciso entender os processos pelos quais a população negra passou e tem ainda passado para, então, aprofundá-los em sala de aula.

A semana pedagógica, nessa perspectiva, torna-se um instrumento importante para organizar não só as atividades da escola, mas também grupos de estudo entre os(as) profissionais.

Acreditar que a escola não só cumpre a função de reproduzir a sociedade tal como ela está significa acreditar que ela pode contribuir para formar consciências libertadoras que promovam a transformação e a mudança da sociedade.

Este trabalho conseguiu encontrar seus objetivos e foi além – observar na prática como a educação das relações raciais pode se dar, como ela se estrutura e como ela acontece, apesar de todos os desafios. Ver o conteúdo do artigo 26 A da LDB se tornar prática educativa. Ouvir e ver estampado nos rostos das crianças seu pertencimento racial e nos profissionais o sentimento de dever cumprido demonstra o sucesso deste trabalho.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas e que, historicamente, possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Cabe aos conselhos de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal acimatizar as diretrizes dentro do ensino e regime de colaboração e de autonomia de entes federativos a seus respectivos sistemas.

Nessa perspectiva foi que a SEEDF lançou seu novo PPP em 2012, que apresenta agora a discussão e a incorporação da educação para as relações raciais na educação básica e, como já citado anteriormente, no capítulo três deste trabalho, as Orientações Pedagógicas para se trabalhar com o artigo 26 A da LDB. Estes servem como incentivadores e norteadores do trabalho que todas as escolas devem desenvolver. Ambos elaborados para concretizar e consolidar a educação das relações raciais nas escolas do DF.

Percebi que durante anos os ensinamentos passados por minha mãe e minha avó significavam algo muito simples, que na lógica africana de comunidade e família se completam com o conceito de UBUNTU. Descobri ainda que esta palavra tem um poder transformador. Transformação em seu sentido mais completo e nesta perspectiva, em sentido COLETIVO é assim que enxergo a sociedade e é assim que vejo o papel da educação nesta sociedade. A educação antirracista vem para nos ensinar, para ampliar o campo de visão de nossa lente já tão direcionada a uma só história, a um só lugar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. v. 1.

APPLE, M. W. **Currículo, poder e lutas: com a palavra os subalternos**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, R. **A África e a afro descendência: um debate sobre a cultura e o saber. Ações afirmativas em educação**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BOTELHO, D. M. **Aya nini (Coragem): educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo e Havana. 2000. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolam), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Educação e Orixá: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Inclusão educacional da população negra brasileira. In: Encontro Nacional do Coletivo Anti-Racismo “Dalvani Lellis. **Cadernos de Educação**, Ano 13, n. 20, p. 14-21, jan. 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 19 jul. 2010.

CAVALLEIRO, E. Educação infantil – socialização: família, escola e sociedade. In: _____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, A. P. (Org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 1.

CODO, W. (Coord.). Burnout: síndrome da desistência. In: _____. **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

CHARLOT, B. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI. **Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial:** Marcha Zumbi contra racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura gráfica e Editora, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.; ANDRÊ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GILROY, P. **O Atlântico negro, modernidade e dupla consciência.** Tradução Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL - O DESAFIO DA DIFERENÇA, ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE, 1., 2000, Salvador. **Anais...** Salvador, 2000.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: _____. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2002.

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

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. Brasília: MEC/Secad, 2005.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** - 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

GUSMÃO, N. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, v. XVIII, n. 43, p. 8-25, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, C. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil.** Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

HERNANDEZ, L. M. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

HYPOLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papius, 1997.

HOOKS, B. Alisando o nosso cabelo. Tradução Lia Maria Santos. **Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba**, jan./fev. 2005.

JONES, J. M. **Racismo e preconceito.** Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blucher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra**. 3. ed. Tradução de Américo de Carvalho. [S.l.]: Biblioteca Universitária, 2002. v. 2.

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

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO PENESB-RJ, 3. 2003, São Paulo. **Palestra...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 5 nov. 2003.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

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

_____. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo: documento de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, K. R. **Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PACHECO, L. **A reinvenção da roda da vida: Pedagogia Griô. Grãos de luz e Griô** 2. ed. Lençóis-BA, 2006.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PEREIRA, A. M. Uma abordagem do Movimento Negro na sociedade brasileira. In: SEMINÁRIO HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL: Trajetória e perspectivas do Movimento Negro Brasileiro – emergência e ruptura. 1999, Rio de Janeiro. **Palestra...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, novembro de 1999.

PEREIRA, J. E. D.; LEÃO, G. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REVISTA Toques d'Angola, n. 1, p. 38-41, nov., 2003.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1957

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições na política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, J. R. **O que é racismo**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, S. A. dos. A luta antirracismo. **Toques de Angola**, n. 1, p. 34-37, nov. 2003.

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. In: Novos Estudos CEBRAP. vol.55. São Paulo, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO (SECAD). **Orientações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2006.

SEGATO, R. L. **Raça é signo**. Brasília: UnB, 2005. Série Antropologia.

SEYFERTH, G. . As Ciências Sociais no Brasil e a Questão Racial. In: Silva, J. da; Birman, P.; Wanderley, R. (Org.). *Cativeiro e Liberdade*. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1989.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

THORNTON, J. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico 1400-1800**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

WARE, V. **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: _____. *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

Roteiro de entrevistas

1ª Entrevista: Coordenadora de Educação em Diversidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Roteiro:

- Como foi o processo de abertura deste espaço dentro da Secretaria de Educação?
- Qual o conhecimento da Secretaria de Educação em relação ao artigo 26 A da LDB?
- Quais ações a Secretaria de Educação tem pensado ou realizado sobre a implementação do artigo 26 A da LDB?
- Sobre a formação dos profissionais da educação, o que tem sido feito?
- Como tem sido o acompanhamento da Secretaria de Educação sobre a implementação da lei nas escolas do DF?
- A Secretaria de Educação tem participação no fórum étnico-racial? Como funciona essa participação?
- Existe algum mapeamento sobre o acompanhamento da implementação da lei nas escolas do DF? Se existe, em que pé ele está?
- Ações da Secretaria de Educação em curto, médio e longo prazo para a implementação do artigo 26 A da LDB.
- Possíveis parcerias da Secretaria de Educação neste trabalho.
- Considerações finais.

2ª Entrevista: Chefe do Núcleo de atendimento à diversidade étnico-racial da Secretaria de Educação do Distrito Federal

Roteiro:

- Histórico e trajetória de trabalho na área de relações raciais dentro da Secretaria de Educação.

- Como tem sido o trabalho dentro desta nova configuração da Secretaria de Educação?
- Possíveis parcerias para a implementação do artigo 26 A da LDB.
- Ações concretas para a implementação da lei dentro deste núcleo nas escolas do DF.
- Andamento do mapeamento realizado sobre a implementação do artigo 26 A da LDB.
- Principais dificuldades na implementação da lei.
- Sobre o fórum étnico-racial, como é a participação da Secretaria de Educação?
- Sobre a formação dos(as) professores(as), o que tem sido pensado ou realizado?
- Considerações finais.

3ª Entrevista: Coordenadores intermediários(as) da Coordenadoria Regional de Ensino da Ceilândia – Gerência Regional de Educação Básica – Núcleo de Diversidade

Roteiro:

- Como foi a criação deste espaço dentro da Coordenadoria Regional da Ceilândia?
- Como foi o despertar para se trabalhar esta temática e como foi a entrada de vocês neste espaço?
- Como foi ou tem sido pensada a atuação deste espaço junto às escolas da Ceilândia?
- E o diálogo com as escolas, como acontece? Quem procura quem?
- Sobre a formação dos(as) professores e demais funcionários(as) da escola, há alguma ação nesse sentido?
- Há orientações diretas ou outras ações diretas deste núcleo com as escolas?
- Há levantamento, ou algum mapeamento sobre as escolas que implementam a lei e a forma como o fazem? Como vocês fazem esse acompanhamento?
- Como vocês veem o trabalho das escolas que implementam a lei? E o daquelas que ainda não trouxeram esse diálogo?

- Principais perspectivas e desafios tanto para o trabalho de vocês neste espaço, assim como para a implementação da lei nas escolas.
- Considerações finais.

4ª Entrevista: realizada com a diretora da escola, com o apoio e com a supervisora pedagógica

- Apresentação pessoal e profissional.
- Tempo que está na escola.
- Contextualização sobre a realidade social, econômica e racial da comunidade escolar.
- Como o projeto entrou no espaço escolar?
- De onde partiu a preocupação em se trabalhar a questão racial na escola?
- Histórico dos sete anos do projeto na escola.
- Como a direção da escola o recebeu?
- Como o grupo de professores(as) o recebeu?
- Como ele vem sendo desenvolvido?
- Como é o trabalho da equipe pedagógica na preparação do projetos antes da coletiva com os(as) professores(as)?
- Quais ações são desenvolvidas, durante o ano, que têm relação com o projeto?
- Qual é o primeiro contato com o projeto durante o ano?
- Sobre a formação dos(as) professores(as) para desenvolver o projeto, como se preparam?
- E a participação da comunidade, como acontece?
- Quais são as maiores dificuldades e desafios no trabalho com o projeto?
- O que significa Ideb 6.1 para esta escola?
- Sobre a evasão escolar, o que tem mudado?
- Reflexo do projeto na vida e no comportamento de professores(as), funcionários(as), alunos(as) e comunidade.
- Avaliação geral do projeto na escola.

5ª Entrevista: realizada com quatro professoras.

Apresentação pessoal e profissional.

- Tempo que está na escola.

- Contextualização da realidade social, econômica e racial da comunidade escolar.
- Porque escolheu ser professora?
- Como percebe a questão racial no Brasil?
- Já teve algum tipo de formação nessa área, na faculdade, em especialização?
- Como vê o projeto dentro da escola?
- Como transforma o conteúdo da lei em prática pedagógica?
- Maiores desafios.
- Reflexo do projeto na comunidade escolar como um todo.
- Avaliação geral do projeto.

1º Depoimento: realizado com alguns pais, mães e outros responsáveis escolhidos aleatoriamente durante a festa de culminância do projeto no dia 24 de novembro.

- Nome.
- Profissão.
- Tem filhos estudando na escola?
- Como conheceu o projeto?
- Sobre a iniciativa da escola, o que pensa?
- O que vê de diferente com este projeto?
- O que seria interessante mudar?
- Avaliação sobre o projeto no dia a dia da comunidade.

2º Depoimento: realizado com alguns alunos escolhidos aleatoriamente durante o mês de novembro.

- Nome.
- Série.
- Conhece o projeto?
- Fale um pouco sobre sua experiência no projeto.
- Como é participar deste projeto?
- O que mais gosta?
- O que seria interessante mudar?

APÊNDICE “B”

Carta de apresentação à Unidade Escolar



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Carta de apresentação à Unidade Escolar – Escola Classe XX de Ceilândia

Prezada Diretora,

Eu, Maríllia Pereira Gonçalves, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Botelho, estou realizando uma pesquisa nas unidades de ensino da Ceilândia-DF. O estudo tem como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira desenvolvidas por uma Escola Classe da Ceilândia, que atendam ao artigo 26 A da LDB.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevistas e observações sobre o cotidiano escolar – a serem realizadas no segundo semestre de 2012 – e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Ação Anual da instituição de ensino. Solicitamos, assim, sua contribuição para a realização das entrevistas e acesso aos documentos mencionados acima. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos(as) participantes e são, absolutamente, confidenciais. A identidade dos(as) entrevistados(as) e identificação da escola serão preservadas.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelos telefones (61) 91420246 e (61) 33822394 ou por e-mail: pretajp@gmail.com, e com a orientadora pelo telefone (81) 9657-3535 ou por e-mail dbotelho@unb.br.

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Atenciosamente,

Maríllia Pereira Gonçalves

Denise Botelho

Mestranda do PPGE – FE/UnB

Orientadora – PPGE/UnB

APÊNDICE “C”

Carta de Apresentação à Coordenadoria Regional de Ensino da Ceilândia-DF

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Carta de apresentação à Coordenadoria Regional de Ensino da Ceilândia-DF

Prezada Valdenice, Diretora Geral da GREB (Gerência Regional de Educação Básica) da Coordenadoria Regional de Ceilândia,

Eu, Marília Pereira Gonçalves, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Botelho, estou realizando uma pesquisa nas unidades de ensino da Ceilândia-DF. O estudo tem como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira desenvolvidas por uma Escola Classe da Ceilândia, que atendam ao artigo 26 A da LDB.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevistas e observações sobre o cotidiano escolar – a serem realizadas no segundo semestre de 2012 – e análise do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação Anual das instituições de ensino.

Solicitamos, assim, seu apoio para a realização da pesquisa nas unidades escolares da Ceilândia, além de dados e informações disponíveis acerca da implementação do artigo 26 A da LDB.

Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos(as) participantes e são, absolutamente, confidenciais. A identidade dos(as) entrevistados(as) e identificação da escola serão preservadas.

Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelos telefones (61) 91420246 e (61) 33822394 ou por e-mail: pretapjp@gmail.com e com a orientadora pelo telefone (81) 9657-3535 ou por e-mail dbotelho@unb.br.

Brasília, ____ de _____ de 2012.

Atenciosamente,

Marília Pereira Gonçalves

Denise Botelho

Mestranda do PPGE – FE/UnB

Orientadora – PPGE/UnB

APÊNDICE “D”

Termo de Consentimento

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Termo de Consentimento

Prezado(a) informante,

Ao responder as perguntas abaixo você está participando do trabalho de pesquisa do projeto de Dissertação da pós-graduanda Maríllia Pereira Gonçalves, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Denise Botelho, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira de acordo com o artigo 26 A da LDB.

Sexo:

Idade:

Cor: () negro(a) () pardo(a) () branco(a) () indígena

Religião:

Formação:

Cargo/função:

Tempo de experiência:

Estou ciente de que as informações serão utilizadas e divulgadas como dados de pesquisa.

Gostaria de ter pseudônimo? () Não () Sim

Qual? _____

Assinatura: _____

APÊNDICE “E”

Garantia de Esclarecimento, Liberdade de Recusa e Garantia de Sigilo

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Fui convidado(a) a participar da pesquisa *Enegrecendo o cotidiano escolar: estudo de caso em uma Escola Classe de Ceilândia* trabalho vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá em responder a uma entrevista a respeito do tema proposto.

Fui informado(a) de que a entrevista será gravada e identificada apenas por um nome fictício, e que meu nome verdadeiro nunca será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa.

Decidi colaborar com a pesquisa de forma livre e esclarecida.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

Entrevistado(a)

Entrevistadora

ANEXOS

ANEXO 1

Convite da Escola Classe para a comunidade escolar sobre a Celebração do Projeto “Orgulho e Consciência Negra”

Bom dia,

A luta pela liberdade dos negros jamais cessou, no entanto é necessário continuar buscando um espaço de conquista com nossa força, e, principalmente, mediante a arte de educar.

Portanto, em nossa escola, orgulhosamente exaltamos nossa origem africana e referendamos a unidade de luta pela liberdade de expressão, manifestação religiosa e cultural.

Buscamos maior participação e cidadania para os afro-brasileiros e nos associamos a diversos parceiros para dizer NÃO ao racismo e à discriminação, referendados pelos artigos 26 A Lei 9.293/1996, bem como à Lei nº 10.639/2003.

A Escola Classe XX de Ceilândia tem a satisfação de convidá-lo para a celebração do

VII ano do Projeto “Orgulho e Consciência Negra” na nossa instituição.

O evento será:

Local: Escola classe XX de Ceilândia

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Data: 24 de novembro de 2012

Horário: 10:00 as 14:00

Contamos com sua importante presença!

Atenciosamente,

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Diretora da Escola Classe XX de Ceilândia