

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA CRISTINA CABRERA DE ARAÚJO

**PRÁTICAS DE ENSINO ETNICORRACIAIS
NO CURRÍCULO EM AÇÃO NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

SÃO CARLOS - SP
2019

NATÁLIA CRISTINA CABRERA DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE ENSINO ETNICORRACIAIS
NO CURRÍCULO EM AÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Emília Freitas de Lima

SÃO CARLOS – SP

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Natália Cristina Cabrera de Araújo, realizada em 01/02/2019:

Prof. Dra. Emilia Freitas de Lima
UFSCar

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
UNIFAL

Prof. Dra. Adriana Maria Corsi
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) André Luiz Sena Mariano e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Emilia Freitas de Lima

Dedico este trabalho
à educação humana em prol dos excluídos.

AGRADECIMENTOS

À minha amada mãe e avós por me ensinarem que é preciso estudar para se ter algo na vida e por cuidar do meu filho nos momentos mais tênues dos meus estudos.

À meu esposo querido que me ensina todos os dias que amar é renunciar. À meu filho amado, que no auge de seus dois e três aninhos precisou compreender que a mamãe precisava estudar, mesmo estando em casa, enclausurada em seu escritório.

À minha querida orientadora Emília, que além de direcionar meu olhar ao mundo científico da pesquisa em educação, me ensinou amorosamente e sensivelmente a escrever melhor e colocar no papel palavras simples, mas que obtivessem sentido e significado.

Aos professores da Banca de Qualificação, Professora Adriana Maria Corsi e André Luiz Sena Mariano, pelas preciosas contribuições.

Às crianças participantes, meus pequenos diamantes, que me ensinaram que a joia mais preciosa é ensinar para a diversidade através do diálogo.

À Direção e toda equipe da unidade escolar, que apoiou a proposta do trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação pela autorização e realização do trabalho.

À UFSCar. Ao PPGE.

Às minhas amigas e aos amigos pela amizade, companheirismo e compreensão e que me acompanharam pacientemente no processo deste estudo.

Enfim, à todas e todos que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Muito, OBRIGADA!

“Sora, as crianças precisam aprender sobre preconceito desde crianças, porque quando ficar adulto o preconceito só piora.”

Key

ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera. **Práticas de ensino etnicorraciais no currículo em ação no Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar. São Carlos/SP, 2019. 153 p.

RESUMO

A educação das relações etnicorraciais, foco dessa pesquisa, prevista na Lei 10.639/2003, versa sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, e introduzindo no currículo escolar a temática da diversidade e diferença. Com base nisso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como se articula o trabalho com a educação das relações etnicorraciais, a fim de identificar práticas que revelam potencial de superação de preconceitos e das desigualdades, neste âmbito das relações sociais, no currículo em ação no Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido em uma unidade escolar da rede municipal de ensino do município de São Carlos, SP, por meio de uma pesquisa do tipo intervenção, na qual a pesquisadora também era a professora da turma. A intervenção envolveu as atividades desenvolvidas durante um semestre, em 2017, na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora. A pesquisa pautou-se em referenciais teóricos ligados à perspectiva intercultural, às relações etnicorraciais e ao currículo. As atividades realizadas em sala de aula foram gravadas em áudio e registradas em diário de campo, constituindo os dados da pesquisa. A organização dos dados foi feita com base em episódios referentes tanto a atividades programadas como espontâneas, envolvendo práticas pedagógicas que tivessem aspectos relacionados à temática em foco. As análises dos dados e entrelaçamento com a literatura trouxe considerações importantes para a prática docente e, sobretudo, para o trabalho pedagógico na temática etnicorracial referente à população negra no currículo em ação na perspectiva intercultural, que privilegia o respeito e valorização do “outro”, assim como a colaboração mútua. Além disso, revelou que é possível trabalhar pedagogicamente com as relações etnicorraciais em todos os componentes curriculares no ensino fundamental – anos iniciais, quer de forma previamente planejada, quer espontânea, a partir de situações geradas no currículo em ação. O trabalho também buscou mostrar algumas possibilidades para repensarmos as formas de educar para a diversidade e reconstruirmos os processos educativos voltados para os excluídos, pautada na ideia de que muito do que deu errado com o mundo, veio pela educação ancorada unicamente no pensamento eurocêntrico, sem o devido olhar crítico. Trabalhar a temática etnicorracial na abordagem intercultural é não impor ideias ou ideais, é propor ideias e ideais. É ouvir a voz e não dar a voz. É dar-se o respeito e não impor respeito. É dialogar e não determinar. Enfim, trabalhar na perspectiva que defendemos é: desestabilizar e reconstruir conceitos estereotipados sobre o negro em nossa sociedade e mostrar que tudo é aprendido através do ato educativo, pois se podemos aprender a odiar, podemos aprender a respeitar.

Palavras-chave: Educação das relações etnicorraciais; Currículo em ação; Interculturalidade; Ensino Fundamental.

ARAÚJO, Natália Cristina Cabrera. **Ethnic-racial teaching practices in the curriculum in action in Elementary School I**. Dissertation (Masters in Education) – UFSCar. São Carlos/SP, 2019.153p.

ABSTRACT

The education of ethno-racial relations, the focus of this research, provided for the Law 10.639/2003, deals with the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture emphasizing the importance of black culture in the formation of Brazilian society, and introducing in the school curriculum the theme of diversity and difference. Based on this, the general objective of this research is to understand how work is articulated with the education of ethno-racial relations, in order to identify practices that reveal the potential of overcoming prejudices and inequalities, in this sphere of social relations, in the curriculum in action in the Elementary School. The study was developed in a school unit of the municipal education system of the city of São Carlos, SP, through an intervention type research in which the researcher was also the teacher of the class. The intervention involved the activities developed during one semester, in 2017, in the class of 2nd year of Elementary School under the responsibility of the teacher-researcher. The activities carried out in the classroom were recorded in audio and registered in field diaries, constituting the data of the research. The research was based on theoretical references related to the intercultural perspective, to ethno-racial relations and to the curriculum. The organization of the data was based on episodes referring to both programmed and spontaneous activities, involving pedagogical practices that had aspects related to the theme in focus. The analysis of data and interlacing with the literature brought important considerations to the teaching practice and, above all, to the pedagogical work on the ethno-racial theme related to the black population in the curriculum in action in the intercultural perspective, which privileges the respect and appreciation of the "other" as well as mutual collaboration. In addition, it has been shown that it is possible to work pedagogically with ethno-racial relations in all curricular components in elementary school - initial years, either in a previously planned or spontaneous way, from situations generated in the curriculum in action. The paper also sought to show some possibilities for rethinking the ways of educating for diversity and reconstructing educational processes geared towards the excluded people, based on the idea that much of what went wrong with the world came from education anchored only in Eurocentric thought, without the due critical eye. Working ethno-racial in the intercultural approach is not to impose ideas or ideals, it is to propose ideas and ideals. It is listening to the voice and not giving the voice. It is giving oneself respect and not imposing respect. It is dialogue and not determination. Finally, to work in the perspective that we defend is: destabilize and reconstruct stereotyped concepts about the black people in our society and show that everything is learned through the act of education, because if we can learn to hate, we can also learn to respect.

Palavras-chave: Education of ethno-racial relations; Curriculum in action; Interculturality; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa Conceitual : Educação Intercultural.....	38
Figura 2 - 10 competências gerais da BNCC	45
Figura 3- Esquema de concepção do currículo como processo de práxis	47
Figura 4 - Diferenças entre pesquisa ação e intervenção.....	52
Figura 5 - Etapas da Pesquisa	55
Figura 6 - Imagem encontrada no livro "Lendas da África Moderna"	66
Figura 7 - Capa do livro "O colecionador de pedras".....	67
Figura 8 - Capa do livro "Muitas cores de pele nenhuma cor de lápis"	69
Figura 9 - Capa do livro "Ombela: a origem das chuvas"	70
Figura 10 - Capa do livro "Kamazu"	74
Figura 11 - Capa do livro "Diversidade"	76
Figura 12 - Capa do livro " Felicidade não tem cor"	78
Figura 13 - Bonecas Abayomis	83
Figura 14 - Capoeiristas NEAB/UFSscar	84
Figura 15 - Conversa com o dirigente do Centro de Cultura Afro-Brasileira Odette dos Santos	87
Figura 16 - Sala de dança do Centro de Cultura Afro-Brasileira de São Carlos	89
Figura 17 - Capa do livro "A boneca Abayomi"	90
Figura 18 - 1ª página do livro "A boneca Abayomi".....	91
Figura 19 - 2ª página do livro "A boneca Abayomi"	91
Figura 20 - 3ª página do livro "A boneca Abayomi".....	92
Figura 21 - 4ª página do livro "A boneca Abayomi".....	92
Figura 22 - 5ª página do livro "A boneca Abayomi".....	93
Figura 23 - Escrita coletiva sobre as imagens do livro "A boneca Abayomi"	94
Figura 24 - Última página do livro "A boneca Abayomi".....	94
Figura 25 - 1º slide da aula expositiva.....	97
Figura 26 - 3º slide "Continente africano"	98
Figura 27 - 4º e 5º slides "Mapa e países da África do Sul"	99
Figura 28 - 6º e 7º slides "Mapa e países da África Meridional"	99
Figura 29 - 8º e 9º slides "Mapa e países da África Ocidental"	100
Figura 30 - 10º e 11º slides "Mapa e países da África Setentrional"	100
Figura 31 - 12º e 13º slides "Mapa e países da África Oriental"	100
Figura 32 - 14º slide "A África não é uma selva e nem um deserto"	101
Figura 33 - 15º e 16º slides "Culturas africanas"	101
Figura 34 - Capa do minidicionário de bolso	107
Figura 35 - Máscaras africanas para colorir	110
Figura 36 - Crianças jogando Mancala - Jogo africano.....	112
Figura 37 - Árvore que chora de Camaçari-BA feita pela aluna.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Livros	61
Gráfico 2 - Parcerias	62
Gráfico 3 - Aulas expositivas dialogadas	63
Gráfico 4 - Jogos, Brincadeiras e Artes	63
Gráfico 5 - Pesquisa.....	64
Gráfico 6 - Episódios Espontâneos.....	64
Gráfico 7- Cores de peles especiais do 2º ano B	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de alunos do 2º ano B por raça/cor conforme as fichas de matrículas	58
Tabela 2 - Número de alunos por raça/cor com base nas respostas delas a atividade desenvolvida em aula.....	58

LISTA DE SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
EMEB	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EUA	UNIDET STATES OF AMÉRICA
HTPC	HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
LDB	LEI DE DIRETIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NEAB	NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
PNLD	PROGRMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO
SCIELO	SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFSCAR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UNISAL	UNIVERSIDADE SALESIANA DE SÃO PAULO
UNESCO	UNITED NATION EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Interesse pela temática	14
1.2 A temática da pesquisa	16
1.3 Pesquisas correlatas	18
1.4 Questão de pesquisa e objetivos.....	26
1.5 Estruturação da dissertação	27
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 Educação para as relações etnicorraciais: por um currículo antirracista.....	28
2.2 Interculturalidade e educação	34
2.3 Currículo.....	40
3 METODOLOGIA	49
3.1 Referencial teórico-metodológico	49
3.2 Procedimentos para obtenção e análise dos dados	52
3.3 Caracterização da unidade escolar e da turma de alunos.....	55
3.3.1 A unidade escolar	55
3.3.2 A turma – 2º ano B	56
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	60
4.1 Caracterização geral dos Episódios.....	60
4.2 Episódios planejados.....	65
4.2.1 Discussão de livros.....	65
4.2.2 Parcerias.....	81
4.2.3 Aulas expositivas dialogadas	90
4.2.4 Jogos, brincadeiras e artes.....	107
4.2.5 Pesquisa	113
6 Referências	139
Apêndices	146
Apêndice 1 - Quadro1 – Trabalhos correlatos encontrados na Base de dados – CAPES	146
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148
Apêndice 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	150
Apêndice 4 – Termo de aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa.....	152
ANEXOS	153
Anexo 1 – Ficha de Matrícula	153

1 INTRODUÇÃO

“Ainda bem que agora não tem mais escravidão! Mas, apanha da polícia de pau ou leva tiro.” (Jô)

Nesta seção apresentamos como o interesse pela temática se originou; em seguida introduzimos a temática sobre a qual versa este trabalho; o resultado do levantamento de pesquisas correlatas e a relação deste estudo com elas; o problema e os objetivos desta pesquisa; e, finalmente como o texto desta dissertação foi estruturado.

1.1 Interesse pela temática

Como profissional da educação na rede pública Municipal de São Carlos desde 2008 pudemos vivenciar, nas unidades escolares pelas quais passamos, pouca valorização da diversidade e das diferenças existentes na comunidade na qual a escola estava inserida. O foco centrava-se na leitura e escrita, e os demais conteúdos pareciam ficar em segundo plano. Com a observação da realidade escolar percebemos que a temática etnicorracial¹ também tem sido pouco discutida, seja em reuniões pedagógicas, livros didáticos, matrizes curriculares ou mesmo no PPP (Projeto Político Pedagógico). Isso denota um currículo desconexo com a diversidade e a realidade local, sendo - possivelmente - um dos fatores que levam a situações conflitantes entre os(as) estudantes, como brigas ou conversas com palavras ofensivas, conduzidas principalmente pelo preconceito racial e social.

Nos primeiros anos em cargo concursado e efetivo na rede municipal de educação da cidade, buscamos melhorar as relações entre os estudantes, por meio de atividades relacionadas à educação das relações etnicorraciais. No entanto, por não compreendermos bem esse tipo de trabalho, as aulas não eram bem elaboradas, pois os conhecimentos eram limitados e quase sempre conduzidos por meio de leituras de livros e rodas de conversas sobre questões ligadas à temática. Percebemos que precisávamos estudar mais, necessitávamos entrar em contato com pessoas que entendessem do assunto e pudessem auxiliar nas atividades práticas com os estudantes.

O interesse pela temática etnicorracial se intensificou quando iniciamos os estudos na UFSCar em 2010 – ano de ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia –

¹ Nesta dissertação a grafia da palavra “eticorracial” obedeceu à norma padrão da língua portuguesa escrita, cujas novas regras, que entraram em vigor 01/01/2009, estabelecem que o hífen não é mais utilizado em palavras formadas de prefixos terminados em vogal + palavras iniciadas com ‘r’ ou ‘s’, sendo estas, neste caso, dobradas.

na disciplina – no período optativo, hoje obrigatório – chamada “Didática e Educação das Relações Étnico-Raciais” e também o curso de “Literatura e Cultura Africana” oferecido pela Prefeitura Municipal de São Carlos no ano de 2012, para formação continuada de professores da rede municipal de ensino.

Ao participarmos e estudarmos as propostas abordadas na disciplina e no curso pudemos perceber o quanto necessitávamos de formação continuada para aprender a trabalhar assuntos considerados emergentes em sala de aula, assim como atender à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que institui a obrigatoriedade de ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar de Ensino Fundamental e Médio, em prol de uma valorização de culturas excluídas dos currículos escolares, assim como da diversidade e diferenças, acirradamente apontadas no viés homogêneo e monocultural da cultura dominante.

Ao estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas com base no Parecer – CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) observa-se que a estrutura das instituições de ensino deve ser modificada, uma vez que seus atores têm a obrigação de desenvolver práticas pedagógicas ligadas à temática etnicorracial que:

[...] asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004, p.9).

Nesse aspecto, Gomes (2009) entende que, com avanços e limites, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e suas diretrizes curriculares viabilizaram uma mudança de direção na educação brasileira, pois:

Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras (p. 40).

Desse modo, o curso “Literatura e Cultura Africana”, além de trabalhar os aspectos sugeridos pela lei e pelas diretrizes curriculares, brevemente apresentadas nas linhas anteriores, possibilitou aos docentes participantes momentos práticos, em que poderiam trazer sugestões de atividades envolvendo a temática. Foi quando, em um desses momentos, a Boneca Abayomi² (boneca de pano, confeccionada sem costuras,

² A boneca Abayomi é de origem afro-brasileira, criada em 1980 por Lena Martins, artesã, educadora popular e militante do Movimento de Mulheres Negras de São Luiz do Maranhão.

apenas com nós ou tranças) nos foi apresentada. Sua confecção e história obtiveram sentido teórico-prático, remetendo a uma ação educativa etnicorracial, voltada especificamente à cultura afro-brasileira. Além dela, outras propostas educativas foram sugeridas, nas quais a diversidade e a diferença viabilizaram-se em um processo de respeito, colaboração e valorização.

Ao longo dos cursos, fomos nos envolvendo de forma ímpar nas questões ligadas às relações etnicorraciais e nos redescobrimos – negra, pois passamos a compreender o que sentia quando criança, adolescente e também na fase adulta, ao usarem palavras estereotipadas. Ou mesmo, quando nos negaram trabalho, pois o biótipo não se enquadrava no perfil profissional da empresa.

Dessa forma, o planejamento educacional modificou-se, e começamos a propor trabalhos voluntários com oficinas da Boneca Abayomi nas escolas municipais da cidade, em HTPCs ou horários contrários ao trabalho. Eram professoras que buscavam por essa temática por não saberem como trabalhar com seus estudantes, e isso evidenciou a importância de cursos para formação continuada voltados à educação das relações etnicorraciais.

Entre outros pontos favoráveis, observamos que docentes e pesquisadores têm a oportunidade de vivenciar múltiplas possibilidades de reflexões sobre as ações educativas, articulando aprendizados voltados ao trabalho teórico-prático na temática etnicorracial com características interculturais, que concebe a diversidade e as diferenças, na perspectiva de troca de conhecimentos.

1.2 A temática da pesquisa

Temos observado que ainda há pessoas da área educacional que não se preocupam em desenvolver, com qualidade e riqueza de conteúdos, o ensino da História do país, enfocando conteúdos com embasamentos teóricos vinculados à manutenção do *status quo*. Talvez isso se dê porque essas pessoas não compreendam a importância de se estudar esse assunto e muito menos de vincular esse tema à realidade em que estão inseridas. Isso ainda ocorre, pois enfocam uma hegemonia cultural embasada na cultura europeia, desqualificando ou deixando de considerar todas as outras.

Garantir a inclusão por meio da educação tornou-se um desafio para o governo federal vigente à época, que pressionado pelo Movimento Negro, se propôs a redefinir o papel do Estado como “propulsor das transformações sociais”, reconhecendo as disparidades existentes entre brancos e negros, e assumindo o compromisso de eliminar

as desigualdades raciais. Nesse sentido é que foi sancionada a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar.

É possível afirmar que a promulgação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) atendeu às justas demandas dos descendentes dos homens e mulheres negros escravizados e dos setores progressistas da sociedade, como os Movimentos Negros originados no século passado. No entanto, no plano prático, é possível argumentar que as transformações passam também pelas mudanças nos relacionamentos cotidianos, pela rejeição das sutis manifestações de preconceitos e pela superação de silêncios velados. Cabe a sociedade civil o compromisso de mudar esse quadro de proliferação de atitudes discriminatórias herdadas e aprendidas. Mudanças de posturas no cotidiano (nas relações, portanto) se fazem necessárias e o aprendizado dessas novas posturas deve, preferencialmente, ser exercitado no ambiente familiar e no espaço escolar.

A relevância da Lei e o contato com investigações empíricas nos levaram a estudar e trabalhar na sala de aula diariamente na perspectiva etnicorracial, tendo em vista a diversidade e as diferenças por meio do diálogo, pautando as desigualdades como construções que se dão nas relações discursivas e sociais de poder. Para isso, os conflitos são postos em discussão, tornando-se temas geradores das trocas de saberes e conhecimentos (CANDAUI, 2011).

Com a pesquisa aqui apresentada, não desassociamos o currículo formal, prescrito e a educação para as relações etnicorraciais, pois o intuito foi interligar os conceitos em um movimento constante de construção e desconstrução das concepções submersas no currículo vigente. Para isso, partimos do princípio de que os conteúdos do currículo representam a dinâmica da relação ensino e aprendizagem e ordenam o que e como deve ser ensinado para determinado grupo em determinada sociedade. E para que esse movimento – ensino-aprendizagem – ocorra com criticidade, dependerá da interpretação e abordagem desses conteúdos pelos(as) educadores(as) no desenvolvimento das ações educativas, em busca da articulação entre igualdade e diferença no currículo em ação.

Com o uso da pesquisa intervenção, o estudo recorreu a técnicas de observação participante, gravações em áudio das aulas e diário de campo, todas elas relativas às atividades desenvolvidas ao longo de um bimestre letivo do ano de 2017, na turma de 2º ano do Ensino Fundamental sob responsabilidade da professora-pesquisadora. A organização dos dados foi feita com base em episódios – tanto programados como

espontâneos – envolvendo práticas pedagógicas que tivessem aspectos relacionados à temática em foco.

A pesquisa está pautada na abordagem teórica intercultural, pois de acordo com os pesquisadores de tal abordagem – Candau (2008, 2011 e 2012), entre outros - docentes que trabalham nessa perspectiva são politicamente comprometidos com a transformação da realidade social, pois oportunizam uma desconstrução do monoculturalismo ou do multiculturalismo conservador.

Assim, a temática da dissertação aqui apresentada centra-se nas possibilidades de trabalho pedagógico com a educação das relações etnicorraciais no currículo em ação, partindo dos princípios da abordagem intercultural, em que a diversidade, as diferenças e as desigualdades são abordadas em sala de aula, contribuindo com a teoria e as práticas educacionais dentro desses pressupostos. Além disso, é possível trabalhar pedagogicamente com as relações etnicorraciais em todos os componentes curriculares no ensino fundamental – anos iniciais, quer de forma previamente planejada – ligada aos conteúdos escolares; quer espontânea, a partir de situações geradas no currículo em ação.

1.3 Pesquisas correlatas

Com a finalidade de localizarmos a nossa pesquisa no conjunto de produções acadêmicas correlatas, recorreremos ao banco de dados da CAPES e SCIELO, no período de 2013 a 2017³.

Ao realizarmos levantamento bibliográfico referente aos trabalhos já produzidos sobre a temática no banco de dissertações e teses da CAPES com as palavras-chave “Educação para as relações étnico-raciais”, foram encontrados 59 trabalhos produzidos, sendo necessário um processo de refinamento e condicionamento em relação ao tema, o que retornou 17 trabalhos. Após leitura dos títulos e resumos, 10 trabalhos estavam relacionados ao tema, sendo que nenhum deles analisava práticas de ensino no Ensino Fundamental I. Dessa forma, recorreremos à busca da palavra “étnico-racial” grafada segundo a nova regra ortográfica, ou seja, “eticorracial”. Encontramos, então, 15 trabalhos, que após passar por refinamentos, 05 tinham relação direta com a pesquisa, sendo 03 trabalhando diretamente com o Ensino Fundamental I.

Optamos, no processo de pesquisa, por utilizarmos as preposições “das” e “e” entre as orações das palavras: Educação - relações étnico-raciais / relações

³ No momento em que realizamos a pesquisa nos referidos bancos de dados, esse período correspondia aos últimos cinco anos.

eticorraciais, ou seja, “Educação *das* relações étnico-raciais”/ “Educação *das* relações etnicorraciais” – “Educação *e* relações étnico-raciais” e “Educação *e* relações etnicorraciais”.

Com as palavras-chave “Educação das relações étnico-raciais” foram encontrados 39 trabalhos correlatos, mas, após realizarmos a leitura dos títulos e resumos, 17 tinham relação direta com a pesquisa, dos quais apenas 02 desenvolviam estudos no Ensino Fundamental I. Aplicando o descritor “Educação das relações etnicorraciais” encontramos 10 trabalhos, sendo 07 relacionados com a pesquisa, porém destes apenas 03 desenvolveram-se no Ensino Fundamental I.

Com o termo de busca “Educação e relações étnico-raciais” foram encontrados 09 trabalhos. Desses, apenas 02 estavam relacionados com a temática, mas ambos não trabalharam no Ensino Fundamental I. Com o termo “Educação e relações etnicorraciais” foram identificados 02 trabalhos, mas apenas um relacionava-se com a pesquisa, porém tinha sido desenvolvido no Ensino Médio.

Assim, o total de trabalhos encontrados no Ensino Fundamental I, que correspondiam a práticas de ensino envolvendo as relações étnico-raciais/eticorraciais foram 08, o que consideramos uma quantidade pequena de estudos, dada a importância de se trabalhar e desenvolver pesquisas sobre a temática nessa fase do ensino.

Para não limitar o processo de busca, consideramos relevante realizar uma pesquisa também no banco de dados da CAPES, com as palavras-chave: “Educação antirracista”, pois a pesquisa também objetiva encontrar possíveis ressignificações do trabalho pedagógico com a temática etnicorracial no currículo em ação. Dessa forma, foram encontrados 28 trabalhos dos quais 18, após leituras dos resumos, eram condizentes com a proposta da presente pesquisa. Ao realizarmos a leitura dos resumos, sumários, metodologias e conclusões, 05 trabalhos eram correlatos aos nossos estudos.

Em síntese, nas pesquisas realizadas na base de dados da CAPES, foram encontrados 13 trabalhos que analisam práticas na temática etnicorracial no Ensino Fundamental I, sendo dois trabalhos repetidos durante as buscas com as palavras-chave anteriormente mencionadas. Em suma, encontramos 11 trabalhos correlatos ao nosso. Destes, 8 são dissertações de mestrado e 3 são teses de doutorado. O quadro 1 (Apêndice 1) mostra os dados referentes a: nome dos(as) autores(as); título dos trabalhos; ano de defesa; palavras-chave; nível (dissertações/teses). No texto, eles são apresentados obedecendo à ordem alfabética dos sobrenomes dos autores – Araújo (2013), Barbosa (2013), Duarte (2015), Campos (2016), Constantino (2014), Ferreira

(2015), França (2013), Prado (2013), Ramos (2014), Silva (2013) e Souza (2016) – e, em seguida, brevemente discutidos.

Araújo, Leticia Guimarães (2013), na dissertação intitulada – “Valores civilizatórios africanos: práticas possíveis para a educação antirracista” – apresentada a Faculdade EST programa de pós-graduação em Teologia, sob orientação do Prof. Dr. Oneide Bobsin, objetivou descrever os valores civilizatórios da tradição africana, a fim de investigar sua presença na educação, considerando para esse estudo as leis 10.639/03 e 11.645/08, que obriga o ensino da história e cultura indígena e africana no espaço escolar. A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa por meio de estudo de caso. Foi analisado documentos da escola, falas dirigidas de algumas professoras que demonstraram protagonismo em relação à prática da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, e diário de campo, onde foram registradas todas as visitas a campo. Dessa forma, ao analisar documentos e diários de campo, concluiu que a escola tem em si a cosmovisão afro-brasileira, porém, a cosmovisão eurocêntrica se faz presente na sociedade. A forma encontrada no espaço escolar é a convivência com estes valores, demonstrando e propondo atividades em que se privilegie a diversidade (ARAÚJO, 2013).

Barbosa, Júlio Cezar (2013), na dissertação intitulada – “Processos e práticas educativas em um quilombo no recôncavo baiano: constituindo identidades” - apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Prof^a Dr^a Livia Alessandra Fialho da Costa, objetivou construir interpretações acerca dos processos e práticas educativas constituintes das identidades quilombolas na comunidade negro-rural quilombola do Kaonge. A pesquisa fundamentou-se na análise qualitativa com o uso da etnopesquisa crítica. As técnicas utilizadas passaram pela observação participante, entrevista semiestruturada e caderno de campo. A coleta de dados também se deu por análise de documentos. Assim, valendo-se das investigações feitas pelo autor, conclui que as práticas educativas não formais têm contribuído significativamente para a constituição das identidades quilombolas, que os processos de práticas educativas formais. Pautando que a escola em si, está mais preocupada com as práticas de leituras, escritas e cálculos, mesmo que seus processos e práticas educativas intentem a reflexão crítica, parece que a eficiência dessas criticidades precisa ser revisitada (BARBOSA,2013).

Duarte, Rebeca Oliveira (2015), na tese de doutorado intitulada – “Dos nós em nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental em Camaragibe/Pe” – apresentada ao Programa Strictu Sensu de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Roazzi,

objetivou investigar aspectos relevantes para a elaboração e planejamento de ações voltadas a uma educação antirracista das relações raciais. A pesquisa fundamentou-se na pesquisa-ação, em que quatro estudos foram realizados com professoras e crianças do 1º e 5º anos do Ensino Fundamental I, de escolas da região metropolitana do Recife. A coleta de dados se deu por entrevistas, questionários e intervenções pedagógicas. Nessa última, a pesquisadora desenvolveu em oito encontros, atividades específicas ao seu foco de pesquisa. E concluiu que as crianças realizam categorizações sociais pelos aspectos fenotípicos, além de uma forte rejeição das crianças negras pelo seu grupo social, visando o embranquecimento. E ainda afirma que atividades pedagógicas construídas em datas comemorativas ou em projetos circunstanciais, não atuarão sobre barreiras que o racismo impõe nas relações entre as pessoas, ao contrário, poderão reforçar os estereótipos, sendo necessário redimensionar o trato pedagógico da questão racial para a constituição de uma pedagogia do reconhecimento da diferença (DUARTE,2015).

Campos, Wagner Ramos (2016), na dissertação de mestrado intitulada – “Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental” – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, sob orientação da Profª Drª Matly Amarilha, objetivou investigar possibilidade de trabalho com obras de literatura infantil negra para a construção afirmativa das identidades negras e o combate ao racismo nos AIEF. A pesquisa fundamentou-se na pesquisa-ação, através da observação participante com intervenção pedagógica junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foram utilizados registros de áudio e vídeo, entrevista semiestruturada e diário de campo. O autor concluiu que há um problema com os sujeitos diante sua identidade étnica, devido aos processos histórico-sociais e psicológicos que atualizam o racismo, e que os mediadores da leitura têm grandes desafios, tendo na literatura infantil negra campo promissor para seu enfrentamento (CAMPOS, 2016).

Constantino, Francisca de Lima (2014), na tese de doutorado intitulada – “Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar” – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello, objetivou discutir e consensuar com as professoras um conceito de identidade negra; analisar com as professoras práticas, materiais e/ou cursos de formação que possam fortalecer a

identidade das crianças negras; elaborar sugestões de práticas que fortaleçam a identidade negra, e identificar caminhos que favoreçam a educação das relações étnicas e raciais. Para esse trabalho a autora utilizou a metodologia crítico-comunicativa com cinco grupos comunicativos de professoras do Ensino Fundamental I. Vale mencionar que as escolas receberam nomes fictícios, e localizam-se na cidade de São Carlos. Para análise dos dados foram utilizados: gravações e transcrições em áudio e vídeo, leitura exaustiva dos dados, entre outros. A autora conclui através dessa pesquisa que é possível fortalecer a identidade negra a partir de práticas educativas intencionais, desde que o (a) docente esteja aberto ao diálogo e a promover ações que favoreçam a igualdade de diferenças. E que a história e a cultura negra estejam presentes nas escolas para romper o silêncio ainda existente. Além disso, é importante que pessoas negras, indígenas e africanas estejam presentes no contexto escolar para auxiliar as crianças negras e brancas a romperem estereótipos permanentes em nossa sociedade. Além de formação do professorado, assim como sua sensibilização pelo tema (CONSTANTINO, 2014).

Ferreira, Augusta Eulália (2015), na dissertação intitulada- “Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da escola estadual Maria de Arruda Muller”, apresentada a Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso”, sob orientação da Profa. Dra. Suely Dulce de Castilho, tem como objetivo descrever o sentido da Educação Escolar Quilombola como específica e diferenciada neste território e as relações estabelecidas entre os saberes locais e tradicionais desenvolvidas na Escola Estadual Maria de Arruda Muller. Toma como aporte central os conceitos de Geertz (2012) sobre Etnografia, cuja metodologia embasa-se nas observações e entrevistas, expressos pelos gestores, professores, alunos e moradores da comunidade Abolição. Os resultados apontam para uma educação que não garante sintonia com a história e territorialidade da comunidade local (FERREIRA,2015).

França, Evanilson Tavares de. (2013), na dissertação intitulada – “Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe” – apresentada a Banca Examinadora do programa de pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Batista Lima, objetivou analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da comunidade quilombola (Mussuca) e a relação estabelecida por estes/as estudantes, professoras polivalentes, gestores/as da escola municipal, bem como dos membros da

comunidade em questão com estes mesmos saberes e com a relação deles com as Africanidades. A pesquisa configura-se como qualitativa, atribuindo certo olhar etnográfico. Como procedimentos metodológicos, utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas, observação não estruturada, diário de campo, grupo focal e diário de bordo. Concluiu que a matemática não tem sido tratada no interior da escola como uma construção positiva, além de perceber que a legislação 10.639/03 é desconhecida pela maioria dos partícipes da escola, tendo como consequência um aparecimento tímido da temática na ação pedagógica. Além disso, os saberes matemáticos dos estudantes no cotidiano externo à escola não estabelece diálogo com a matemática escolar (FRANÇA, 2013).

Prado, Dirce Pereira do. (2013), na dissertação de mestrado intitulada – “Direito à diferença? A aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis-sp”- apresentada à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL - sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Renata Sieiro Fernandes, objetivou apresentar e analisar a aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas municipais da cidade de Cordeirópolis, no estado de São Paulo, no ano de 2012. Utilizou-se do método qualitativo e para coleta de dados utilizou: entrevistas com estudantes e professores (as), conversas, observações, diários de campo, e atividade extraclasse com grupo focal, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, denominada “atividade de leitura sobre Africanidades”. Concluindo que: a utilização do grupo focal ajuda o professor (a) a refletir sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na sala de aula; que ainda há uma resistência dos professores em reconhecer a existência do racismo na sala de aula; os conteúdos com essa temática ainda são trabalhados apenas em datas comemorativas; os currículos das escolas ainda centram-se na cultura eurocêntrica. Para a autora não basta incluir conteúdos nos currículos escolares ou oferecer cursos com a temática, pois educar é um ato de amorosidade que gera identidades que extrapolam as fronteiras da diversidade, apontando a sabedoria griôs, um reconhece-se no outro para a democratização do ensino (PRADO,2013).

Ramos, Tanise Muller (2014), na tese de doutorado intitulado – “Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes” - apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, teve como objetivo apresentar, problematizar e discutir implicações da inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em

face da obrigatoriedade trazida pela lei 10.639/03, nas narrativas e identidades de estudantes dos Anos Iniciais da Educação Básica em uma escola pública federal situada em Porto Alegre/RS. As metodologias desse estudo foram: análise documental, observação e práticas pedagógicas por meio de oficinas propostas pela autora. Concluiu que é necessário romper com as narrativas eurocêntricas consideradas válidas historicamente, reconhecendo e valorizando as matrizes africanas. Percebeu através das narrativas das crianças o reconhecimento da participação negra em suas próprias identidades por intermédios das oficinas realizadas. As oficinas dinamizaram a otimização de novas narrativas e possibilidades de trabalho pedagógico, e, além disso, constatou que a ação docente imprime um papel central ao colocar a lei 10.639/03 em funcionamento (RAMOS,2014).

Silva, Luciana Santiago da. (2013), na dissertação intitulada – “A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar” – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação Prof^a. Dra. Mairce da Silva Araújo, objetivou refletir sobre o processo de construção identitária e compreender melhor os limites e as possibilidades de suas contribuições, como professora negra, para a construção da identidade etnicorracial de alunos/as do primeiro segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de São Gonçalo. A pesquisa fundamentou-se na análise qualitativa com foco nas micro-ações afirmativas, “[...] que são ações sistemáticas de caráter antirracista que oferecem referenciais de identificação às crianças e aos jovens negros presentes nos cotidianos escolares onde atuavam” (SILVA, 2013, p.55). O estudo ocorreu na Escola Municipal Zulmira Mathias Netto Ribeiro em São Gonçalo, com a turma de 2º ano da professora-pesquisadora. A pesquisa possibilitou refletir sobre a construção da identidade etnicorracial da professora-pesquisadora, levando a descoberta de um “nós”, de uma coletividade que propiciou a construção de algumas práticas pedagógicas que poderia reconhecer como micro-ações afirmativas, propostas que revelam tanto os desafios, quanto a fertilidade da construção de uma educação antirracista (SILVA, 2013).

Souza, Maicelma Maia (2016), na dissertação de mestrado intitulado – “Projeto didático como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob orientação da Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusoé e Co-Orientadora Dr^a Nubia Regina Moreira, teve como objetivo compreender, por meio das

experiências de professoras, como se dá a prática pedagógica com projetos didáticos, como recurso para a Educação das Relações Étnico-Raciais, desenvolvida na escola. Utilizou-se como aporte metodológico a Fenomenologia Sociológicas de Schutz(2012) e o conceito de realidade em Berger e Luckman (2003). Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdos. Os participantes foram quatro professoras do Ensino Fundamental I, que atuam há mais de dois anos na escola Municipal Antônio Agostinho Pinheiro, localizada na cidade de Ipiaú, no sul da Bahia. A autora concluiu que a prática com projetos é um instrumento dinamizador e organizador da atividade pedagógica, mas que se apresenta deficiente ao trabalhar as relações étnico-raciais, pois o currículo escolar não abrange de forma aprofundada os conteúdos referentes a esta temática. Ocorrendo a partir de iniciativas individuais, centrada no compromisso de alguns profissionais. Enfim, a prática com projetos evidenciou que vários aspectos ainda precisam avançar frente à Educação das Relações Étnico-Raciais (SOUZA, 2016).

Na biblioteca eletrônica SCiELO utilizando as mesmas palavras-chave inseridas no banco de dados da CAPES, 11 artigos foram encontrados. Desses, 02 fazem relação direta com estudos relacionados a práticas de ensino na temática etnicorracial. São eles: Gomes e Jesus (2013), com o artigo intitulado – “As práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”, teve como objetivo discutir os procedimentos metodológicos e os resultados da pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”. Concluíram que a obrigatoriedade do ensino de História e cultura-afro-Brasileira e Africana contribuiu para reconhecer às práticas pedagógicas antirracistas já existentes, induzindo à construção de novas práticas, trazendo desafios à gestão dos sistemas de ensino e para a comunidade escolar, sendo por isso um ponto afirmativo. Em suma, nas práticas realizadas nas escolas analisadas não houve, segundo os(as) autores(as), uma uniformidade no processo de implementação da Lei, por isso trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. No artigo de Santana, Luz e Silva (2013), intitulado – “Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003”, com o objetivo de refletir sobre os dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003 reafirmados na pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Perspectiva da Lei 10.639/2003 na região NE II, envolvendo os Estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte, realizada em 2009 pela

UNESCO e MEC – Ministério da Educação – e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas da UFMG”. A pesquisa de cunho qualitativo, utilizou procedimentos metodológicos de análise documental, entrevistas e observações de campo. A perspectiva teórica foi o transculturalismo crítico. Concluíram que a Educação das Relações étnico-raciais só superará seus dilemas e aporias quando a educação escolar incorporar o princípio da diversidade cultural humana em suas práticas educativas. Apontam a necessidade de o Estado desenvolver programas que articulem processos de formação inicial e continuada de professores (as) com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os Grupos de Trabalho das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em suma, nos bancos de dados acessados (CAPES e SCIELO) foram encontrados 13 trabalhos abordando a temática etnicorracial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas – todas qualitativas – utilizaram métodos diversos, como: estudo de caso, etnopesquisa, pesquisa-ação, crítico-comunicativa, micro-ações afirmativas, fenomenologia, entre outras. Observou-se nos trabalhos que algumas análises vêm ao encontro da proposta da pesquisa aqui apresentada ao mencionarem, principalmente, a importância de privilegiar as diferenças existentes na sala de aula, com práticas de ensino que rompam com a hegemonia eurocêntrica. E ainda, são pareados ao nosso estudo quando discutem a importância da identificação das crianças negras com seu grupo étnico e a desconstrução de estereótipos permanentes. No entanto, não se verifica nas pesquisas a conexão da temática etnicorracial com os conteúdos escolares no âmbito do currículo em ação, ou seja, na prática pedagógica. Além disso, apenas 01 pesquisa trabalha a concepção do diálogo com a promoção de ações que favoreçam a igualdade de diferenças, e 01 estudo desenvolve pesquisa na própria prática, na qual a autora é “professora-pesquisadora” em sua sala de aula, sendo o único relato que desenvolve estudos no escopo teórico intercultural.

Pela análise do conjunto de trabalhos localizados, é possível confirmar a escassez de pesquisas correlatas à que ora apresentamos e, portanto, a relevância de sua contribuição acadêmica diante da lacuna existente.

1.4 Questão de pesquisa e objetivos

Diante dos argumentos apresentados nas subseções anteriores, a questão direcionadora da pesquisa, que foi sendo construída durante a discussão e construção do projeto e em seu desenvolvimento, concretizou-se da seguinte forma: *Quais são as*

características de um trabalho pedagógico com a educação das relações étnicorraciais no currículo em ação no 2º ano do Ensino fundamental?

Os objetivos geral e específicos são a seguir explicitados.

Geral:

Compreender como se articula o trabalho pedagógico e a educação das relações étnicorraciais, a fim de identificar práticas que revelem potencial de superação de preconceitos e desigualdades, no âmbito do currículo em ação no Ensino Fundamental.

Específicos:

- Identificar possibilidades de trabalho pedagógico relacionado à temática étnicorracial, na perspectiva intercultural;
- Verificar como as práticas pedagógicas étnicorraciais se efetivam em sala de aula em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em diferentes conteúdos curriculares no currículo em ação.

1.5 Estruturação da dissertação

O texto está estruturado em outras 4 seções⁴, além desta Introdução.

Na seção 2 é apresentado o referencial teórico que sustenta a pesquisa, destacando-se os conceitos de educação para as relações étnicorraciais, interculturalidade e currículo.

A seção 3 descreve o caminho teórico-metodológico percorrido e suas especificidades como uma pesquisa intervenção, no âmbito das teorias qualitativas compreensivas.

Na seção 4 é feita a apresentação e a análise dos dados organizados em episódios – planejados e espontâneos – que estão apresentados por tipos de atividades curriculares desenvolvidas com os estudantes.

Na seção 5 são tecidas considerações finais, consentâneas à questão de pesquisa e aos objetivos da pesquisa.

A seção 6 contém as referências das publicações das quais a pesquisa se serviu, aí incluídas aquelas dos estudos levantados a título de “pesquisas correlatas”.

⁴ A estruturação em seções segue a orientação dada pela Biblioteca Comunitária da UFSCar, no documento intitulado “Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos de acordo com NBR 14724/2011”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Ah!!! Não julgue pela pele, mas sim com o coração”. (Mar)

Nesta seção apresentamos os referenciais teóricos utilizados na pesquisa. Primeiro buscamos compreender a importância de se discutir as relações etnicorraciais nas escolas, em seguida discutimos as pretensões da interculturalidade e suas contribuições à educação e, por último, teorizamos sobre o currículo, na perspectiva que adotamos para esta dissertação.

2.1 Educação para as relações etnicorraciais: por um currículo antirracista

Com a abolição dos escravizados africanos em 1888 no Brasil, a maioria dos negros foi expulsa das fazendas nas quais trabalhavam, e marginalizada pela sociedade branca do período. A população negra deixou uma vida escravizada para uma vida excluída de direitos, como: moradia, alimentação adequada, trabalho assalariado, entre outros aspectos considerados básicos para a sobrevivência humana na sociedade na qual estavam inseridos.

Nesse contexto histórico, o termo “raça⁵”, no Brasil, passa a ser utilizado com mais afinco, segundo Santos (2005), por volta do século XIX - século este vinculado à abolição escravagista - tendo como base as ideologias iluministas europeias de subjugação dos povos da América, Ásia e principalmente da África, com o objetivo de utilizar a mão-de-obra barata, para gerar riquezas e obter poder. Em âmbito mundial, a expressão “raça”, submetida aos seres humanos, iniciou-se antes, entre os séculos XVI e XVII, para distinguir os povos não europeus dos europeus por intermédio da cor da pele. Além disso, teses, tratados, ensaios e monografias da época, de acordo com a autora, sustentaram a prática do racismo como algo justificável e necessário, partindo de ideais de dominação político-cultural “[...] que fizeram com que os conceitos elaborados em diferentes áreas do conhecimento justificassem e reinventassem, a cada momento, o lugar do negro na sociedade” (SANTOS, 2005, p.16). Essas ideologias foram ocultadas aos povos - que aos europeus se submeteram - de forma oprimida e marginalizada.

A avalanche racista do século XIX perpassou ideologias abolicionistas, focando nas teorias racistas que se intensificaram no Brasil. “[...] Se durante a escravidão os negros já eram desprezados por serem considerados inferiores, após a abolição esse

⁵ O termo “raça”, segundo o Parecer CNE/CP 2004 “[...] é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p.05).

desprezo só aumentou” (SANTOS, 2005, p.119). Grandes estudiosos do período, como: José Bonifácio, Louis Couty, Joaquim Nabuco, entre outros, divulgavam seus princípios pautados no liberalismo para o progresso nacional, mas para tal foi importante construir ideais preconceituosos, reafirmando a superioridade branca, para manter a “ordem social”. As ideologias demarcadas nessas teorias, de acordo com Santos (2005), operavam em várias esferas:

[...] 1) provar a todos de maneira sutil a inferioridade dos negros e a superioridade dos brancos; 2) atestar que no Brasil nunca houve barreiras raciais, todos eram tratados igualmente (estratégia contra possíveis revoltas); 3) gerar um sentimento de repulsa do branco pelo negro e de resignação do negro diante de sua própria inferioridade (p.119).

Quanto ao movimento abolicionista do período, Santos (2005) afirma que:

Além de alienar o negro de sua própria história, apregoando o seu caráter passivo e desinteressado, o movimento abolicionista visava a infundir uma imagem invertida do mundo aos negros, para que eles tomassem como parâmetro a conduta dos homens brancos, não se opondo à formação de “integração” que lhes era oferecida (p.120).

Dessa forma, segundo Sant’Ana (2005), o racismo, assim como diversas ideologias, foi construído e defendido pelos povos europeus, embutido na ideologia de intelectuais brasileiros - com o intuito de dominação social - porém não ocorreu de uma hora para outra. O racismo constituiu-se de forma articulada e enraizada na cultura dos povos “brancos”, transformando-se em fator cultural preponderante em toda sociedade como uma prática justificável. Para o autor, os negros e os indígenas foram vítimas de uma conspiração bem planejada durante todos esses séculos. E o racismo tornou-se uma ideologia bem elaborada que tomou formas desenraizadoras, na qual o ser negro foi submetido a “ralé” humana.

Silva (2009), em sua tese de doutorado, afirma que no início do século XX a população afro-brasileira ainda não havia obtido apoio do Estado no que se refere a medidas de reparação advindas através da violência da escravidão, pois as sequelas perpassaram gerações, obtendo como consequência a desigualdade social. E menciona:

A história do sistema educacional brasileiro e a própria construção da ideia de escolarização “para todos(as)” não contemplou de maneira equitativa populações brancas e não-brancas, indígenas e negras principalmente. Teorias racistas e políticas eugenistas e higienistas foram base significativa para criação de um sistema educacional que tinha como objetivo principal educar para uma identidade nacional branca e de raízes europeias [...]. Em tal contexto opressor, a população afro-brasileira tinha consciência do importante papel da escolarização para a transformação da situação de

desvantagem social na qual foi deixada no pós-abolição. Sendo assim, muitas iniciativas foram produzidas por tal população a fim de suprir a ausência de medidas do Estado, como a criação de escolas comunitárias, entre outras [...] (p.8 - 9).

Diante dos fatores históricos mencionados anteriormente, na busca de uma conscienciosa inserção na sociedade Brasileira, os negros e negras atuaram e atuam de diversas formas, o que repercutiu em um movimento social conhecido como Movimento Negro. Para Gomes (2017):

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (p.24).

É importante mencionar que o Movimento Negro do final da década de 1970 e início de 1980, final do século XX, com o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, obteve importância ímpar na atuação política dos negros e negras, pois “[...] passaram a atuar ativamente por meio de novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter indenitário trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação política” (GOMES, 2010, p.99). Para desvelar as ideologias advindas da mestiçagem do povo brasileiro, como o mito da democracia racial, Rodrigues (2005) menciona que o Movimento Negro desse período:

[...] retomou a luta antirracista enriquecido pela experiência dos movimentos anteriores e pela confluência de eventos como as lutas pela libertação dos povos africanos, contra o *apartheid* na África do Sul e dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos (p. 252).

Esse movimento social adotou uma estratégia mais política contra o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira que impactou inclusive nas políticas públicas, como, por exemplo, a alteração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino. Isso ocorreu por se considerar que repensar a educação significava repensar o papel da raça na sociedade brasileira, oportunizando à criança negra a criação de pontos de identificações a partir da recuperação da história do povo negro (RODRIGUES, 2005).

O movimento também fez diversas denúncias do ideal de branqueamento vinculado às escolas e livros didáticos, que em sua maioria estereotipavam a história indígena e africana, omitindo inclusive os fatos históricos referentes à abolição da escravidão, “[...] ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito” (RODRIGUES, 2005, p.253).

Nas escolas brasileiras, locais em que as múltiplas culturas se entrecrocaram, nota-se, por meio de estudos, um currículo descontextualizado em relação às diferenças, não apenas no quesito raça/cor, mas também classe social, gênero, orientação sexual, entre tantos outros. Nesse sentido, Candau (2011) afirma que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (p. 241).

A escola não tem apenas a função de transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como muitos(as) professores(as) pensam. A escola existe para atender a toda a sociedade na qual está inserida, e para que consiga avançar, as práticas pedagógicas precisam estar articuladas, como indica Gomes (2008):

[...] entre os saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência (p. 143).

Tal concepção é compatível com aquela de educação humana como processo contínuo, sendo, no entanto, na educação escolar que diversidades se manifestam e são estigmatizadas ou não. Muitos dos conflitos existentes em salas de aulas envolvem a questão das diferenças, entre as quais as etnicorraciais⁶. Acabar com a forma de estigmatização das diferenças é um dever de todos(as), mas principalmente dos(as)

⁶ Nesse trabalho optamos por usar a palavra “eticorracial”, sem o hífen, para adequá-la ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa, que passou a ser obrigatório a partir de 2016. Vale ressaltar que a retirada do hífen não ocasionou mudanças no sentido da palavra.

De acordo com Silva (2011), o termo “raça” é usado para “[...] identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc.” (p.100).

professores(as). O trabalho com a temática etnicorracial não se esgota no âmbito escolar, mas precisa vincular-se com diferentes instituições que lidem com a temática no plano da ação. Projetos ligados à questão racial no âmbito social mais amplo, por exemplo, tornam-se colaboradores potenciais para promover encontros e trocas de experiências (GOMES, 2008).

Silva (2008) descreve exigências para o ensino e aprendizagem afro-brasileiras para uma pedagogia antirracista na sala de aula, apontando: 1º- o diálogo; 2º- a reconstrução do discurso e da ação pedagógica; 3º- o estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira. A primeira visa o intercâmbio entre diferentes seres humanos, “[...] sem sentimento de superioridade ou inferioridade.” (p.156). A segunda exigência aponta a afirmação de identidade negra e sua cidadania. E a terceira enfatiza a hibridização da cultura brasileira, de origem africana, europeia e asiática.

Para tratar dessas questões, é imprescindível discutir a promulgação da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar de Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, permitindo o desenvolvimento de discussões sobre a diversidade e diferenças. Nesse aspecto, Silva (2010) menciona o currículo:

[...] como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (p. 27).

Um currículo construído na base das diferenças culturais – étnicas, de gênero, sexuais, etc. - é um currículo antirracista - que atua no fortalecimento das minorias subjugadas durante séculos. No entanto, é compreensível que, quando da criação de marcos regulatórios, o Estado busque dar um escopo abrangente à lei. Mas, parece-nos que ela fica “congelada”, pois os dispositivos que a tornariam efetiva passam a depender da vontade política dos envolvidos em outras instâncias de governo (no caso, Estados e Municípios).

Assim, é possível afirmar que a promulgação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) atendeu às justas demandas dos descendentes dos homens e mulheres negros escravizados e dos setores progressistas da sociedade, como o Movimento Negro que desde as décadas de 1970 do século passado, mas, sobretudo a partir de 1980,

compreendem a educação como meio chave para a construção de uma sociedade mais democrática e gentil. A Lei contemplou o aspecto político que perpassa toda a questão da discriminação racial, dando um aspecto de modernidade à legislação brasileira, incansavelmente explorada pela classe política.

No plano prático, é possível argumentar que as transformações passam também pelas mudanças nos relacionamentos cotidianos, pela rejeição das sutis manifestações de preconceitos e pela superação de silêncios velados. É imprescindível propor, de acordo com Gomes (2012):

[...] mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (p. 100).

Nesse sentido, cabe à sociedade civil o compromisso de mudar esse quadro de proliferação de atitudes discriminatórias herdadas e aprendidas. É claro que a efetivação de tais novas atitudes depende da existência de regulação legal (interface com o Estado). Porém, a existência de leis é insuficiente para o combate à discriminação racial. A atuação do Estado limita-se às questões ligadas à estrutura. Mudanças de posturas no cotidiano se fazem necessárias e o aprendizado dessas novas posturas deve, preferencialmente, ser exercitado no ambiente familiar e no espaço escolar.

Essas seriam algumas contribuições para a construção de um currículo com base na concepção crítica, que configura valores e singularidades da comunidade local, e sua construção histórica, considerando as concepções intrínsecas aos grupos presentes nas escolas, identificando suas especificidades.

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) introduz mudanças estruturais, que de acordo com Gomes (2012) acarretará uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que as questões afro-brasileiras e africanas são dialogadas, mas um diálogo permeado pela interculturalidade do saber. Ou seja, um diálogo que considera o ‘outro’ “[...] conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido incorpora conflitos, tensões e divergências” (p.105).

O trabalho aqui descrito se propõe a articular saberes escolares, realidade social e diversidade etnicorracial, como propõe Gomes (2008), pautando as análises no currículo em ação, ambiente na qual os diálogos se entrecrocaram, podendo haver interligações ou conflitos de ideias.

2.2 Interculturalidade e educação

A pesquisa aqui apresentada embasa-se na perspectiva intercultural, por esta ter a proposta de interligar os diferentes grupos socioculturais em uma relação na qual as trocas de saberes e conhecimentos se dão com a valorização da diversidade e das diferenças entre os indivíduos e as culturas nas quais pertencem - intermediados - pelo diálogo.

Para compreendermos o surgimento dessa perspectiva, precisamos recordar - mesmo que de forma breve - que a formação e construção histórica do nosso país, estão, acentuadamente, marcadas pela escravização e eliminação física do 'outro'. Isso se deu devido a séculos de opressão dos povos indígenas e africanos - principalmente - forçados a omitirem seus princípios sociais e culturais, em um processo contínuo de “[...] violenta negação de sua alteridade” (CANDAUI, 2012, p.21).

Nesse limiar histórico de opressão e subjugação das diferenças culturais, a interculturalidade - permeada pelas perspectivas multiculturais - desenvolveu-se na América Latina, em meados de 1970 do século passado, por meio da educação escolar indígena, principalmente. Porém, outros movimentos também contribuíram, como os movimentos negros⁷ e as diversas experiências de educação popular, como as propostas por Paulo Freire (CANDAUI, 2012).

O conceito atribuído a - interculturalidade - vem de um multiculturalismo aberto e interativo que interliga os diferentes sujeitos e culturas presentes em uma sociedade. As culturas, nessa perspectiva, são concebidas em um processo contínuo de “[...] construção, desestabilização e reconstrução” (CANDAUI, 2011, p.247) na qual rompe, nesse aspecto, com as visões ligadas ao multiculturalismo fechado/conservador das culturas e das identidades culturais. E ainda de acordo com a autora, outra característica fundamental dessa abordagem, é reconhecer a hibridização cultural como fator preponderante na constituição dos diferentes grupos socioculturais e enfatiza que:

[...] nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (p. 247).

⁷ Cabe aqui salientar que os movimentos negros do período contribuíram com algumas perspectivas da educação intercultural, ao denunciarem as diversas frentes de discriminação racial, combate à ideologia da mestiçagem e da suposta “democracia racial”, assim como exigências dirigidas ao Estado no ressarcimento dos danos sofridos no regime escravista, entre outras.

Vale aqui ressaltar que existem correntes multiculturalistas que defendem as pluralidades em grupos sociais individuais, como as abordagens assimilacionistas e diferencialistas, mencionados anteriormente como correntes fechadas/conservadoras do multiculturalismo, na qual Candau (2011) detalha que:

A abordagem assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural, esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. [...] São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas ‘homogêneas’ com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc... (p.246).

Essas ideologias, de acordo com a autora, fortalecem as classes dominantes, não trazendo possibilidades de melhora às minorias integrantes desses grupos. Nesse sentido, Freire (1992) menciona que as culturas são plurais, mas não melhores umas que as outras para organizarem-se em guetos ou aceitarem uma cultura homogênea e acrítica. O importante é discutir as tensões que perpassam todas as culturas subjugadas e dialogar, para melhor compreender o que é adequado para todos(as).

Ainda munida pelas ideias do autor - a unidade na diversidade - um dos conceitos trabalhados por Freire (1992), é a alavanca de luta política e vem ao encontro com os aspectos das propostas interculturais, pois a ideia básica desse conceito se traduz na união das diferenças dos indivíduos e dos grupos sociais.

Ao discutir os conceitos de diversidade e diferenças – princípios chave da perspectiva intercultural - Silva (2000) aponta para evidências de que a sociedade atual caracteriza-se por sua diversidade cultural (étnica, racial, de gênero, sexual), condição própria da sociedade brasileira, ou seja, fato que já está dado. O conceito de diferença também envolve as heterogeneidades entre culturas, no entanto, ela é típica dos indivíduos, dos grupos sociais, deve ser reconhecida e valorizada. Candau (2011) afirma que:

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

No âmbito da igualdade e diferença - na perspectiva intercultural - a diferença é vista como um processo social e opõe-se à padronização e uniformidade, enquanto que a igualdade opõe-se à desigualdade, a toda forma de discriminação e/ou preconceito.

Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim a padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”.

[...] A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são padronizados(as), não são ‘os(as) mesmos(as)’. Tem que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAU, 2012, p. 27).

Outra característica importante da perspectiva intercultural - multiculturalismo interativo/aberto - é ter a consciência do funcionamento do poder que circunscreve as relações culturais, que segundo Candau (2011) não são relações utópicas, e muito menos românticas “[...] mas estão construídas na história, e, portanto, são atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais” (p.247).

Nesse sentido, Candau (2012) menciona que uma escola que articula igualdade e diferença - além de democrática e justa - supõe que a cultura é intrínseca aos movimentos educativos e torna os processos de aprendizagem mais produtivos e expressivos na medida em que:

[...] reconhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate toda a forma de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (p.103).

Barreiros (2005), ao atuar na docência de acordo com o referencial teórico de Peter McLaren, compreende que trabalhar a diversidade e diferenças em sala de aula não é uma questão simples. É importante desafiar os próprios impulsos e preconceitos

para transformar a sala de aula em um espaço favorável ao diálogo, em que os estudantes expressem o que pensam da forma que pensam.

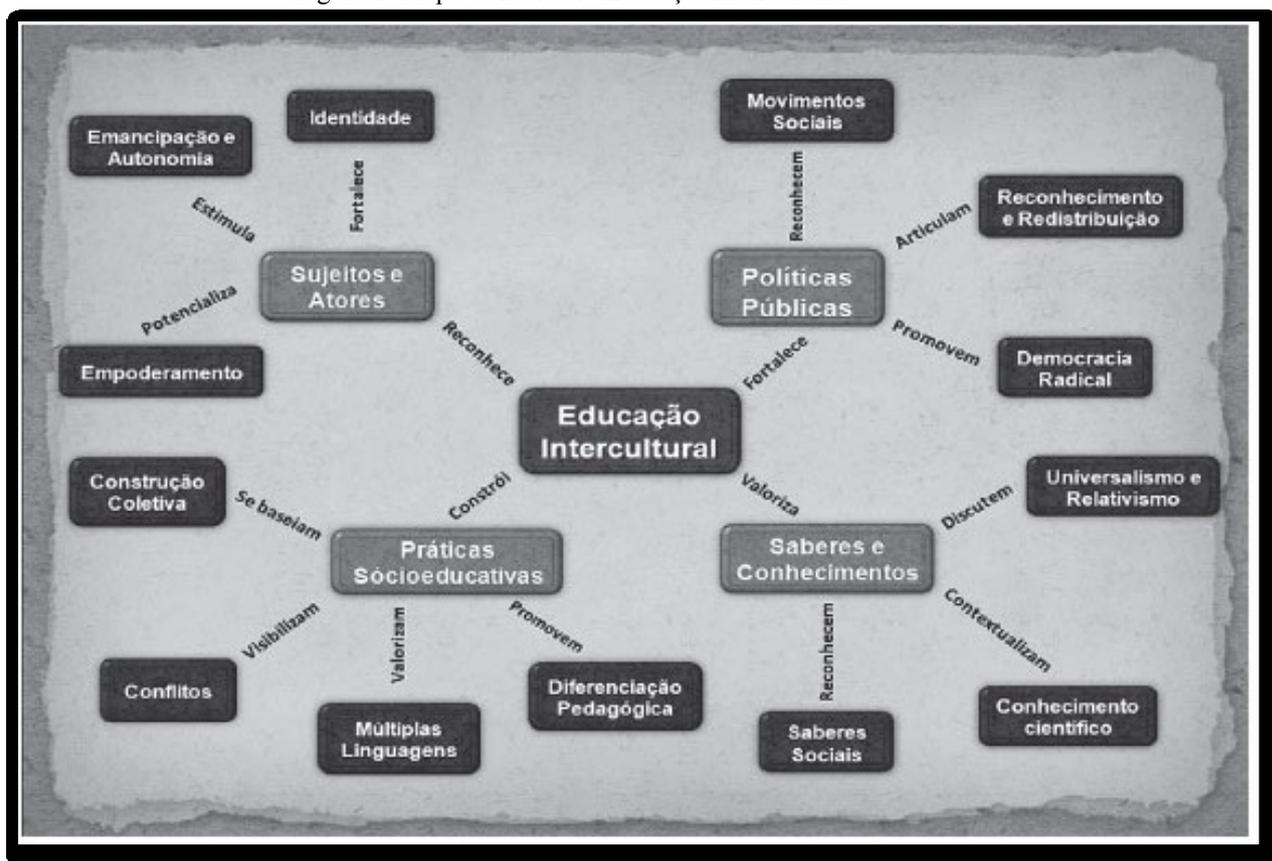
Candau (2012) atesta, ainda, que as práticas educativas devem ser permeadas pelo “arco-íris das culturas” (p. 76), pois proporcionará a desconstrução de práticas naturalizadas, além de possibilitar que os(as) educadores(as) sejam agentes culturais na promoção de diferentes linguagens e culturas, além de “[...]favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade” (p. 79).

E para lidar com as diferenças em sala de aula, a autora propõe ações pedagógicas separando-as em quatro eixos norteadores: desconstruir, articular, resgatar e promover. O primeiro eixo - desconstruir - visa desnaturalizar estereótipos e preconceitos enraizados na discriminação das diferenças. O segundo eixo propõe valorizar e reconhecer as diversidades e diferenças, reconstruindo o que é comum a todos(as). No eixo inerente ao resgate, a autora refere-se ao processo de “construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal quanto coletivo” (p.53), resgatando as histórias de vida e de comunidades socioculturais diversas, dando maior atenção aos aspectos de hibridização cultural na constituição de novas identidades culturais. O último eixo visa promover a interação sistêmica com o outro, de diálogo e construção conjunta, rompendo com a tendência de guetização.

Nesse sentido, Candau (2008) discute a abordagem intercultural em uma perspectiva educacional voltada ao reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes, que vise à construção de uma sociedade plural e democrática, mas acima de tudo, humana, e ainda, “[...] que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.” (p. 52).

A Figura 1 mostra o mapa conceitual da educação intercultural, incluindo seus elementos-chave e as especificações destes.

Figura 1- Mapa Conceitual : Educação Intercultural



Fonte: Candau (2012, p.138).

Apoiar a educação intercultural, com as proposições atitudinais observadas no mapa conceitual (Figura 1), junto às ações pedagógicas propostas por Candau (2012), não significa deixar de trabalhar os conteúdos pré-formulados pelas instituições escolares, mas considerar que o ensino só tem sentido se gerar aprendizagem para todos e todas. E para que isso ocorra, é necessário:

Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira [...] reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da Educação e de cada um/a de nós [...] Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares (CANDAUI, 2012, p. 48).

E ainda, com base em Lima (2009), para que um(a) educador(a) tenha domínio intercultural, é necessário que em sua formação haja três conhecimentos fundamentais: dos conteúdos, das metodologias e o da sensibilidade. Os conteúdos devem “[...] funcionar como ferramentas intelectuais” (p.73), além do(a) professor(as) conhecer com profundidade o que irá desenvolver com seus (as) estudantes, também deve tratá-los de forma crítica e refletida. Em relação às metodologias, de acordo com a autora, o correto

seria relacioná-las aos conteúdos, pois aposta na relação inextricável entre conteúdo e forma, mas ainda assim, separa-os, pois “[...] tanto é equivocada a atitude pedagógica de privilegiar-se o “como fazer” – a redução ao domínio instrumental puro e simples –, quanto o “que fazer” – com base na crença de que “a boa teoria resolve as questões da prática” (p.74)”. Com relação ao domínio da sensibilidade, a autora aposta na aprendizagem de todos e todas, e continua:

[...] não a identifico com simples demonstrações de afeto, carinho e outros sentimentos análogos na relação pedagógica. Entendo-o na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire, que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias. De alguém que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa. De alguém que se põe em permanente estado de vigilância para desmontar as trapaças ideológicas de que fala Cortella (1998), buscando desnaturalizar afirmações tidas como óbvias, utilizando, em geral, a justificativa de porque aqui é assim ou porque sempre fiz assim ou ainda porque foi assim que me ensinaram (p.75).

A sensibilidade deve ser à base da educação, pois partimos do princípio de que todos e todas têm o direito de aprender de maneira crítica, na qual haja respeito às especificidades de cada indivíduo, tendo em vista a cultura em que o(a) estudante está inserido(a). A autora também enfatiza que os conteúdos e as práticas educativas, devem desconstruir preconceitos e discriminações, na busca por desnaturalizar conceitos construídos para manter os status quo de determinados grupos sociais.

Assim, as análises das práticas pedagógicas na temática etnicorracial, apresentadas nessa pesquisa, serão intermediadas pelas propostas educacionais interculturais, por considerar que as culturas afro-brasileiras e africanas devem ser reconhecidas e valorizadas, para despertar nas crianças negras e não negras, um sentido de pertencimento, identificação e respeito.

A perspectiva intercultural, nesse sentido, tem como eixo norteador dialogar - criticamente - com modelos eurocêntricos no sistema educacional, com a proposta de articular, ouvir a voz, valorizar, e buscar promover a luta contínua contra a discriminação e exclusão de culturas e sujeitos na sociedade, com uma proposta educacional fundada na realidade, sensibilidade e “amorosidade” (LIMA, 2009).

2.3 Currículo

Para iniciar a discussão sobre currículo, partiremos da origem da palavra - *Curriculum* - que advém do latim, e que na Roma antiga estava ligada a carreira profissional, atribuída a cargos eletivos e judiciais. De acordo com Gimeno Sacristán (2013), essa palavra em nosso vocabulário, assume dois sentidos: percurso ou decorrer da vida profissional e seus êxitos (*Curriculum vitae*), e, por outro lado, a construção da carreira do estudante, como, os conteúdos a serem ensinados e organizados no âmbito escolar. No entanto, este autor entende que, além desses sentidos, o currículo abrange os pontos de vista e a forma como são tratados e desenvolvidos os conteúdos em sala de aula - currículo em ação – assim como os objetivos atribuídos a cada prática educativa.

Com a obrigatoriedade do ensino a todos e todas as pessoas, o conceito de currículo, direcionado à educação escolar, mostrou sua importância, pois tornou-se um instrumento que estrutura a escola e regula os conteúdos a serem ensinados, por meio de regras, normas e ordem. Melhor dizendo:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.18).

Thiesen (2014) também menciona que o currículo é uma construção social e cultural, que funciona como “fio condutor” da formação escolar dos estudantes, no qual “[...] trafegam os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais” (p.199).

Nesse aspecto o “currículo” não é necessariamente um conceito que remete a apenas um significado, mas, no âmbito do currículo escolar, é uma construção cultural que perpassa por modos de fazer e pensar a prática educativa “[...] descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado...” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.15). Dito de outro modo, o currículo reflete o conflito de interesses que movimenta uma sociedade, atribuindo valores dominantes que regem os processos educativos.

Além disso, é importante considerar, na perspectiva de Apple (2008), que o currículo não é neutro, pois parte da escolha de alguém – ou mesmo de um coletivo –

que pensa o que e como ensinar. É produzido, portanto, por meio de relações de poder, geradoras de conflito. Dessa forma, está em jogo o que se quer ensinar e qual é sua finalidade atribuída às características de quais sujeitos se espera formar, e para essa finalidade serão incluídos ou excluídos determinados conteúdos.

Silva (2003), ao estudar as teorias do currículo escolar, expõe, de forma sintética, quatro diferentes linhas teóricas que refletem direta ou indiretamente na prática pedagógica em sala de aula:

1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 2003, p.13).

No limiar histórico, o currículo – como campo de trabalho no cenário educacional - aparece em meados de 1920 nos Estados Unidos, e, segundo Silva (2011), torna-se um objeto de estudo direcionado ao controle e organização da sociedade, ocupada por uma visão tecnicista e ligada diretamente a um sistema de ensino administrado como empresa, tendo a eficiência como estratégia principal.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massa que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão, entre essas condições, a formação de uma burocracia estável encarregada dos negócios ligados a educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio do estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos de segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo de crescente industrializações e urbanização (SILVA, 2011, p. 22).

A influência do paradigma curricular tecnicista no Brasil teve início na década de 1960 do século passado, com a publicação do livro de Dalila Sperb⁸. Essa publicação se deu após o Golpe Militar de 1964 e se espalhou para todo o país. Nesse momento da história brasileira houve um grande investimento em pesquisas na elaboração de currículos. No mesmo período em que o país estava envolvido e empenhava-se na

8 Dalilla Sperb foi uma autora brasileira que escreveu sobre currículo no final da década de 1960 do século passado, com o livro: “Problemas Gerais do Currículo” publicado em 1966.

implantação da linha de currículo técnico-linear, os EUA estavam entrando em contato com os estudos do brasileiro Paulo Freire, que em suas obras – como, por exemplo, *Pedagogia do Oprimido* – rompia com o ideal linear-tecnicista. Porém, o país não contestou o modelo inicial estadunidense, além de não seguir as implantações posteriores (GERALDI, 1994).

As teorias tradicionais e tecnicistas sofreram seus primeiros abalos com as ideias de Jonh Dewey (1952 – 1959), que diferente dos princípios linear-técnico de ensino, envolviam os preceitos mais ligados à democracia, na qual os interesses dos(as) estudantes eram postos em pauta. Dewey foi um dos fundadores da Escola Nova, e um dos críticos da educação tradicional. No entanto, apesar de ideais inovadores para a educação de sua época, não tinha como premissa fazer com que os(as) estudantes questionassem a sociedade e seus valores, acabando por manter a estrutura social dominante.

As concepções críticas surgiram em meados das décadas de 1970 do século passado, invertendo toda a lógica e fundamentos das teorias tradicionais de currículo ao questionar a ideologia de classes, baseados na exploração econômica. Além disso, essa visão de análise curricular desconfia e responsabiliza o status quo pelas desigualdades sociais, e contesta, entre outras questões, as injustiças existentes nas práticas pedagógicas (SILVA, 2011).

As concepções tradicionais, tecnicistas e críticas foram modificadas com as teorias pós-críticas, o que ganhou “[...] centralidade o papel da linguagem e do discurso na construção social” (p.57). Essa concepção analisa, além da desigualdade de classes, outros aspectos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber, poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA,2011,p.17).

Neste estudo, iremos nos pautar nas concepções críticas para analisar como as temáticas etnicorraciais se desenvolvem no currículo em ação e observar quais práticas pedagógicas - nessas temáticas - revelam potencial de eliminação das desigualdades sociais. O que colabora com os estudos de Corsi (2007) sobre as teorias críticas, ao mencionar que a escola, nessa concepção, precisa criar condições para que os(as) estudantes adquiram uma “[...] visão de mundo que questione o eurocentrismo, a hegemonia, as hierarquias, o patriarcado, o monoculturalismo, a exploração e a exclusão social”(p.59).

Dessa forma, ligado às teorias curriculares críticas, Gimeno Sacristán (2000), enfatiza que o currículo é uma prática cultural mediada por processos históricos e

culturais, definida a partir das realidades que dão sentido aos processos educativos das escolas. Assim, o currículo deve ser discutido, pensado e organizado pelos(as) docentes, gestores(as) e comunidade (pais e estudantes), colocando em pauta aspectos da realidade local na qual a unidade escolar está inserida.

Ao pensar o currículo precisamos refletir sobre a prática educativa, direcionando nossas ações como educadores(as) ao crescimento do indivíduo em amplos aspectos. Utilizaremos os escritos de Gimeno Sacristán (2013, p.25), para compor os objetivos da educação como processo: 1 – Ampliar as possibilidades vitais dos indivíduos; 2- Transformar as crianças em cidadãos solidários; 3- Incentivar nas crianças posturas de tolerância; 4 – Tornar estável o princípio de racionalidade na percepção do mundo; 5 – Conscientizá-los da complexidade do mundo, da sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciá-la; 6 – Capacitá-los para tomada de decisões democráticas.

São objetivos que apenas ocorrerão em um ambiente educacional que pensa os(as) estudantes como seres em formação - processo - em busca de sua totalidade, sua integridade e desenvolvimento completo enquanto ser humano.

Diante de perspectivas educacionais à direita, com ideais voltados à estruturas sociais mantenedoras dos *status quo*, dificilmente esses objetivos desenvolvidos pelo autor mencionado, entre outros autores integrados à cosmovisão crítica, serão concretizados nos liames educacionais brasileiros.

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados é preciso ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. É preciso evitar a sinédoque de fazer do ensino de conteúdos a única meta das escolas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, “de ampla cobertura”, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplos que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Thiesen (2014), ao avaliar a cosmovisão curricular vigente, mostra que a formação do sujeito em suas amplas habilidades perdeu o sentido, pois o que se espera é um indivíduo “[...] economicamente produtivo que atenda, portanto, às expectativas do mercado e do consumo (p. 193)”. Aponta ainda, que essa lógica estabelecida pelos(as)

gestores(as) e conservadores(as) neoliberais indica grande ameaça à democracia, visando à proliferação e disseminação de ideologias mantenedoras dos *status quo*.

Com o ideário neoliberal o que percebemos é a lógica de mercado em ação. As empresas adentram-se no meio público e, disseminam o viés técnico, eficiente e eficaz para alcançar suas metas pré-estabelecidas. Assim, o currículo está a cada dia que passa perdendo sua função socializadora, para não dizer, humanizadora. Os(as) docentes o recebem pronto, formatado e configurado por seus(as) dirigentes idealizadores(as), com conteúdos pré-estabelecidos, junto a formas adequadas (modos de fazer) para executá-los.

Para Cunha (2011) o currículo entendido como produto “[...] se encontra na base da racionalidade técnica, é subjacente à política curricular que confere à prática uma margem pré-estabelecida” (p. 583). O currículo é tanto uma construção política, como uma prática administrativa definida, em que no nosso contexto, configura-se como guia para as ações dos professores(as), pois estes(as) não estão envolvidos diretamente na construção desse material (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

Hypólito (2012) menciona que o currículo está imerso na lógica de mercado, direcionado por meio das avaliações externas de larga escala, na qual denota uma articulação entre mercado, gerência e performatividade, como política de controle curricular centralizado. Dito de outra forma, um processo de fabricação dos modos de ser, que segundo o autor, trataria o currículo como uma construção discursiva, entendida pelos docentes como se fosse constituído por escolhas democráticas.

As políticas curriculares voltam-se, então, para atender tais interpelações performáticas. Afirma-se que currículo em nossas políticas educacionais não é mais prescritivo, dado que não temos um currículo nacional, mas tão somente parâmetros e referências curriculares. O que se observa, ao contrário disso, é que os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas e das decisões pedagógicas das escolas, seja por meio dos exames, dos índices de desempenho, seja por meio dos livros didáticos e outros materiais disponibilizados às escolas (HYPÓLITO, 2012 p.8-9).

No período em que o autor escreveu o texto com excerto acima, afirmou que ainda não havia um currículo nacional prescritivo para regulamentar as práticas educativas. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento do Ministério da Educação (MEC), ligado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL,2013) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), já cumpre a função de definir os conhecimentos ditos essenciais que todos(as) os(as) estudantes devem aprender de

forma igualitária, além de regulamentar as competências e habilidades que direcionam a suposta formação integral dos(as) estudantes.

A terceira versão da BNCC foi enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em Abril de 2017, propondo dez competências gerais, que de acordo com o próprio documento – Brasil (2018) – se inter-relacionam na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores. São elas:

Figura 2 - 10 competências gerais da BNCC



COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL (2018 p. 9-10).

O currículo deve ser alicerçado a partir desse documento normativo – BNCC – que funcionará como manual com instruções para conduzir as ações docentes, com ênfase na eficácia e eficiência do “produto final”, seja lá qual for esse produto.

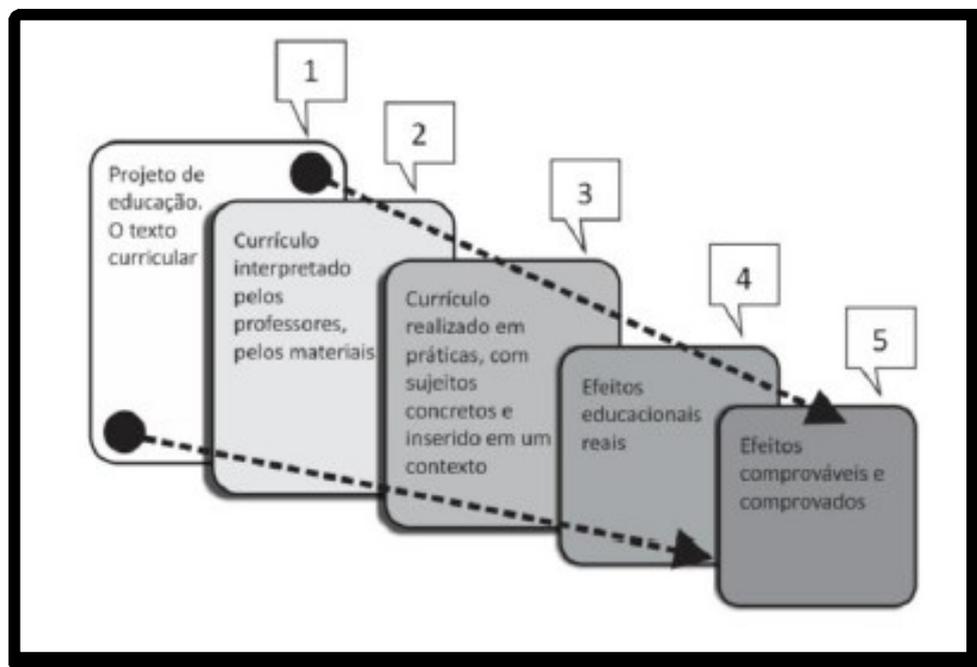
A BNCC, reconfigura e formata os modos de fazer pautados no currículo escolar, para reorganizar as ações dos(as) professores(as), com metas à cumprir em cada um dos três níveis de ensino (Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio) da Educação Básica, além de conteúdos essenciais, exigidos para cada ciclo. O mínimo está voltado para uma conotação qualitativa, para garantir a homogeneidade de aprendizados, permeado por aspectos da igualdade, diversidade e equidade. Assim, vendem a ideia de que a “Base” é à base para a melhoria da educação do país, com o mesmo discurso que permeava a história do Brasil desde o período colonial - a unidade nacional - para o bem da nação.

Os estudos sobre currículo em tempos atuais, resumidamente discutidos nos parágrafos anteriores, denunciam a necessidade de examinar o que ocorre nos bastidores das escolas/aulas, assim como o currículo oficial (BNCC), para analisar quais são os grupos beneficiados na forma como esse currículo está organizado, e o que se pretende com esse currículo.

Nesse sentido, para compreendermos qual a lógica imersa nos currículos prescritivos, faz-se necessário nos direcionar a concepção do currículo como processo e práxis - esquema apresentado na Figura 3 - construído por Gimeno Sacristán (2013), na

qual abarca um currículo que considera as diferenças, e que incorpora várias frentes intrínsecas aos indivíduos, como: gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, entre outros aspectos, como objetos de diálogo e aprendizado (SPRESSOLA,2015).

Figura 3- Esquema de concepção do currículo como processo de práxis



Fonte: Gimeno Sacristán (2013, p.26).

Fica claro que o primeiro quadro (Plano 1) da Figura 3, refere-se ao currículo prescrito- formal - e quando este é interpretado pelos(as) professores(as) e pelos materiais didáticos, perfaz o segundo quadro (Plano 2). O terceiro quadro (Plano 3), por sua vez, efetiva-se nas práticas e métodos educativos visíveis realizados no contexto da sala de aula, junto aos estudantes, representando o currículo em ação. E por fim, culminando no quarto (Plano 4) e quinto quadros(plano 5), que mostra os efeitos e resultados nos sujeitos envolvidos (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

O currículo, quando se converte em ação, faz emergir o mundo conceitual dos(as) docentes, descortinando as crenças, os preconceitos, o menosprezo ou valorização de determinadas culturas em detrimento de outras. Podemos dizer, nessa perspectiva, que o currículo, é, portanto, um configurador da prática. Cunha (2011) parte do...

[...] pressuposto de que a relação do professor real, na escola real, com o currículo expressa o sentido que se dá à prática e ao planejamento. Como a prática é algo muito complexo que não se aprisiona pela rigorosidade de modelos lógicos e formais, o planejamento pode representar o espaço e o momento estratégico de construção da mudança da prática configurado pelo desenvolvimento do currículo baseado na escola (p.583).

Nessa mesma perspectiva, McLaren (1977) postula que o currículo “[...] favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmam os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência, discriminando certos grupos raciais, classes ou gênero” (p.216).

Isto posto, precisaremos, diariamente, como educadores(as) atentarmos nosso olhar e sermos críticos(as) ao que estamos desenvolvendo com os(as) estudantes. E que ao refletir sobre nossas ações diárias, busquemos integrar a diversidade e diferenças em sala de aula, em uma educação que envolva, não apenas os conteúdos pré-estabelecidos e estáticos, mas a formação integral de cada indivíduo dentro de suas especificidades individuais e sociais.

Para concluir, é evidente que o currículo possui uma gama de pormenores atrelados a ele, que precisam ser discutidos dentro da abordagem - crítica - que aqui assumimos. Assim, no trabalho aqui apresentado, concentraremos nossas análises curriculares no terceiro quadro – plano 3 – que analisa o currículo como processo e práxis (Figura 3), na qual investigaremos as vivências e aprendizagens educacionais das crianças, a partir da temática etnicorracial no currículo em ação.

3 METODOLOGIA

“Oxênti! Ela é descendente de japonês, de lampião, de portugueses, e africano... Agora é de indígena!!! Oxênti!!! Daqui a pouco ela é descendente de todo mundo!!”
Risos. (Key)

Nesta seção apresentamos o caminho percorrido, apontando as opções teórico-metodológicas que embasam o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, assim como a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para obtenção e análise dos dados, além da caracterização da unidade escolar e da turma de estudantes.

3.1 Referencial teórico-metodológico

A pesquisa desenvolvida para esta Dissertação de Mestrado se caracteriza como de abordagem qualitativa, e insere a proposta teórico-metodológica do trabalho no conjunto das teorias qualitativas compreensivas.

De acordo com Minayo (2010), as abordagens compreensivas nasceram com base na filosofia alemã, em contraposição ao positivismo - corrente filosófica que prima por uma sociedade regulada por leis naturais - em que a objetividade é a base para sua organização. Minayo (2010) detalha que a sociologia compreensiva:

[...] é reconhecidamente antipositivista e desenvolveu-se sob os princípios da filosofia alemã, tendo Dilthey como um dos seus expoentes. Como o próprio nome indica, a sociologia compreensiva privilegia a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais, mostrando que os conceitos de significado e intencionalidade os separam dos fenômenos naturais (p.95).

Nas ciências sociais, foi Max Weber, de acordo com os escritos da mesma autora, quem estabeleceu as bases teórico-metodológicas das teorias compreensivas, nas quais o indivíduo - junto com sua ação - exerce papel preponderante na construção da realidade. Nesse sentido, ela afirma que “[...] a sociedade é fruto de uma inter-relação de atores sociais, em que as ações de uns são reciprocamente orientadas em direção das ações dos outros” (MINAYO, 2010, p.97).

Ao partir desse princípio base das teorias compreensivas, Minayo (2010) afirma que embora haja métodos diversos na operacionalização dessa abordagem, há elementos comuns a todas; são eles:

(a) seu foco é a experiência vivencial e o reconhecimento de que as realidades humanas são complexas; (b) o contato com as pessoas se realiza nos seus próprios contextos sociais; (c) a relação entre investigador e os sujeitos investigados enfatiza o encontro intersubjetivo, face a face e a empatia entre ambos; (d) os resultados buscam explicitar a racionalidade dos contextos e a lógica interna dos diversos atores e grupos que estão sendo estudados; (e) os textos provenientes de análises compreensivas apresentam a realidade de forma dinâmica e evidenciam o ponto de vista dos vários atores ante um projeto social sempre em construção e em projeção para o futuro e (f) suas conclusões não são universalizáveis, embora a compreensão de contextos peculiares permita inferências mais abrangentes que a análise das microrrealidades e comparações (p. 100).

Dentro das abordagens compreensivas, nossa pesquisa é do tipo participante. As pesquisas participantes têm origem no Brasil na década de 1960, ligadas ao pensamento crítico, e inspirada em Paulo Freire, principalmente. Esse tipo de pesquisa visa unir participação, política e investigação. Seu objetivo é solucionar problemas concretos, visando incluir os excluídos nos processos políticos em prol de uma transformação social emancipatória (MINAYO, 2010).

Um dos fundamentos desse tipo de estudo é que os conhecimentos produzidos sejam permanentes e sirvam de instrumento para melhorias na qualidade de vida das pessoas envolvidas (ROCHA; AGUIAR, 2003). A pesquisa participante - como o próprio nome sugere - propõe tanto a participação efetiva do(a) pesquisador(a) no contexto a ser estudado, quanto dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa. Minayo (2010) menciona que:

A investigação participante inclui pessoas leigas, representativas de situações a serem transformadas, de forma orgânica à produção de conhecimento sobre tais situações, sem necessariamente estar vinculada a uma ação direta (p.162).

Com base nessa metodologia, elegemos para esta a pesquisa-intervenção, que de acordo com Rocha e Aguiar (2003) “[...] consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (p.66). E também é considerado um tipo de estudo que critica a política positivista de pesquisa.

A pesquisa-intervenção rompe com enfoques tradicionais de pesquisa ao questionar o sentido da ação. Assim, reconsidera a relação sujeito-objeto, dando outro rumo à relação teoria-prática (PAULON, 2005).

Paulon (2005) ainda afirma que o(a) pesquisador(a) poderá, além de problematizar sua inserção no campo, indagar suas concepções de subjetividade e ciência. Atendendo a esses pressupostos, Rocha e Aguiar (2003), afirmam que:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa” que irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (p.67).

Isso significa que o(a) pesquisador(a), após a construção de dados⁹ – tratando-se, na pesquisa em questão, da análise de práticas docentes de uma professora-pesquisadora –, a pesquisa-intervenção poderá possibilitar uma reavaliação teórico-prática, buscando promover uma transformação sócio-histórica embasada na dialogicidade dos saberes, o que remete aos princípios teóricos da interculturalidade.

A Figura 4, elaborada por Paulon (2005), ilustra a lógica teórico-metodológica desses tipos de pesquisa.

⁹ Utilizamos o termo “construção dos dados”, em vez de “coleta”, com apoio em Galizia (2016), que embasado em Lankshear e Knobel (2008), diferencia estes termos, quando aplicados a professores(as)-pesquisadores(as). E explica que os dados - independentes do tipo de pesquisa - não existem por si só, mas são pensados e construídos pelo(a) pesquisador(a) para atingir os objetivos propostos da pesquisa, principalmente se esta for do tipo intervenção (LANKSHEAR; KNOBEL apud GALIZIA, 2016).

Figura 4 - Diferenças entre pesquisa ação e intervenção

PESQUISA-	- AÇÃO	- INTERVENÇÃO
CARÁTER/ FINALIDADE	Intencional Planejada Reflexiva + Conhecimentos	Interpor-se / vir entre Intrusão ↔ Intersecção Mediação
CONCEPÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA	SUJEITO ATIVO ↓ Objeto - Sujeito	MODOS DE SUBJETIVAÇÃO ↓ Processos de Singularização
"LUGAR" DO PESQUISA-DOR	Inserção do pesquisador no campo	Análise de Implicação
REFERENCIAL	Materialismo-dialético Psicossociologia	Filosofia da Diferença Análise Institucional
OBJETIVO	Fornecer Instrumentos e meios para uma AÇÃO TRANSFORMADORA ↓ Conscientização	Criar / identificar dispositivos analisadores que favoreçam a PRODUÇÃO DE ACONTECIMENTOS ↓ Auto-análise e Auto gestão
"LEMA"	"Conhecer para Transformar"	"Todo conhecer é um Fazer"

Fonte: Paulon (2005, p. 22).

Assim, a construção dos dados privilegiou a observação e interpretação sob a ótica do referencial teórico da Educação para as Relações Etnicorraciais e da Interculturalidade, o que denota que foi sob o olhar crítico que esse trabalho se desenvolveu.

3.2 Procedimentos para obtenção e análise dos dados

Esta subseção relata os procedimentos utilizados tendo como norteadores a questão de pesquisa *Quais são as características de um trabalho pedagógico com a educação das relações etnicorraciais no currículo em ação no 2º ano do Ensino fundamental?* e os objetivos explicitados na subseção 1.4 desta dissertação.

Tratando-se de uma pesquisa-intervenção – como foi explicado na subseção anterior – a referida questão de pesquisa foi dirigida à prática docente da pesquisadora, razão pela qual esta cumpriu o duplo papel de professora e pesquisadora. Isso exigiu um cuidado especial, no sentido de distinguir que, ao realizar as práticas pedagógicas, estava cumprindo seu papel docente. O papel de pesquisadora se cumpriu ao buscar responder à questão que foi posta às práticas pedagógicas. Para procurar respondê-la foram utilizadas as técnicas da observação participante, na qual o(a) pesquisador(a)

insere-se na situação observada, convivendo com os sujeitos na busca de partilhar seu cotidiano. Além disso, é um meio de construção dos dados que torna o(a) pesquisador(a) o principal instrumento de observação e interpretação, pois vincula-se à valorização do instrumental humano (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Minayo (2010) menciona que na observação participante o observador precisa se colocar no lugar do outro e esclarece:

Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. A observadora está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (p. 274).

Nessa inter-relação, os dados registrados diariamente em áudio foram transcritos semanalmente pela docente-pesquisadora. Além disso, foi utilizado um caderno no qual eram registradas todas as ocorrências relevantes em sala de aula, acompanhadas – em separado – de reflexões e análises sobre elas. Esse caderno de anotações cumpriu a função de um “Diário de campo”, que de acordo com Falkembach (1987), é uma técnica simplificada de observação da realidade social, e um meio importante para a educação popular, no caso desse autor. É também um instrumento de investigação para a busca de informações, em coerência com o corpo teórico que fundamenta as práticas sociais em questão. Outra contribuição importante desse instrumento de pesquisa é revelar um pouco de nós mesmos, apontando o que aprendemos além dos preconceitos enraizados em nós, pois manifestam fatores históricos que só compreendemos com a convivência.

Foi realizada também uma reunião com os pais ou responsáveis pelas crianças da turma, esclarecendo-os sobre o objetivo do trabalho e para as devidas autorizações de acordo com as orientações do Comitê de Ética a que o projeto foi submetido e aprovado, como mencionado anteriormente.

As observações foram realizadas em uma escola de Ensino Fundamental, no segundo semestre do ano de 2017, totalizando 47 dias de aulas, registradas por meio de gravações em áudio e diários de campo. Destas, foram selecionadas para a pesquisa as 25 situações em que foram desenvolvidas atividades diretamente relacionadas à temática etnicorracial. Essas situações figuram na dissertação com a denominação de Episódios, alguns dos quais foram planejados e constam do diário de classe, enquanto outros foram provocados por situações geradas espontaneamente nas aulas, como se

explicitará mais adiante. Tendo em vista a concepção de currículo adotada neste trabalho, tais situações não poderiam ser desprezadas, já que são consideradas curriculares.

De forma simplificada, a fim de atingir os objetivos da pesquisa, foram cumpridas quatro etapas (Figura 2).

A primeira caracterizou-se pelo levantamento de pesquisas correlatas – com a finalidade de localizar esta pesquisa no conjunto das demais – e por estudos teóricos sobre o tema da pesquisa.

A construção dos dados, segunda etapa do estudo, foi realizada em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, ao longo do período letivo supracitado, sob a responsabilidade da professora-pesquisadora.

Na terceira etapa do estudo, os dados foram organizados em Episódios, de acordo com os diferentes tipos de atividades didáticas por meio das quais a temática das relações etnicorraciais foi abordada, a saber: Discussão de livros; Parcerias; Aulas expositivas dialogadas; Jogos, brincadeiras e artes; Pesquisa e Episódios Espontâneos.

A análise dos dados, de acordo com o referencial teórico da pesquisa, configura sua quarta etapa. Esta, por sua vez, deu-se da seguinte maneira: primeiro transcrevemos os áudios de forma literal. Depois foi realizada a leitura minuciosa desses dados, assim como das anotações feitas no diário de campo, a fim de organizarmos os episódios, que foram separados por tipos de atividades – episódios planejados e episódios espontâneos – que caracterizassem a educação das relações etnicorraciais vivenciada pelas crianças e professor-pesquisadora em sua prática pedagógica. E por fim, esses dados foram postos em diálogo com a literatura da área.

A figura 5 mostra a sequência das etapas da pesquisa.

Figura 5 - Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora da dissertação.

3.3 Caracterização da unidade escolar e da turma de alunos

A seguir são apresentadas características da unidade escolar em que se localizava a turma de alunos junto aos quais a pesquisa foi desenvolvida.

3.3.1 A unidade escolar

A Escola Municipal de Ensino Básico (E.M.E.B), na qual a pesquisa foi desenvolvida, foi inaugurada em 2000 e está localizada no município de São Carlos, em um bairro periférico que carrega o estigma de “favela”. O local onde se localiza a unidade escolar começou a ser ocupado no período entre 1977 e 1979 situando-se ao sul da cidade e pertencendo à 5ª região da Secretaria Municipal de Educação. A escola oferta o ciclo I do Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 5º ano), atendendo a cerca de 200 crianças de 6 a 11 anos de idade, distribuídas em dois períodos - matutino e vespertino – compreendidos entre 7h30min e 12h e entre 13h às 17h30min, respectivamente.

Quanto aos aspectos físicos, esta unidade escolar é de pequeno porte, possuindo 9 salas de aula de tamanho médio – uma das quais funciona como sala de recursos para os alunos com necessidades educacionais especiais – cozinha, direção, secretaria, almoxarifado, sala de coordenação, sala dos professores, banheiros dos(as) professores(as), banheiros masculinos e femininos para os(as) estudantes, pátio, biblioteca, sala de vídeo, quadra coberta, parque.

Vale informar que a professora-pesquisadora leciona e tem sede nessa unidade desde 2012, ocupando o quadro de docentes efetivas da escola.

3.3.2 A turma – 2º ano B

A turma na qual se desenvolveu a pesquisa foi atribuída à professora-pesquisadora em dezembro de 2016 por meio de processo de atribuição de classe que ocorre todo final de ano letivo, com base nas pontuações das docentes com sede na unidade escolar. O que no primeiro momento pareceu algo problemático, pois nunca havia trabalhado com crianças nessa faixa etária, tornou-se um presente. Em conversas com a professora anterior da turma – após atribuição das séries/anos – esta relatou que havia muitos conflitos relacionados ao preconceito racial e que, em diversas ocasiões, não soube se manifestar para problematizar a situação. Além disso, mencionou que alguns estudantes não se reconheciam negros, o que tornava, segundo a docente, sua intervenção ainda mais complexa.

- Acho que você terá muito trabalho, ano que vem, com essa turma...

- Por quê?

- São muito preconceituosos. Brigam por não aceitarem a cor da pele. E eu fico sem saber o que fazer. Não sei nem o que falar para eles.

- Então não haverá problemas, apenas soluções! Falei brincando com a professora.

Risos.

Este fato, aliado ao interesse pela temática, impulsionou o desenvolvimento do projeto de pesquisa apresentado no mesmo ano ao PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da UFSCar, pois queria mostrar a importância e a possibilidade do trabalho pedagógico com a temática etnicorracial, assim como ações de intermediação em Episódios esporádicos, ou seja, momentos que se efetivam nas vivências e aprendizagens das crianças no currículo em ação.

Para iniciar a pesquisa foi necessário pedir autorização a Secretaria Municipal de Educação (SME), de modo que aprovasse o projeto e encaminhasse à direção da unidade escolar para obtenção de sua autorização. Esta, por sua vez, manifestou-se

aberta ao trabalho e se colocou á disposição no que fosse preciso. Também foram apresentados aos pais dos alunos ou a seus responsáveis, em uma reunião, os objetivos e ações para esclarecimentos acerca das pretensões do projeto e a autorização por escrito - termo de consentimento exigido pelo Comitê de Ética na Pesquisa¹⁰.

No primeiro semestre as atividades sistematicamente planejadas envolvendo a temática etnicorracial, não foram trabalhadas, mas a cada situação conflituosa, fosse ela qual fosse, a professora-pesquisadora interrompia o desenvolvimento das aulas para conversar e entender o que estava ocorrendo. A turma era composta por 22 estudantes na faixa etária de 7 anos de idade, sendo 9 meninas e 13 meninos. Eram crianças comunicativas, barulhentas, ansiosas, inteligentes, espertas e abertas ao diálogo que envolvia diferentes assuntos. Mantínhamos bom relacionamento, de modo que, diante dos problemas ocorridos, conseguíamos – por meio de diálogo – resolver a maioria deles em sala, sem que fossem necessárias intervenções da direção da escola ou dos pais ou responsáveis.

Certa ocasião, no primeiro semestre de 2017, um estudante entrou na sala de aula após o intervalo chorando e com a expressão facial muito triste.

-O que está acontecendo com você?

Silêncio

Insisti:

-Diga para mim o que há com você? Seja lá o que for eu preciso saber. Sou sua professora. Talvez possa te ajudar...

-Eu estava brincando e o ... me chamou de macaco!

- Por que ele te chamou assim? O que você fez a ele?

- Nada! Só porque sou preto.

- O que há de ruim em ser preto?

-Não sei! Só acho que ele é preconceituoso.

Tentamos acalmá-lo dizendo para não se incomodar com palavras que pareciam ser ofensivas. Iria conversar com o agressor e tentar problematizar o ocorrido.

Eram crianças que moravam em um bairro considerado “favela” (ou nas proximidades dele), pois no início de sua formação as casas eram feitas de madeira e não havia saneamento básico. Grande parte das famílias necessitava do Programa Bolsa Família para ajudar na renda familiar, e algumas viviam de trabalhos informais, como a venda de materiais recicláveis, havendo até relatos de casos de prostituição, assim como

¹⁰ CAAE 73906017.3.0000.5504:– Número emitido pela Plataforma Brasil (comitê de Ética) que confirma a aprovação do projeto avaliado pelo CEP em 2017 – Em apêndice

de tráfico e uso de drogas. As crianças relatavam suas experiências de vida, nas quais eram comuns histórias de aliciamento de menores, violência doméstica, entre outras. Também relatavam casos de violência física de seus familiares por traficantes e/ou policiais; e devido aos maus-tratos, muitas delas viviam com seus avós ou tios. Vale ressaltar que essa realidade não era regra geral, mas representava 70% a 80% da turma.

Nesse período do ano letivo de 2017 o trabalho estava apenas se iniciando. O projeto também estava passando por transformações e já sentíamos “na pele” a importância da proposta de inserção da temática etnicorracial negra no currículo com essa turma.

Para caracterização da turma com relação à cor, solicitamos à direção da escola acesso às fichas de matrícula¹¹ nas quais havia o campo “raça/cor”. A diretora não fez restrição a esse acesso, de modo que constatamos os dados constantes da Tabela 1.

Tabela 1- Quantidade de alunos do 2º ano B por raça/cor conforme as fichas de matrículas

Cor	Freq.	%
Branco(as)	14	63,5
Pretos(as)	01	4,5
Pardos(as)	07	32,0
Total	22	100

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação.

Vale ressaltar que as fichas de matrículas são preenchidas pela secretária da escola com base nas respostas dos pais ou responsáveis pelas crianças. Adicionalmente a esses dados, elaboramos uma atividade na qual as crianças deveriam se autodeclarar quanto à cor (Tabela 3) sem interferências ou opiniões externas. Para a realização desta atividade foram dadas às crianças explicações sobre os termos relacionados às cores de pele utilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas).

Tabela 2 - Número de alunos por raça/cor com base nas respostas delas a atividade desenvolvida em aula

Cor	Freq.	%
Branco(as)	10	45,5
Pretos(as)/ Negros(as)	09	41,0
Pardos(as)	02	9,0
Vermelhos(as)	01	4,5
Total	22	100

Fonte: Elaborada pela autora da dissertação.

¹¹ Modelo em anexo.

Na tabela 2 observa-se que o número de crianças que se autodeclararam negras é consideravelmente maior se comparado aos dados da Tabela 1, na qual o número de crianças brancas e pardas eram maiores. Vale dizer que a mudança do termo ‘preto’ para ‘negro’ também foi essencial no desenvolvimento dessa atividade¹². Isso porque as crianças pareciam não aceitar o termo “preto” para caracterizar a cor de pele.

Na seção a seguir, detalhamos os dados construídos a partir da intervenção realizada, juntamente com suas análises.

¹² Atividade desenvolvida no dia 04 de Setembro de 2017. Seu relato encontra-se na seção 4 – Apresentação e Análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“Tem uma diferença minha... Tenho a pele morena, cabelo loiro e os olhos castanhos bem escuros. Olha para o Kau, ele tem o olho bem clarinho. Olha só!”
Mar

Como se observa na seção teórico-metodológica, constituem dados para esta dissertação as práticas pedagógicas – planejadas e espontâneas – relacionadas à temática etnicorracial, realizadas nos meses de Julho, Agosto, Setembro e Novembro de 2017 e registradas por meio de diário de campo e gravações em áudio

As referidas práticas pedagógicas foram organizadas em Episódios e sob esta forma serão trabalhados nesta seção, que está organizada em três subseções: a primeira explicita cada conjunto de Episódios segundo a estratégia metodológica empregada; a segunda relata e analisa os Episódios planejados; e na terceira figuram os Episódios espontâneos. Os planejados são apresentados segundo as estratégias metodológicas adotadas, a saber: Discussão de livros; Parcerias; Aulas expositivas dialogadas; Jogos, brincadeiras e artes; e Pesquisa.

4.1 Caracterização geral dos Episódios

Tanto os Episódios advindos de atividades planejadas quanto espontâneas são descritos, com a maior riqueza de detalhes possível, procurando mostrar as manifestações das crianças e da professora-pesquisadora, nas relações estabelecidas durante as atividades envolvendo a temática etnicorracial no currículo em ação. O trabalho com esta temática foi planejado pela professora-pesquisadora quando da elaboração do currículo prescrito para esta turma de alunos. Isto porque, coerentemente com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa e a prática pedagógica da professora-pesquisadora, a intenção era a de não trabalhar separadamente a temática em análise, mas por meio de práticas pedagógicas diretamente relacionadas aos componentes curriculares, tendo por finalidade a educação das relações etnicorraciais.

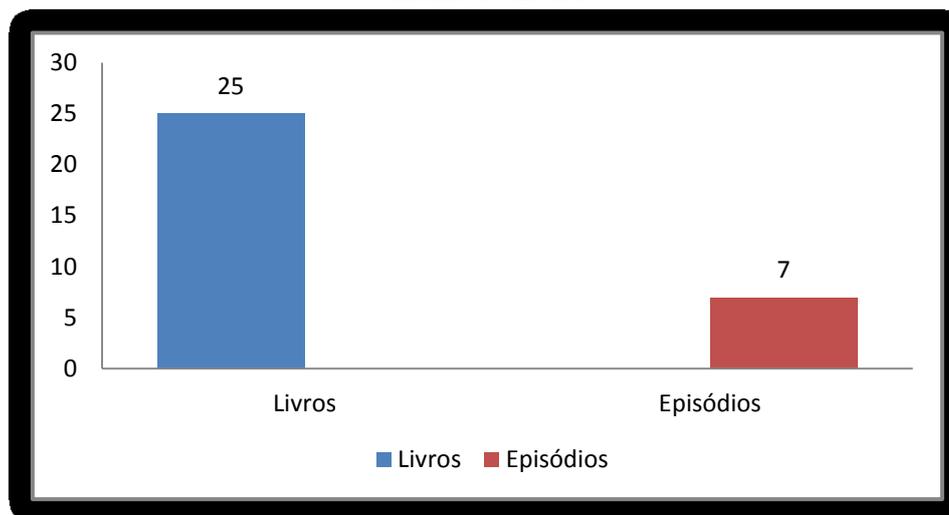
Essa decisão difere daquela presente no currículo prescrito pela unidade escolar para o 2º ano, no qual o conteúdo sobre Relações etnicorraciais aparece apenas no componente curricular de História, no último bimestre, a saber:

A vida no ambiente rural e no ambiente urbano; o papel social das diferentes ocupações do ambiente urbano e do rural; comunidade em geral; a diversidade etnicorracial e cultural; as transformações ao longo do tempo (ontem e hoje) dos diferentes grupos étnicos: as populações indígenas e

Diferentemente disso, trabalhamos com essa temática ao longo de todo o ano letivo, de forma vinculada aos conteúdos abordados, utilizando-nos de estratégias didático-pedagógicas variadas, como explicitamos a seguir.

A **discussão de livros**¹⁴ foi realizada nas aulas de leitura, que ocorrem diariamente, tal como exige o planejamento da escola. As leituras versaram sobre temáticas variadas, entre as quais aquela das relações etnicorraciais. Isso explica porque os livros envolvendo essa temática não foram trabalhados de forma sequenciada, mas em períodos espaçados. Nesse sentido, o gráfico 1 indica o número de livros explorados durante o tempo do levantamento dos dados. Assim, observa-se que, no período considerado, as aulas que trataram desta temática correspondem a 28% do total de aulas em que foram analisados livros.

Gráfico 1 - Livros



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Com relação às **parcerias**, elas foram de dois tipos: visita das crianças ao Centro de Cultura Afro-Brasileira de São Carlos e trabalho conjunto da professora-pesquisadora, na escola, com membros do NEAB/UFSCar.

A primeira foi inserida no planejamento anual da escola. Tratando-se de um passeio programado, deveria estar integrado aos projetos ou sequencias didáticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) no decorrer do ano letivo. O documento, com

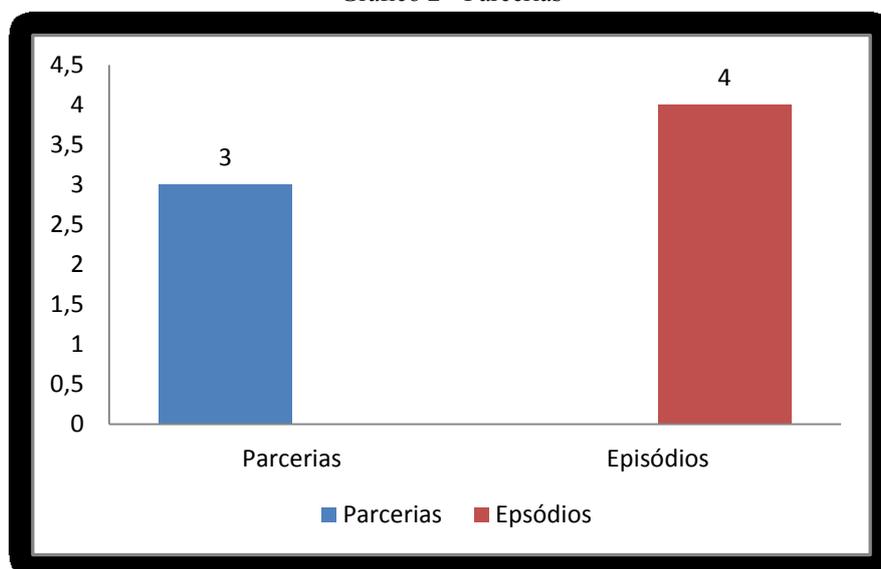
¹³ Nome fictício da unidade escolar na qual realizamos a pesquisa.

¹⁴ Para cada livro lido durante a construção dos dados foi selecionado um episódio para fazer parte da dissertação.

os objetivos do trabalho realizado, o local do passeio e o número de crianças que participaram da atividade extraclasse, foi previamente encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, para as providências relativas ao transporte das crianças.

Já a parceria com o NEAB/UFSCar foi desenvolvida por meio da participação de estudantes membros daquele Núcleo junto à turma sob a responsabilidade da professora-pesquisadora para, em conjunto com esta, desenvolverem atividades relacionadas a manifestações culturais de matriz africana. Tais atividades ocorreram em novembro, mês dedicado à Consciência Negra. Elas não necessitaram de comunicação à SME, mas apenas à direção da escola, para autorização da entrada dos estudantes da UFSCar no recinto escolar e sua participação junto aos alunos da escola. Foram três parcerias e quatro episódios.

Gráfico 2 - Parcerias

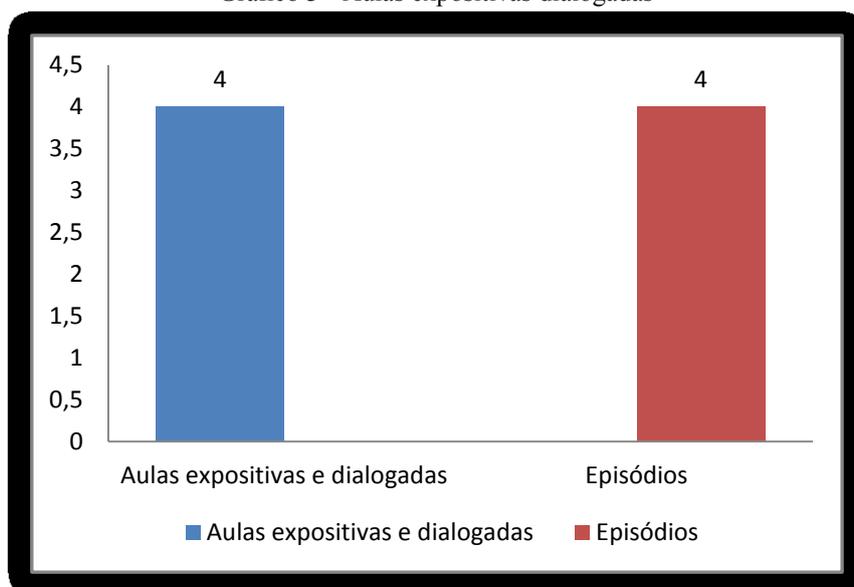


Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

As **aulas expositivas dialogadas**¹⁵ foram planejadas pela professora-pesquisadora com a proposta de relacionar o tema das relações etnicorraciais com os conteúdos programados no currículo da escola. Essas aulas foram programadas ao perceber as dúvidas das crianças quanto ao continente africano, à auto-identificação quanto à cor de pele e palavras de origem afro-brasileiras. Para isso, foram desenvolvidas quatro aulas expositivas dialogadas compiladas em quatro episódios, como mostra o gráfico 3.

¹⁵ As aulas expositivas foram desenvolvidas para ocorrerem no período específico da construção dos dados.

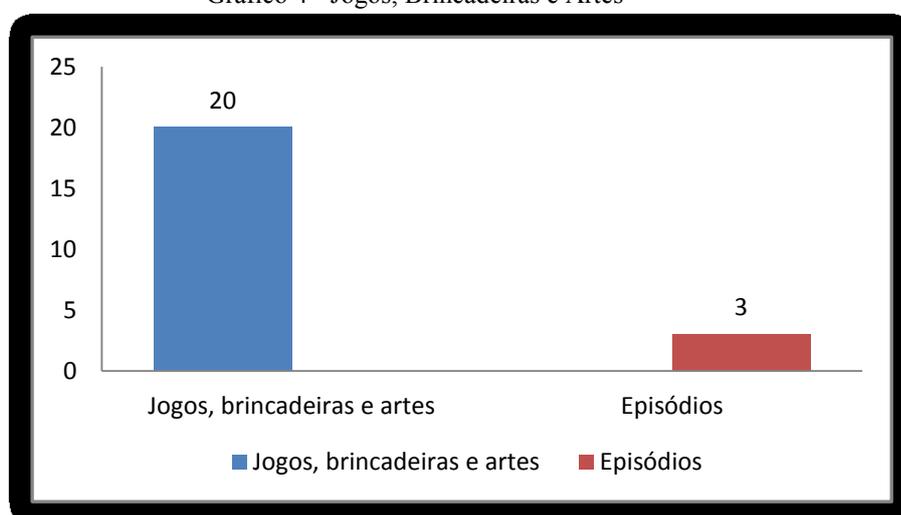
Gráfico 3 - Aulas expositivas dialogadas



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

As atividades que envolviam **jogos, brincadeiras e artes** da cultura africana e afro-brasileira foram realizadas em três episódios nos meses de Agosto e Setembro, como mostra o gráfico 4. No entanto, durante o ano letivo de 2017, realizamos, aproximadamente, 20 atividades com esta temática.

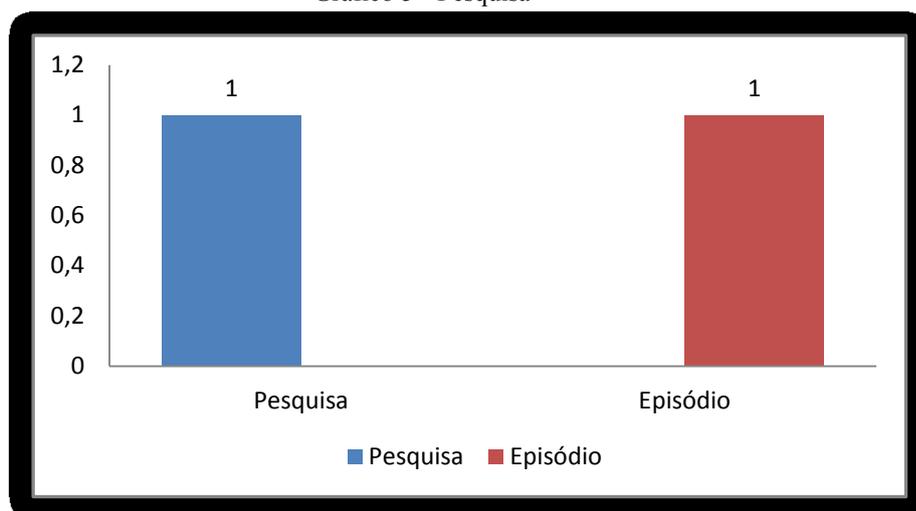
Gráfico 4 - Jogos, Brincadeiras e Artes



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

A **pesquisa** (Gráfico 5) está relatada como um episódio – mês de Agosto. Com esta atividade, tínhamos a intenção de discutir as ascendências familiares das crianças, assim como debater e sentir a autoidentificação delas quanto à cor de pele.

Gráfico 5 - Pesquisa

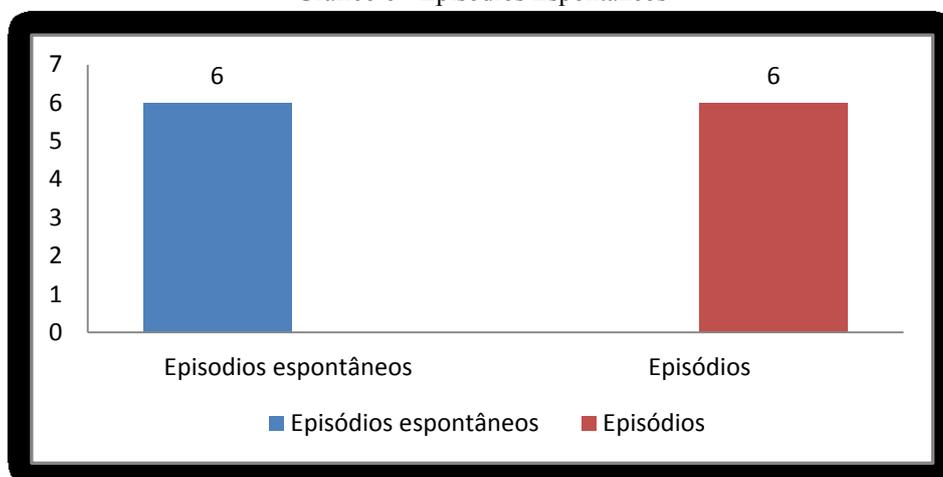


Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

Por fim, temos os episódios espontâneos, que ocorreram em decorrência de questionamentos ou comentários das crianças, desenhos ou mesmo conversas que ocorriam fora do que estava sendo realizado na aula.

Assim, foram considerados seis episódios espontâneos, como mostra o gráfico 6:

Gráfico 6 - Episódios Espontâneos



Fonte: Elaborado pela autora da dissertação.

A seguir são descritos e analisados os Episódios, organizados por tipos de estratégias utilizadas.

4.2 Episódios planejados

A seguir são apresentados e discutidos os Episódios que ocorreram segundo a previsão do planejamento feito pela professora-pesquisadora. A apresentação está organizada de acordo com as diferentes estratégias pedagógicas por meio das quais foi tratada a temática das relações etnicorraciais, a saber: discussão de livros; parcerias; aulas expositivas dialogadas; jogos, brincadeiras e artes; e pesquisa.

4.2.1 Discussão de livros

A respeito da leitura de livros, lembramos, inicialmente, que para atender a lei 10.639/03 – que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio – o MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abasteceu a maioria das escolas públicas com livros de literatura africana e afro-brasileira. Dessa forma, os livros escolhidos para o desenvolvimento das leituras foram emprestados pela biblioteca da escola. Vale dizer que nem todos os livros relatavam histórias da cultura africana e afro-brasileira, como: “Muitas cores de pele, nenhuma cor de lápis” de Cezar Rodrigues (Figura 8) e “Diversidade” de Tatiana Belinky (Figura 11). Estes trabalhavam conceitos relacionados à igualdade e diferença.

Durante o período de construção dos dados foram realizados 7 (sete) Episódios, a seguir descritos e analisados.

Episódio 1. Discussão do livro “Lendas da África moderna” (31.07.2017)

O livro “Lendas da África Moderna¹⁶”, de Heloisa Pires Lima e Rosa Maria Tavares, é composto de quatro histórias: “A língua do griô”, “O brinco de ouro”, “A visionária menina Kikuiu” e “Madiba: a lenda viva”.

Nesse dia, foi lida “A visionária menina Kikuiu”. A história ocorria no Quênia, um país da África, e falava sobre a seca e a agressividade das pessoas diante da fome, além do despertar da esperança através da união das pessoas ao reflorestar a terra seca.

Durante a leitura, ao mostrar uma das imagens do livro (Figura 6), Ever (branco) perguntou:

- Se o pai é branco e a mãe é negra o filho nasce misturado?

Eu: - Se o pai é negro e a mãe é branca, nasce uma criança com a minha cor de pele. E aponte para a minha pele (sou considerada parda).

Ever: - AH! E voltou para seu lugar.

Jhon ouvindo minha resposta exclamou:

¹⁶ Sinopse do livro: “Contos e recontos de lendas da África atual permitem viajar e conhecer a língua do griô, menestréis contadores de histórias, do Mali; a visionária menina Kikuiu que ajudou a salvar o Quênia das fendas que se abriam no chão e tragavam tudo; Madiba: a lenda viva da África do Sul que procurava resolver todos os conflitos pelo caminho da paz; e o brinco de ouro, de Gana, em que um brinco de uma antiga princesa tem o poder extraordinário de fazer quem o usa colocar todas as suas ideias em prática”. (LIMA; TAVARES, 2010, 4ªCAPA).

- Nossa, parece meu pai! Ele também tem a sua cor, sôra.

Figura 6 - Imagem encontrada no livro "Lendas da África Moderna"



Fonte: Acervo da autora da dissertação.

Esta passagem mostra que a professora-pesquisadora não dominava conceitos básicos de genética humana, pois ao responder de forma equivocada sobre a tonalidade de pele entre o entrecruzamento de pessoas negras e brancas, dá apenas uma possibilidade de cor – mulato médio. Ao ser alertada pela orientadora, no momento da escrita da dissertação, verificou que, de acordo com estudos científicos, existem pelo menos cinco fenótipos intermediários entre o negro e branco, são eles: branco, mulato claro, mulato médio, mulato escuro, negro (VIRTUOUS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, 2008¹⁷).

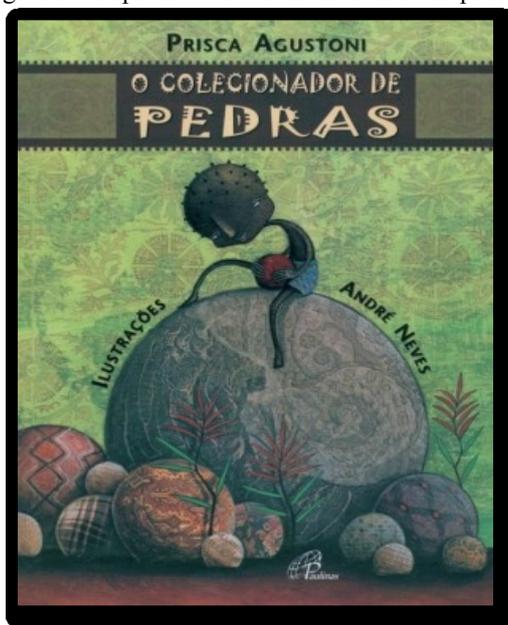
A imagem da menina em uma bicicleta (Figura 6) do livro “Lendas da África Moderna” parece ter despertado a atenção de Ever ao questionar sobre a mistura das cores humanas. Sua dúvida, que mais pareceu uma constatação de algo que já sabia, mas de que não tinha certeza, denota de acordo com Candau (2008) a importância de despertar, por meio das atividades pedagógicas, a consciência do entrecruzamento entre as diferentes culturas, para que sejam reconhecidas as próprias identidades culturais das pessoas.

¹⁷ “Herança Quantitativa” em Só Biologia. Virtuous Tecnologia da Informação, 2008-2019. Disponível em: <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Genetica/genesnaoalelos4.php> Consultado em 09/01/2019 às 12:30.

Episódio 2. Discussão do livro “O colecionador de pedras” (09.08.2017)

Como de costume, iniciei a aula com uma leitura, neste caso a do livro - “O colecionador de pedras¹⁸”, escrito por Prisca Augustoni (Figura 7).

Figura 7 - Capa do livro "O colecionador de pedras"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Mostrei a capa do livro e perguntei: - Olhando para capa e para o título o que vem a mente de vocês?

Jo: -Ele é um menino que coleciona pedras!

Ana: -Toda vez que ele acha pedra ele pega para amontoar.

E comecei a leitura.

Eu: De que lugar eles estão falando, hein?

Key: - Da África, por causa do Baobá.

Eu: - Exatamente. O baobá é uma árvore típica, nativa da África. Gigantesca, que a gente não consegue abraçar de tão enorme que é o tronco!

Key: - Para abraçar ela, precisa de 24 pessoas.

De volta à leitura questionei:

Eu: - Quais seriam uma das mais lindas joias invisíveis que Ambaye (personagem do livro) aprendeu com as mulheres da África?

Jo: -Eu acho que ele está falando sobre o mar.

Mar: - Já sei... A pérola

Eu: - Mas a joia da história é invisível, a gente não pode ver...

Jo: - O vento...

¹⁸ Sinopse do livro: “Esta é a história do encontro de Ambaye e Noémia, dois jovens a procura de algo que preencha sua vida, em busca de seu destino. Ambaye adora pedras e, por causa delas, abre-se para o mundo, percorrendo sozinho os caminhos e colecionando as pedras que encontra. Apesar disso, não está só, pois guarda suas raízes em seu coração. Noémia, ao contrário, vive fechada em si mesma, triste e sozinha depois que sua tribo foi despovoada. É incapaz de notar as belezas sutis escondidas nas pequenas coisas. Ambaye resgata seus conhecimentos ancestrais, utiliza a arte da escuta, da conversa com o olhar e, finalmente ele e Noémia descobrem o sentido da amizade e do diálogo que une as pessoas. O colecionador de pedras tem o sabor das lendas contadas de geração em geração, que expressam a crença no ser humano, nas relações interpessoais e nas razões de ser dos acontecimentos naturais” (AUGUSTONI, 2014, 4ªCAPA).

Eu: - Não. Vão pensando que vou continuar a história...
Ao terminar questionei:
Eu: - O que podemos trocar, compartilhar com as pessoas aqui na sala de aula?
Key: - Emprestar um lápis.
Mar: - Emprestar uma borracha.
Eu: - Mas além das coisas materiais. O que podemos compartilhar com outras pessoas o tempo todo e que só vocês têm e que ninguém pode tirar de vocês?
Jo: -A Nossa cor.
Elie: - O coração.
Eu: - E o que tem dentro do coração que pode ser compartilhado?
Jhon: - Amor.
Eu: - E aqui na nossa cabeça? O que a gente tem que podemos compartilhar com o outro?
Jo: - O Cérebro.
Jhon: - A inteligência?
Eu: - A Inteligência, os pensamentos. Quando a professora fala assim: Vamos nos unir em dupla. Pra que falo isso?
Jhon: - Para um ajudar o outro.
Ever: - Para ajudar quem não sabe.
Isa: - Quem não sabe escreve, o outro que sabe, ajuda.
Eu: - É para isso que eu coloco vocês em duplas?
Jo: - Ah, mais ou menos...
Eu: - Ah, João, pode ser que realmente isso não ocorra. Mas a ideia é essa...
Jo: - É que tem pessoas que não gostam de ajudar.
Eu: - Mas quando a prô coloca vocês em dupla é para um auxiliar o outro. Um compartilhar o que tem para/e com o outro. O livro nos ensina isso.

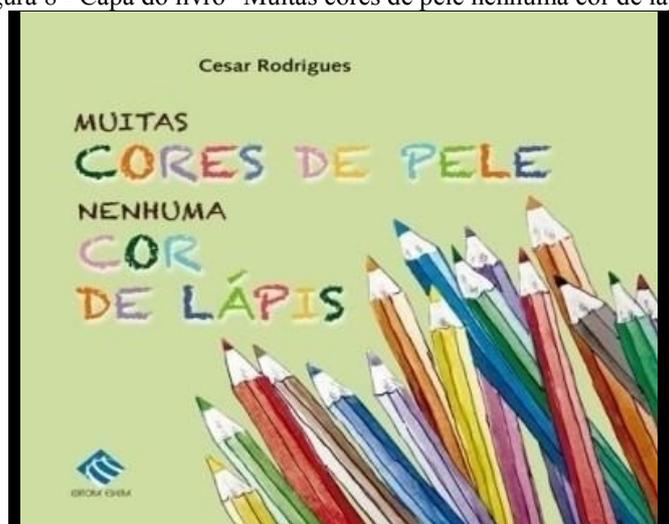
A história do livro “O colecionador de pedras” relata a importância de ver as coisas simples da vida e perceber seus sentidos e significados. As crianças não conseguiram identificar qual a joia mais importante que o personagem aprendeu com as mulheres africanas. Mas Jo percebe, após questionamento que dirigimos à turma, que a cor da pele é algo que não pode ser retirada.

Episódio 3. Discussão do livro “Muitas cores de pele, nenhuma cor de lápis” (11.08.2017)

Iniciei a aula com a leitura do livro: “Muitas cores de pele, nenhuma cor de lápis¹⁹” de Cezar Rodrigues (Figura 17). Mostrei a capa e perguntei se já conheciam a história. Algumas crianças começaram a narrar o que recordavam. E introduzi...

¹⁹Sinopse do livro: “Será que existe um lápis com a cor da minha pele? Qual lápis de cor combina com a Lia? Será que tem um lápis com a cor da gente? O que falta em uma pessoa e pode ser encontrado em outra? Venha colorir esta história com valores!” (RODRIGUES, 2013, 4ª CAPA).

Figura 8 - Capa do livro "Muitas cores de pele nenhuma cor de lápis"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Eu: - É um livro interessante que mostra que aquele lápis bege ou rosa claro, que muitos falam que é cor de pele, é uma maneira errada de se referir ao lápis. Tipo, a cor da Ana, é próxima a cor bege, todos tem a mesma cor da Ana?

Crianças: Não!!!

Eu: - Então, como posso dizer que o bege é cor de pele? Pode ser a cor de pele da Ana, mas não a cor do Key, do Pab, do Wen...

Mar: - Tem pessoas iguais e pessoas diferentes. Mas mesmo assim são diferentes, pois gostam de coisas diferentes.

E iniciei a leitura do livro... Parei na parte em que estavam tentando achar a solução para o problema da personagem, que buscava uma cor de lápis próxima a sua cor de pele.

Eu: - Como que vocês acham que a professora e os alunos resolverão o problema da Lia? Em relação a pintar a pele dela da cor que realmente é?

Todos começaram a responder juntos. Tive que colocar certa ordem para ouvir um por vez. E disse que precisava ouvir outras ideias, outras possibilidades além daquela que conheciam pelo livro.

Mar: - Pintarão de qualquer cor...

Jo: - Acho que a professora deu uma solução. Pegando os lápis e vendo qual é igual.

Ever: - Ela é branca?

Nic: - Ela não é branca.

Jhon: - Nem muito preta. Acho que deve pintar de marrom claro.

Eu: - Olha a solução do Jhon. De repente deve dar certo. O que vocês acham?

E comecei a falar das maquiagens que cobrem as imperfeições dos rostos, mas que deveriam ter o tom da pele de cada um. Falei que para maquiar meu rosto, preciso escolher uma base de cor marrom médio. Se escolher uma base da cor do Ever (pele bem clara), por exemplo, eu ficaria com o rosto branco e com o resto do corpo preto.

Mar:- Daí seria branco e preto.

Eu: - Os nossos lápis de cor não tem todos os tons de pele que existem. Mas já tem no mercado para vender. E saiu vários tons de pele, na verdade, vários tons de marrons.

Mar: - Sôra, podemos fazer um desenho de nois?

Eve: - Cê tá loca Mar!

Ao terminar a história, a personagem Lia conclui que não existia cor de lápis que fosse igual à cor de pele. Alguns até se aproximam, mas nenhuma chega perto das reais cores de pele existentes.

O livro “Muitas cores de pele, nenhuma cor de lápis” já era conhecido pelas crianças, de modo que, ao apresentá-lo, algumas sabiam todo o contexto da história.

Aproveitamos para problematizar o uso do lápis que, por diversas vezes, se referiam como “lápis cor de pele”, solicitando que observassem a cor de pele de cada um dos amigos para perceberem se o lápis cor de rosa claro representava as cores dos amigos. Mar começa a discutir sobre igualdade e diferença entre as pessoas, afirmando que mesmo sendo iguais em algumas coisas, ainda são diferentes. Nesse sentido, a criança demonstra ter compreendido que ser diferente é algo que constitui cada indivíduo e que deve ser respeitado.

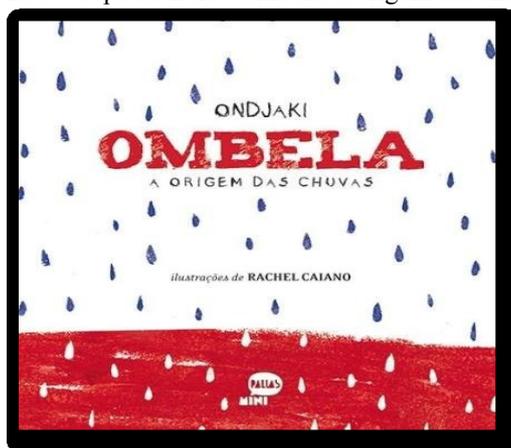
Nesse aspecto, Candau (2011) afirma que igualdade não se opõe a diferença, e que devemos articulá-las nos processos educativos para que, como educadores(as), combatamos “[...] toda a forma de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito [...]” (p.103).

Episódio 4. Discussão do livro “Ombela: A origem das chuvas” (28.08.2017)

Fiz a leitura do livro: “Ombela: A origem das chuvas²⁰”, mito africano narrado por Ondjaki (Figura 9). Já havia comentado sobre as características dos mitos em aulas anteriores. E as crianças já conheciam a história, pois comentaram que se tratava de um mito que explicava o surgimento das chuvas.

Voltei a falar sobre os mitos, dizendo que são histórias criadas para explicar determinados fenômenos da natureza, e dei exemplo da chuva, para contextualizar a história que seria lida. Também falei sobre as lendas, que geralmente são mais assustadoras, e existem para impedir que as pessoas tenham determinadas atitudes consideradas negativas.

Figura 9 - Capa do livro "Ombela: a origem das chuvas"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

²⁰ Sinopse do livro: “Em Angola, Ombela é uma deusa que, ao chorar de tristeza, fez nascer a chuva. Mas para que ela não fizesse mal aos que vivem na terra, Ombela resolveu chorar apenas nos mares. Nem sempre é tempo de estar alegre e até os deuses têm seus dias ruins. O pai de Ombela ensina que chorar pode ser bom e que a alegria pode fazer surgir um outro tipo de lágrima. Hora para sorrir e hora para chorar. Ombela aprende que há tempo para tudo e com a ajuda de seu pai, suas lágrimas doces e salgadas encontram outros lugares para ir todos os dias”. (ONDJAKI,2017,4ª CAPA).

Durante a leitura perguntei como eles conseguiam imaginar a Deusa do livro.

Key: - É... Corpo negro é... Corpo de mulher... Cabelo comprido e cacheado, e... Ah, sei lá!

Jo: - Bonita!

Mar: - Eu acho que ela... É... Parecida com as mulheres negras...

Key:- Ah... Ela é delicada!

E continuei a leitura... A história apresentou o pai da personagem principal com a pele branca. Isso levantou os seguintes questionamentos:

Jo: - Nossa, ele é branco e ela é negra!!! Que diferença!!

Eu: - Por que seria uma diferença? Ela negra e ele branco?

Jo: - Ah! Porque é bem diferente!

Eu: - Então não dá para ele ser pai?

Ana: - Lógico que dá!

Jo: - Pode ser que ela seja adotada, né.

Jhon: - Nossa, meu Deus!

Key: - Tem um cara que era da Costa do Marfim é da África, mas só que o cara era branco. Então, questionei sobre a atriz dos slides, quando realizei uma aula sobre os países e as belezas da África - Sharlize Deron.

Mar: - Ahhhh, ela era africana, e o moço era americano. E ele era negro...

Eu: - Observem aqui na sala. Tem várias crianças da pele branca aqui na sala, mas têm pais negros. Tem o pai branco ou a mãe branca.

Jhon: - A minha mãe é branca e meu pai é negro.

Jo: - Eu sou branco!!

Eu: - Só para dizer para o João que é possível...

Mar: - O Wendel disse que ela é bonita!

Eu: -Ela é bonita por quê?

Mar: - Porque ela é negra e muito bonita, muito bonita!

Jo: - Porque ela é uma Deusa! Se eu fosse um Deus também seria muito bonito...

Key: - Porque ela se cuida!

Jo: - Eu sou braaanco!

Pab: - Sôra para de contar esse livro, estou quase chorando.

Eu: - Mas são lágrimas de tristeza ou de alegria?

Pab: - Vou saber!!

Mar: - Tem lágrimas que são de tristeza e outras que são de alegria.

Pab: - É de tristeza!

Eu: - Por quê?

Pab: - Por causa do livro!

Antes de iniciar a leitura de cada texto, solicitávamos às crianças que observassem as imagens e os títulos dos livros, para que os conhecimentos prévios sobre o assunto a ser tratado fossem debatidos. Em alguns momentos a sinopse do livro também era lida pela professora-pesquisadora, para as crianças compreenderem o assunto que seria tratado. De acordo com Campos (2016)²¹, em sua dissertação sobre literatura infantil negra, embasado nos estudos de Smith (1991), a leitura “[...] depende, basicamente, de três elementos: informação visual, informação não visual (conhecimentos prévios) e interação entre texto e leitor” (p.61). E conclui que:

²¹ A síntese do trabalho do autor encontra-se na subseção “1.3 Pesquisas Correlatas”.

...a ausência ou a precariedade dos conhecimentos prévios relacionados à temática de uma determinada obra literária pode impossibilitar o diálogo do leitor com o texto, limitando a eficácia do ato comunicativo que é a leitura. Por outro lado, o domínio prévio acerca dos conteúdos tratados pelo livro pode significar o aumento do interesse pela leitura, devido a uma maior consciência, por parte do leitor, a respeito do que ele espera alcançar através de seu ato de ler (CAMPOS, 2016, p. 61).

Acerca dos conhecimentos prévios, percebemos pelos dados, que as crianças tinham várias informações a serem discutidas. Nesse sentido, quando foi questionado sobre como imaginavam a Deusa da história “Ombela: A origem das chuvas” de imediato Jo mencionou que ela deveria ser muito bonita, porque era uma deusa. Já Key imaginou uma mulher delicada, de corpo negro, cabelos compridos e encaracolados, não colocou em pauta o termo “beleza”; e Mar comungou da ideia do amigo, ao dizer que a deusa deveria ser parecida com mulheres negras.

Sendo o quarto livro apresentado às crianças, notamos a desmistificação do fenótipo atribuído à beleza física ligada a características europeias. Nesse aspecto, será que podemos dizer que as crianças estão começando a perceber e a valorizar a beleza negra em decorrência das leituras e atividades realizadas? Ou que apenas fizeram alusão à origem da lenda com a leitura da sinopse? Ou, ainda, que teriam percebido o que esperávamos como resposta?

O livro narra a origem das chuvas em Angola, país africano, e ilustra sua personagem principal – uma deusa – com a pele negra e cabelos lisos. Já a imagem de seu pai era representada por um personagem de pele branca. Jo, ao ver que o pai de Ombela era branco, fica confuso e questiona a diferença entre eles. Mencionou inclusive que a deusa da história poderia ter sido adotada. A professora-pesquisadora pediu para a criança prestar atenção na turma, para que percebesse que a variedade das cores estava diretamente ligada a misturas dos povos. E enfatizou que na turma muitas crianças brancas ou negras eram filhas de pais negros e brancos. A isso Jhon deu ênfase, ao dizer que sua mãe era branca e seu pai negro. Jo, por diversas vezes durante a conversa, enfatizou sua cor de pele, o que demonstra valorização da cor branca.

A expressão “branquidade” se refere a essa valorização, vivenciada por meio de práticas que consolidam a identidade branca como a única valorizada socialmente. A branquidade seria, então, “[...] uma norma invisível que serve também de critério de julgamento de outras culturas [...]” (GALIZIA, 2016, p. 61). Ela se revela nitidamente nas falas de Jo e de algumas crianças da turma em diversos Episódios.

As discussões sobre “cor de pele” foram fortemente retratadas nos Episódios nos quais trabalhamos com leituras de livros. E demonstraram que, mesmo havendo

crianças que estão percebendo que a cor da pele não as torna inferiores às pessoas de pele branca, ainda há as que valorizam a cor branca que, por séculos, vem sendo exaltada em nossa sociedade.

A esse respeito, nos estudos de Guimarães (2007) fica explícito o sentimento negativo da palavra com base histórica:

A palavra “negra”, entre os povos europeus, era originalmente utilizada para se referir à cor de pele escura de alguns povos, geralmente aqueles de maior contato com os africanos, como os mediterrâneos. Para grande número de europeus, o encontro pessoal com negros africanos deu-se apenas depois das conquistas do século XVI. Os relatos desses primeiros encontros nos indicam que a cor negra dos africanos subsaarianos foi o que mais chamou a atenção dos conquistadores e aventureiros. E daí brota uma primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceito, pois no simbolismo das cores, no Ocidente cristão, o negro significava a derrota, a morte, o pecado, enquanto o branco significava o sucesso, a pureza e a sabedoria (p.5).

Gomes (2002) também traz elementos históricos importantes para pensarmos sobre os padrões de beleza enraizados nas crianças:

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi à comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (p.42).

Com essas leituras e discussões referentes à temática etnicorracial buscamos dialogar com as crianças de forma a que elas superassem as representações negativas sobre a cor negra. E para isso Gomes (2002) afirma que o estudo das representações do corpo negro no cotidiano escolar possibilitará estratégias pedagógicas que busquem compreender “[...] a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos...” (p.50).

Episódio 5. Discussão do livro “Kamazu” (29.08.2017)

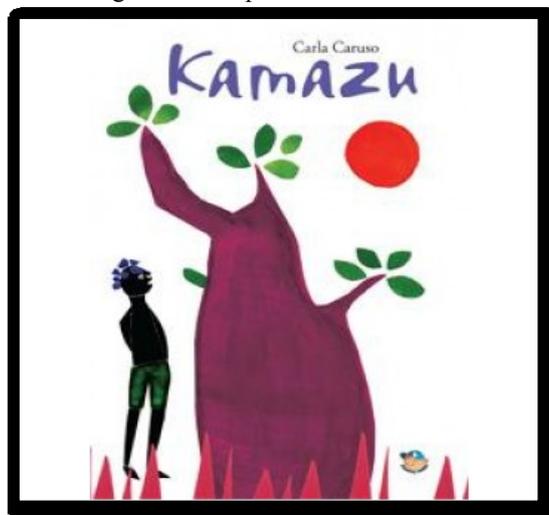
Hoje iniciei a aula com a leitura do livro: “Kamazu²²”, escrito por Carla Caruso (Figura 10). A história trabalha com o conceito de identidade. Li a sinopse e mencionei que se tratava de uma lenda angolana.

²²Sinopse do livro: “Órfão, Kamazu torna-se escravo de malvados senhores. Angustiado com a situação, procura ajuda nos conselhos de uma sábia anciã, vó Luana. Os seres da floresta também o ajudam, mas, para isso, é necessário ter coragem para mudar. Esta tradicional história angolana ensina o valor da solidariedade e da superação”. (CARUSO, 2001, 4º CAPA).

Eu: - Angola é um país de qual continente?

Crianças: - África!

Figura 10 - Capa do livro "Kamazu"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Eu: - Vocês sabem o que significa a palavra identidade?

Elie: - Eu acho que é uma decisão que você tem que escolher, como exemplo, ir para escola ou ficar em casa.

Eu: - Então, posso colocar que identidade é uma decisão. E anotei na lousa.

Ever: - É quando você encontra alguma coisa.

Eu: - Encontrar algo (anotei na lousa). Quem mais? Quem gostaria de se arriscar?

Pab:- Se arriscar.

Eu: - Quem mais?

Gui: - A gente não sabe é... Alguém que não sabe como é o corpo da outra pessoa.

Anotei na lousa...

Mar: - CPF da pessoa?

Anotei na lousa.

Eu: - Para descobrir o que vem a ser a palavra identidade, vamos ler Kamazu?

E iniciei a leitura...

Eu: - O que deu para perceber nessa história?

Mar: - Ele perdeu o avô, depois ele perdeu a mãe, depois ficou com tio, depois o tio vendeu para um homem que era o patrão, ai ele foi é... escravo.

Eu: - Como ele se sentia com essa condição de escravizado?

Elie: - É muito ruim...

Eu: - Isso! E aí pessoal? O que foi acontecendo com Kamazu? Ele estava feliz com a condição de escravo?

Ever: - Triste!

Mar: - Ele sonhou coisas estranhas... E depois, ele, outra noite ele foi até o rio.

Eu: - Ele sonhou que se fosse até uma região que tinha uma árvore chamada baobá, ele iria encontrar três coisas. E encontrou uma espingarda, mas deixou passar. A outra foi o algodão que ele deixou passar, e a última tinha folhas medicinais. E o que ele passou a perceber a partir desse momento? O que ele foi descobrindo? A sua...

Crianças: - Identidade!

Eu: - Então, gente, (voltei para a lousa apontando as ideias /hipóteses das crianças). Identidade é decisão? Sim, no texto ele poderia decidir entre a arma, o algodão ou as folhas medicinais. Encontrar algo. O que ele encontrou? Encontrou ele mesmo, encontrou quem ele era. Ele se arriscou? Sim, pois ele tinha que voltar todas as noites para casa antes de amanhecer. Alguém que não conhece o corpo do outro? Acho que é alguém que não conhece a si mesmo. CPF? Sim, na verdade ela quis dizer o RG que identifica a gente, que também é um documento de

identidade. Mas a identidade que estamos falando, é a de se conhecer a si mesmo. Ou seja, descobrir o que cada um de vocês tem de melhor. O que vocês poderiam dizer que tem de melhor em vocês?

Elie: - A melhor coisa que eu tenho é que eu sou bagunceiro.

Evel: - Amizade.

Pab:- Jogar futebol.

Mar: - A minha melhor qualidade é vir para a escola.

Wen: - Soltar pipa.

Eu: - Pessoal, vocês estão relacionando a qualidade de vocês a coisas que não são de vocês. O que vocês têm lá dentro de vocês?

Mar: - Estudar.

Pab: - Eu tenho a habilidade de pular de um penhasco.

Eu: - Pab, mas isso não é uma habilidade!!! Isso é suicídio!!!

Kau: - Minha família.

E deixei as crianças falarem o que tinham de melhor, e todas às vezes se referiam a coisas externas a eles.

Eu: - Enfim... Quem é Kamazu?

Jo: - É um africano.

Eu: Sim, além de ser africano?

Mar: - Ah, sôra... Ele é um curandeiroooo!!

Eu: - Exatamente, Mar! Ele tornou-se um curandeiro. Pessoa que cuida das outras com plantas medicinais.

O livro “Kamazu” discute um dos conceitos sobre identidade, narrando a história de um escravizado que precisou lutar pelos seus sonhos, mesmo em meio a tanto sofrimento e maus tratos de seus patrões. Para essa análise não levaremos em consideração as teorias sobre o termo, pois o objetivo foi simplesmente sentir o que as crianças entendiam sobre identidade, com auxílio da leitura, e explorar suas hipóteses. Incentivamos a autodescoberta ao perguntar o que tinham de melhor. No entanto, foi possível observar que a maioria das qualidades era classificada por coisas externas a elas.

O trabalho educativo pautado na interculturalidade exige domínio de conteúdos por parte dos/as professores/as. Lima (2009) menciona que “[...] É preciso que eles se apropriem dos conteúdos básicos para a sua formação não só com profundidade teórica, como também com atitude crítica diante deles – esta, aliás, só virá a partir daquela (p.73)”. No caso desta dissertação, fez falta para a professora-pesquisadora o domínio do conceito de identidade para o desenvolvimento deste episódio – tema deste livro. Por essa razão, as discussões com os alunos ficaram pouco exploradas.

Neste aspecto, Joly (2017) entende que a identidade do indivíduo:

[...] é construída num processo de relações humanas objetivas e subjetivas que influenciam a forma de se conhecer o mundo e de se relacionar com ele. A identidade é uma soma de nossas escolhas e relações que fazemos ao longo da vida. Somos únicos, mas só somos o que somos, também, pela influência e interpretação do outro. Por estarmos em constante contato com diferentes

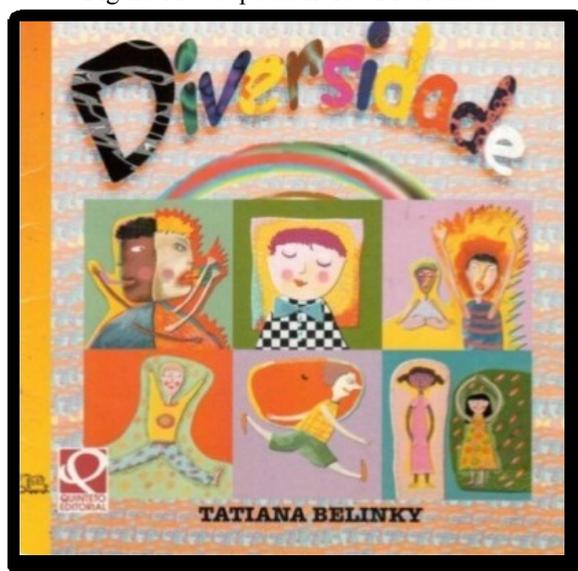
pessoas, nossa identidade vai se modificando, ou seja, estamos em constante processo de construção pessoal e social [...] (p.74).

A autora ainda menciona que apesar de sermos seres individuais e únicos, somos também um pouco daqueles com quem convivemos e nos relacionamos. Ela enfatiza que o reconhecimento de nossa identidade por outro indivíduo nos traz segurança e sentido de pertencimento. E nos mostra que “[...] a interpretação subjetiva das experiências em si são frutos de uma cultura. Nós somos ao mesmo tempo diferentes e iguais (JOLY, 2017, p.75)”.

Episódio 6. Discussão do livro “Diversidade” (05.09.2017)

Hoje trabalhei o livro: “Diversidade²³” de Tatiana Belinky (Figura 11). O livro trata da importância das diferenças entre as pessoas, tanto físicas quanto interiores.

Figura 11 - Capa do livro "Diversidade"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Primeiro questioneei sobre a palavra diversidade, título do livro. Surgiram diversas hipóteses, como:

Diversão

Diversas coisas

De crianças

De respeito

Comunidade

Conviver

Eu: - Diversidade tem haver com diversos. Só que no caso aqui, diverso o quê?

E comecei a ler o livro... Ao mostrar às páginas as crianças comentavam...

Mar: - Prô tem rimas nesse livro!!!!

²³Sinopse do livro: “Se todo mundo fosse igualzinho, o mundo não teria graça! Mas só reconhecer que as pessoas são diferentes não basta. É preciso respeitar as diferenças. E os versos de diversidade nos ensinam isso, que não há um jeito único de ser: ‘assim ou assado, todos são gente, tudo é humano’”. (BELINKY, 1999,4ª CAPA).

...

Mar: - Enfado... risos. Que engraçado, credo!!!

Durante a leitura as crianças riam muito com as imagens e palavras diferentes do texto. Também comentavam entre elas que os desenhos eram feios demais.

Eu: - Esse livro mostra que todos nós somos diferentes em alguma coisa. Seja fisicamente ou dentro da gente.

Jo: - Eu sou nervoso.

Jhon: - O Key é briguento. Ele briga com todo mundo.

Percebendo que as crianças não estavam interessadas em discutir o assunto do livro, encerrei o assunto.

Ao ler o livro “Diversidade” o que nos chamou a atenção foi o comentário das crianças sobre as imagens, pois eram figuras com traços estéticos diferentes do convencional. Riam e falavam o quanto eram feias. Explicamos que todos são diferentes em alguma coisa, seja em nossa aparência ou em nosso interior. Foi quando Jo mencionou algo que fazia parte de suas características internas, dizendo que era muito nervoso. Já Jhon mencionou que o amigo Key era briguento demais. No entanto, o assunto não teve continuidade, pois o silêncio demonstrou que não estavam interessadas naquela conversa. Será que as imagens, que para as crianças eram feias e ao mesmo tempo engraçadas, não tenham auxiliado na continuidade da discussão? Ou talvez aquelas imagens não fossem representativas o suficiente para que a conversa obtivesse maiores repercussões?

É notável, pelas observações das crianças, que ao fazer a escolha dos livros devemos tomar cuidado com as ilustrações e com a posição hierárquica dos personagens no enredo da narrativa. Isso porque as histórias e ilustrações, além de criar pontos de identificação com a cultura e história do povo negro, como menciona Rodrigues (2005), devem representar biotipos nos quais as crianças também possam se reconhecer. Nesse aspecto, talvez a professora-pesquisadora não tenha feito a melhor escolha.

De acordo com os estudos de Campos (2016), existem diversos livros de literatura infantil que perpetuam uma visão distorcida da diversidade humana, o que pressupõe a desvalorização das diferenças e dificulta a união e o diálogo entre as diversas etnias e conclui:

... os formadores de leitores devem escolher com muita atenção as obras que compõem seu repertório de leitura, inserindo obras que [...] representem adequadamente a diversidade étnico-cultural, dando a conhecer aspectos específicos de suas histórias e culturas, tirando as etnias não brancas de sua condição de exceção (CAMPOS, 2016, p.55).

Episódio 7. Discussão do livro “Felicidade não tem cor” (18.09.2017)

Iniciei a aula lendo o livro: “Felicidade não tem cor²⁴” de Júlio Emílio Braz (Figura 12). Ao ler o nome do livro, questionei sobre seu significado.

Figura 12 - Capa do livro " Felicidade não tem cor"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Mar: - Eu sei o que vai falar nesse livro. Quer dizer se você for branca pode se casar com uma pessoa negra. Mas, se você for negra também pode se casar com uma pessoa branca.

Eu: - Então, quer dizer que felicidade tem relação com casamento?

Mar: - Mas também... Mas também... A pessoa pode ser feliz de outras formas.

Eu: - Isso! E aí, quem mais gostaria de falar? Além da Maria que tem boas ideias. O que dá para a gente concluir desse título?

Jo: - Essa daí é namorada dele? Apontando para a boneca da capa.

Eu: - Não, essa é a boneca.

Mar: - Quer dizer que a felicidade pode ser para negros, para indígenas...

Gui: - Cada cor tem um sentido...

Comecei a ler a sinopse... E há uma questão: Você gostaria de trocar de cor?

Crianças: - Simmmmm!!! Outras... Nãoooo!!!

Wen: - Eu fico nessa cor mesmo! (Ele é um menino de pele bem negra).

Jo: - Eu gostaria de ser um camaleão.

Mar: - Eu queria ser branca, porque assim eu poderia ir para os EUA.

Eu: - Por que Mar?

Mar: - Porque lá eles só gostam de pessoas que tem essa cor.

Eu: - Mas, por que você acha que lá eles só gostam de pessoas com esse biotipo, ou seja, ser branca?

Key: - Porque tem preconceito!!! Tudo chato!

²⁴ Sinopse do livro: “Mostrando os sentimentos de um menino negro em relação a seus colegas e a sua família, o livro traz à tona a questão do preconceito. A boneca de pano, no papel de narradora, imprime à questão um tom ao mesmo tempo bem-humorado e filosófico, de quem sente na pele o problema, mas o analisa sob outro ponto de vista. Na trilha do preconceito racial, diversas atitudes preconceituosas, algumas quase imperceptíveis porque rotineiras, vão revelando outras vítimas - os muito magros, os gordos, os incapacitados fisicamente. Nesse sentido, o livro é um alerta à consciência do leitor. E uma lição sobre o valor da auto-estima e das atitudes positivas”. (BRAZ, 2002, 4ª CAPA).

Maria: - Porque eles acham que lá tem que ser uma cidade mais rica, tem pessoas mais bonitas, de olhos azuis...

Eu: - Então, riqueza e beleza têm haver com pessoas de olhos azuis?

Mar: - Nãooooo!

Key: - Mentira sôra! O Wil Smith é negro e ele fica lá nos EUA.

Mar: - Porque ele é rico!!!

Eu: - O Key tem bastante razão, mas a Maria, em parte, também tem razão. Mas você quer trocar de cor só por causa disso? Será que é legal?

Crianças: nãooooo!

Mar: - Eu queria ser pelo menos um dia. Não, pelo menos um ano para eu ir para os EUA e entrar em Harvard.

Eu: - Maria, mas você sendo como você é, também tem a possibilidade de entrar em Harvard.

Mar: - É a maior faculdade do mundo. Também passou no jornal que um menino negro entrou em Harvard. Ele comprou a passagem pela internet e foi para lá.

Eu: - Tem muitos brasileiros estudando em Harvard. E nem todos os brasileiros têm os olhos azuis e pele branca.

Elie: - Eu queria ser azul, vermelho, verde...

Eu: - Seria bem legal ser dessa cor...

E comecei a leitura do livro na íntegra. Após um tempo de leitura dei uma pausa...

Mar: - O menino estava sendo zombado. E a menina entendia o que ele estava passando, porque também ela era negra. (Referindo-se a boneca).

Eu: - Mas, por que ele queria ser branco?

Jo: - Para as pessoas gostarem dele.

Eu: - Alguém, algum dia, por alguma situação, já se sentiu sozinho?

Crianças: - Jáaaa!

Elie: - Uma vez eu já fiquei sozinho. Não tinha nada para fazer e descobri que poderia me divertir com uma garrafa.

Mar: - Eu já me senti sozinha por ser morena assim. Daí ficou me colocando apelido.

Wen: - Um amigo meu estava andando na rua, né. Daí um amigo que era neguinho e outro que era branquinho falou assim... “Oh, negrinho do pastoreio!”

Crianças: risos!

Eu: - E você achou isso bacana?

Crianças: - Não!!!

Eu: - Por que não é legal ser chamado de Negrinho do Pastoreio?

Kau: - Porque não é legal ser chamado assim...

Mar: - Você não conhece a história do negrinho do pastoreio. Ele é um anjo!

Eu: - Olha o que a Maria falou, gente. O que a Mar falou é verdade! Se as pessoas conhecessem a história do negrinho do pastoreio, nem chamariam os outros por esse apelido, pois na história ele se transforma em um anjo. Será que é tão ruim ser chamado de negrinho do pastoreio? Eu diria diferente, se alguém me chamasse assim... Eu diria que ele é um anjo.

Mar: - É... Como um anjo da guarda.

Key: - Só faltava falar assim... “Ah, tem um anjo na rua”.

Mar: - Daí todo mundo iria beijar o pé dele.

E voltei à leitura...

Ao terminar o capítulo, Mar parecia incomodada...

Mar: - Oh prô, tem poucas pessoas brancas nessa sala!

No livro a personagem retratada por uma boneca não gosta de ser chamada de preta, mas de negra.

Mar: - Tem uma diferença minha... Tenho a pele morena, cabelo loiro e os olhos castanhos bem escuros. Olha para o Kau, ele tem o olho bem clarinho. Olha só! Eu entendi uma coisa nesse livro... Eu entendi que ele tem preconceito com ele mesmo.

Eu: - Isso mesmo! Esse é o ponto principal desse livro. Ele tem preconceito com ele mesmo.

Mar: - Isso me fez lembrar de uma história verdadeira. Só porque ele era negro, ninguém brincava com ele. Então, ele se afastava de todo mundo.

Elie: - O amigo dele tinha razão, mas nem sequer ele brincava com o amigo, não é...

Eu: - Exatamente! Ele nem sequer deu uma chance para o amigo. O Fael (nome do personagem da história) se isolava, pois tinha vergonha dele mesmo e também da família. Será que ele conseguirá vencer esse problema?

Crianças: - Simmmm! Nãooooo!

Ever: - Acho que entrarão outros amigos na sala.

Elie: - Acho que só tem um jeito, tentar superar o medo dele.

Eu: - Será que ele irá conseguir? O que será que ele deve fazer para superar?

Key: - Ignorar!

Elie: - Acho que ele deve dar uma chance para os amigos.

Na discussão desse livro, Mar diz que a felicidade estava relacionada a casamento e que não importa a cor da pele dos casais. E voltou a dizer que a felicidade é para todos, negros e indígenas, não mencionou os brancos. Nesse sentido, será que para ela os brancos já são felizes por serem brancos? Ou nas aulas dávamos ênfase aos problemas enfrentados pelos negros em nossa sociedade dando força à ideia de felicidade atribuída aos brancos?

O livro despertou atenção da professora-pesquisadora, no momento em que sugeriu às crianças a troca de cor de pele. Mar revela seu desejo de ser branca dos olhos azuis, para poder conhecer os E.U.A. Nesse sentido, percebemos os vestígios dos fenótipos valorizados pela sociedade brasileira, através das mídias, livros didáticos, entre outros meios de comunicação, contrapondo-se à ideia anterior da criança, ao dizer que a deusa era parecida com mulheres negras. Será que para Mar, beleza e riqueza são sinônimas de pessoas com a pele branca?

Fica marcado na fala de Mar o conflito existente por intermédio da meritocracia – que postula a igualdade de oportunidades sem considerar as desigualdades preestabelecidas na sociedade na qual vivemos. A competição escolar, por exemplo, “[...] não suprime as desigualdades sociais, como as de classe, de raça, de gênero e etc.[...]” (MARCATO E CONTI,2017,p.69), o que torna injusto o modelo meritocrático existente e com muitas dificuldades para se efetivar.

Key – menino de pele negra e muito atento – contra-argumenta a afirmação de Mar, ao mencionar que Wil Smith era negro e de origem norte americana. No entanto, Mar rebate, dizendo que o ator era rico, o que mostra que o argumento do amigo não foi suficiente para desmistificar suas ideias. Isso fica claro ao dizer que gostaria de ser branca para entrar em Harvard. Nessa situação, a professora-pesquisadora interveio, afirmando que havia sim, muitos brasileiros estudando em Harvard, mas que nem todos eram brancos e de olhos azuis. Key parece estar percebendo que a cor de pele pode não estar associada a riqueza, e muito menos a beleza. Já Mar, oscila entre os padrões

sociais pré-estabelecidos e as novas descobertas inseridas nas práticas educativas vivenciadas por ela.

4.2.2 Parcerias

As parcerias foram pensadas e organizadas pela professora-pesquisadora meses antes de sua realização, para serem desenvolvidas no mês de novembro, mês em que se comemora no Brasil a “Consciência negra”, e várias atividades são desenvolvidas em torno dessa temática nas universidades, escolas entre outros.

Nesse sentido, é válido salientar, no trabalho de doutorado de Duarte (2015)²⁵, que atividades construídas apenas em datas comemorativas, como 20 de Novembro, não atuam sobre barreiras que o racismo impõe nas relações entre as pessoas, mas reforçam estereótipos, sendo necessária uma pedagogia do reconhecimento da diferença. A proposta pela qual pautamos a presente pesquisa vai justamente em direção oposta a esta, já que a educação das relações etnicorraciais constituiu trabalho constante ao longo do ano letivo, sendo as comemorações da Consciência Negra apenas uma dessas atividades.

Para conseguirmos as contribuições dos estudantes da UFSCar, entramos em contato com a coordenação do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos). Estes, por sua vez, elaboraram um Projeto de Extensão chamado “ Heranças do Continente Africano²⁶” no qual integraram ao trabalho a ser realizado na escola vários estudantes que desenvolviam atividades da cultura afro, como capoeira, brincadeiras, oficinas da Boneca Abayomi, entre outras. Também, pedimos autorização à direção da escola para que os trabalhos internos fossem desenvolvidos.

Para realizarmos a visita ao Centro de Cultura Afro-Brasileira de São Carlos, tivemos que informar à secretaria da escola, pois esta teria a incumbência de entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação para informar o objetivo do passeio e o número de alunos para solicitação do transporte.

É importante dizermos que no mês de Outubro, devido às avaliações do 4º bimestre – revisões, aplicação das provas, correções – e licença justificada da professora-pesquisadora por sete dias para participar dos Seminário de Dissertações e Teses do PPGE-UFSCar, não foram registrados nos áudios e diários de campo episódios planejados e/ou espontâneos sobre a temática etnicorracial.

²⁵ A síntese do trabalho da autora encontra-se na subseção “1.3 Pesquisas Correlatas”.

²⁶ Anexo

Episódio 8 – Confeção da boneca Abayomi (22/11/17)

As atividades desse dia foram conduzidas por estudantes de diversas áreas da UFSCar, e que também frequentavam o grupo – Neab (Núcleo de estudos afro-brasileiros). Eram quatro estudantes negras da matemática, psicologia e pedagogia. Foram convidadas para auxiliar na confeção da boneca Abayomi. Cada uma se apresentou dizendo o nome, o que estudava e de onde veio. As crianças ficaram empolgadas e animadas com a presença das estudantes.

Uma delas fez a seguinte pergunta: - Quem já ouviu falar da África?

Silêncio...

Wen apontou para Mar e falou: - Essa aqui sabe de tudo.

Key:- Ela veio da Bahia...

Estudantes: - O que vocês já ouviram falar sobre África? (voltaram a repetir).

Jo: - É um lugar que tem animal e negros.

Elie: - Antigamente tinham povos que chamavam índios.

Estudantes: - Será que eram índios? Então, é um lugar que tem animais, tinha povos... e o que mais?

Jo: - Casas feitas de palha. Com folhas de bananeiras...

Estudantes: - Então, hoje viemos falar para vocês um pouco sobre África. Porque muita gente não sabe o que é. A África é um continente e não um país. E um continente tem muitos povos, cidades grandes, selvas...

Jo: - Eu acho que os africanos tem muito medo de subir nas bananeiras, para pegar folhas, porque tem uma cobra com chifre.

Risos

Elie: - Tem muitas lendas que veio de lá.

Estudantes: - Isso! Tem muitas lendas que é de lá e a gente não sabe que é de lá.

Mar: - Tipo... O curupira.

Estudantes: - Essa é uma lenda brasileira.

Com um mapa nas mãos, perguntaram que tipo de mapa era aquele. Nele continha o Brasil e o continente Africano. E após, mostraram o mapa com todos os países da África. Enfatizaram que a África era um continente com vários países. Em seguida, contaram a história da Boneca Abayomi, que significa encontro precioso (Já apresentada em dias anteriores).

Estudantes: - E desse precioso encontro elas desejavam que as crianças fossem felizes e que se lembrasse de sua terra. E ela representa esperança. Então, faremos essa boneca com bons sentimentos e entregaremos para alguém que a gente gosta. Significa resistência, esperança.

Elie: - Se eu fosse um desses índios e tivesse uma tesoura, eu deixaria a tesoura guardada e quando eu visse um navio eu iria cortar a corda e iria fugir do navio.

Estudantes: - Mas eles não conseguiam fugir, pois eles estavam em mar aberto. Então, em volta do navio só tinha água.

Jo: -Se tentasse fugir eles sofririam coisas pior. Eles eram amarrados e empurrados na água.

Wen: - E levavam chicotadas...

Durante a conversa, organizaram as crianças em três grupos de seis para começarem a oficina da boneca. Cada uma das estudantes ajudaram as crianças a confeccionar uma bonequinha (Figura 13).

Figura 13 - Bonecas Abayomis



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Ao terminarem a confecção das bonequinhas, as estudantes auxiliaram cada grupo a escrever uma pequena história. Havia muito barulho e euforia na sala devido ao tipo de atividade e a presença de pessoas que não faziam parte da rotina escolar. Por isso, as vozes captadas não foram coerentes ao ponto de transcrevê-las e as histórias ficaram com as estudantes.

Estudantes: - Muitas histórias são conhecidas através da oralidade, nem todas são escritas. Elas são contadas e passam de geração a geração. É por isso que precisamos dar a voz a cada uma das crianças que estão aqui para que elas possam contar a sua história.

Após a leitura das crianças, nos despedimos das estudantes e agradecemos pela aula.

As estudantes do NEAB/ UFScar que se propuseram a realizar a oficina da Boneca Abayomi, após apresentações, perguntaram às crianças - “Quem já ouviu falar da África?”. O silêncio, pode indicar esquecimento sobre o assunto já trabalhado nos meses anteriores, mas também revelar a timidez das crianças por serem pessoas de fora. A professora-pesquisadora observou também, nas respostas de Jo e Elie - “É um lugar que tem animal e negros...”; “Antigamente tinham povos que chamavam índios”; “Casas feitas de palha. Com folhas de bananeira” - o retorno da visão estereotipada sobre a África. Isso mostra que a educação para as relações etnicorraciais deve ser constante e iniciada desde a educação infantil, para que as concepções sejam interiorizadas e postas em prática nas falas e atitudes das crianças.

Outra fala interessante advinda das crianças foi quando as estudantes perguntaram sobre a África, Wen e Key apontaram para a Mar, dizendo que ela sabia das coisas devido a sua origem baiana. Na realidade ela era uma garotinha muito falante e que expunha seu repertório de conhecimento em todas as aulas. Não tinha receio de assumir suas origens e falar exatamente o que pensava, expondo as histórias que ouvia de seus familiares sobre sua terra natal - Bahia. Estado brasileiro que recebeu os primeiros africanos para serem escravizados e que mantém viva as tradições afro-

brasileiras. Isso deve ter contribuído para a afirmativa dos colegas, o que mostra o quanto suas origens eram fortes e interligadas à cultura africana.

Episódio 9 – Discussão sobre Capoeira (03/11/17)

Hoje fomos presenteados com a visita do grupo de capoeiristas da UFSCar (Figura 14). Tinham como proposta ensinar a origem da capoeira, na qual as crianças deveriam adentrar na história por meio de uma encenação teatral, que seria realizada na sala de dança do Centro de Cultura Afro-Brasileira Odete dos Santos²⁷, da cidade de São Carlos, SP.

Figura 14 - Capoeiristas NEAB/UFSCar



Fonte: acervo da autora da dissertação.

O grupo da capoeira nos acompanhou ao passeio até o centro-afro. Mas, antes contaram para as crianças como a capoeira chegou ao Brasil. Um dos integrantes do grupo iniciou a conversa e se identificou como mestre.

Mestre: - Lá na África, muitas crianças foram retiradas dos pais para virem no Brasil. E as línguas africanas eram bem diferentes. Então, como eles não se entendiam bem, se uniram para lutar contra as opressões sofridas. E para se comunicarem, inventaram a capoeira. A capoeira é, então, uma linguagem, só que com o corpo. Do mesmo jeito que falamos pela boca, eles se comunicavam com o corpo. Além de conseguirem se comunicar, também lutaram. Lutavam para quê?

Jo: - Para se defender?

Key: - Para ganharem a liberdade.

Mestre: Axê pá nois! Exatamente! Para ganhar a liberdade. Eles treinavam a capoeira para se defender. Quando a professora fala para vocês... “a gente terá aula de português”. Aprendemos primeiro o quê? As letras né. E depois?

Jo: - As palavras.

Mestre:- Exatamente, João pequeno! Depois saímos da palavra e vamos para as...

Crianças: - Frases!!!

Mestre: - Vocês já ouviram falar da palavra “IÊ”? Significa atenção. Então, quando eu falar “IÊ”, vocês prestam atenção em mim.

²⁷ Inaugurado em novembro de 2006, mês da Consciência Negra, o Centro Municipal de Cultura Afro-Brasileira “Odette dos Santos” é um novo equipamento cultural aberto à comunidade, que oferece cursos, palestras e outras atividades relacionadas à arte e cultura. Projetado para atender a diversidade artística e cultural de São Carlos, o Centro de Cultura possui espaços temáticos onde são desenvolvidas ações e projetos como a Sala de Africanidades, o Espaço Hip-Hop e a Sala Expositiva de Artes. O Centro também é dotado de auditório, sala de audiovisual e sala de dança onde é desenvolvido o Projeto Dançar. O Centro é uma parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar e homenageia uma importante figura do movimento negro de São Carlos, Odette dos Santos, conhecida como “dama do samba”. Informações retiradas do site: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/cultura/115304-centro-municipal-de-cultura-afro-brasileira.html>> Acesso em: 04/08/2018.

As crianças estavam eufóricas.

Crianças: Tá bom!

E fez alguns testes.

Mestre: -Então, a gente começa com as letras, depois as palavras, depois frases e depois textos. Vamos lá... A capoeira é exatamente isso, é uma linguagem. E hoje a gente vai trabalhar um pouco da linguagem da capoeira. Eu vou contar uma história para vocês, mas essa história não é assim, vocês terão que entrar na história. Então, lá, quando a gente for fazer uma visita no centro afro, nós já iremos saber muito, daí quando estivermos sabendo muito, nós iremos entrar na história da capoeira. Vocês sabem o que significa a palavra “axé”? Ela tem duas maneiras de escrever: AXÉ (português) ou ASÈ (yorubá). Quando vamos cumprimentar alguém a gente faz assim...

- E aí, suave na nave?

- E você, tá sussa na montanha russa?

- E aí, firmeza na represa?

- Então, galera, a gente se cumprimenta com Axé. Que em yorubá significa energia vital. Vocês já ouviram falar de vida? Você com certeza mais do que. Com certeza vocês são cheios de axé. É como diz mestre Moraes... “ O Axé é aquilo que vem de dentro e sai para fora.”

Jo: - Como assim, tipo um chakra?

Mestre: - Tipo um chacra, um Jutsus...

Mestre: - Quem assiste Naruto aqui? Axé é isso, é uma energia que vem de dentro. Todos nós temos uma energia interna.

Jo: - É como os Narutos, jutsus.

Mestre: - É a versão afro-brasileira do jutsus. Ele tem que concentrar o “Ki” dele... A capoeira é isso! Essa é a benza, vocês conhecem a história da benza? A benza é um movimento da capoeira.

Jo: - Que nem no Naruto, ele concentra todo chacra, toda força dele e gasta tanto...

Mestre: - Só que na capoeira isso é ao contrário, ao invés de perder a gente ganha mais poder. Quando a gente se junta à gente ganha poder. Todo mundo aqui tem poder. Quando a gente chegar na hora da história no quilombo dos palmares, daí zumbi vai falar para vocês que vocês têm o poder.

Jo: - Zumbi é um morto!

Mestre: - Não, é outro zumbi. O zumbi é um herói. Existe um herói que chama zumbi, cara!

Key: - Eu sei... Zumbi dos Palmares.

Mestre: - Isso, Zumbi dos Palmares!!!

Jo: - Então, mas agora ele está morto.

Mestre: - Sim, ele já morreu. Mas o axé deixou ele vivo! Tá entendendo como é que o axé é tão forte? Hoje nós estamos falando dele aqui. Ele não está vivo na nossa mente?

Crianças: - Ahã!

Mestre: - O axé deixou ele vivo! Quando a gente vai brigar com alguém sozinho, a gente fica fraco. Mas se a gente vai brigar em grupo, a gente fica forte. Então, para finalizar a gente vai contar a história da benza... Os povos escravizados, ou seja, os que foram retirados do lar deles e trazidos para cá para trabalhar, sem salário, sem nenhum direito, tudo numa zoeira absoluta... Não tinha dinheiro pra nada cara! Era uma pobreza absoluta. Era como se quase eles não fossem seres humanos. Então, eles pensaram assim... Toda vez que um senhor de engenho, que era um cara que chegava pá moer, pá bate ou então um padre, porque na época só existia a religião católica, que era a que dominava só que os caras tinham outras religiões. Então, eles pensavam assim, tem um momento no meu dia que eles chegam e pedem a benção. Quem aqui pede a benção para o pai ou para mãe?

Crianças: - Eu!

Mestre: - É uma benção na versão capoeira. (Fez uma encenação para ensinar como ocorria na época da escravidão, a hora da benção). Era o momento que os senhores de engenho deixam a arma para estender a mão. Então, pensavam que seria um ótimo momento para fugirem. A gente vai fazer na história da capoeira e vocês irão entender...

Tive que interromper a conversa para organizar as crianças para o passeio.

O grupo de capoeira – NEAB/UFScar, além de narrar a história da capoeira de forma dinâmica, inseriu o contexto da escravidão com ênfase na luta dos africanos pela libertação. De acordo, com o “Mestre” – um dos integrantes do grupo – a capoeira é uma linguagem, pois os africanos que vieram para o Brasil não sabendo se comunicar entre si, pois vieram de países diferentes e tinham línguas diferentes, inventaram a capoeira para se comunicar e se defender dos feitores .

De acordo com Macul (2008), a capoeira, de origem incerta, mas identificada por alguns pesquisadores como uma manifestação afro-brasileira:

[...] ela se desenvolveu aqui no Brasil no período da escravidão, como luta de resistência à violência contra os feitores e capitães do mato. Inspirada em gestos de animais, rituais, costumes africanos e contato com os índios, a capoeira foi criada por africanos e seus descendentes em território brasileiro durante o período da escravidão.

Sabe-se que a capoeira foi muito perseguida pelas autoridades, chegando, em 1890, a ser considerada como crime previsto pelo código penal.

A capoeira foi influenciada por vários fatores como: o amargor da escravidão, a violência, a exclusão social e a repressão policial, porém, era também palco onde acontecia o ritual da chamada vadição, onde nos momentos de ócio, os capoeiras se reuniam para vadiar, cantar, tocar, jogar, beber, falar de seu povo e dar sentido à sua existência (p.50-51).

Nas falas de Jo e Key, sobre o objetivo da capoeira no período da escravidão no país – “ Para se defender?”; “Para ganharem a liberdade” – percebemos que conseguiram entender a importância da capoeira utilizada como defesa e luta.

Nas conversas do grupo com Jo, notamos uma mistura dos conceitos da palavra “AXÉ” com a palavra “JUTSU” – palavras africana e japonesa – que detinham o mesmo significado: energia, poder, força. Quando o mestre explica que axé é uma energia que vem de dentro, Jo se recorda da série japonesa em mangá – Naruto – ao mencionar a palavra chakra (Jutsu). O mestre ainda brinca, dizendo que “Axé” é o “Jutsu” na versão afro-brasileira, e ainda conclui que quanto mais se usava o axé na capoeira, mais força e poder armazenavam para lutarem por seus objetivos. E que essa energia mantinha vivo o nosso herói Zumbi dos Palmares²⁸.

Nessa passagem fica clara a intenção do capoeirista de mostrar às crianças, com exemplos de desenhos midiáticos, a importância da capoeira como símbolo de

²⁸ Personagem histórico, “[...] considerado o pioneiro nas lutas contra a desigualdade e a opressão sofrida por uma raça, por uma verdadeira nação negra, o mártir das minorias, Zumbi dos Palmares, foi o líder do quilombo mais famoso do país. Zumbi é uma das figuras mais misteriosas e intrigantes da história brasileira. Cercado de incógnitas, sua biografia remonta não apenas um cenário de lutas e resistência, mas também a capacidade de um povo resistir, enfrentar a dura realidade em busca de seus ideais.” (OLIVEIRA, 2017, p.124).

resistência para o fim das desigualdades na época da escravatura e hoje como manifestação cultural herdada desse período.

Episódio 10 – Conversa com o dirigente do Centro Afro (03/11/17)

Figura 15 - Conversa com o dirigente do Centro de Cultura Afro-Brasileira Odette dos Santos



Fonte: acervo da autora da dissertação.

No centro-afro (Figura 15), as crianças se acomodaram nas cadeiras ao redor das mesas e esperaram a presença do dirigente. Quando ele surgiu, todas cumprimentaram com a palavra axé.

Dirigente: - Nosso mundo, a humanidade deu a oportunidade de todo mundo ser o que elas pretenderem. Dizem informações, que a humanidade nasceu na África. A humanidade se deslocou para muitos países dando origem a outros povos. Jesus Cristo nasceu aqui na África (apontou para o mapa do continente africano), mas pouco se fala. Então, é um continente que uniu quase todas as nações de diferentes cores, diferentes raças. Por isso, a gente não precisa ficar o tempo todo olhando no espelho, e ficar se perguntando... Por que é que eu sou assim? Se vocês se interessarem em saber da onde vocês vieram, quem são seus pais, quem são seus avôs, então, vocês irão entender. Mas, essas nações por serem tão antigas, elas passaram e continuam passando por grandes dificuldades de superação. E entre essas raças que ainda estão lutando por superação ... Superação é você ir além dos seus sonhos. É conseguir conquistar o seu sonho. Vocês já estão dentro de um plano de superação. Tentar respeitar o amiguinho, mas respeitar mesmo, até ama-lo. Evitar fazer brincadeiras que eles não gostem. Tem um coleguinha aqui que tem um cabelo diferente... É carapinha, outro é loirinho, o outro é mais quietinho. Tente entrar no universo dele para serem seus companheiros, serem seus amigos. Porque, veja bem, vocês unidos, respeitando uns aos outros, tem força e poder. Então, faça desse poder uma coisa boa, até para nossa nação. Porque, se formos irmãos na maioria das coisas que a gente pensar, a gente será uma grande nação.

Essa casa surgiu com a intenção de empreender para algumas pessoas da sociedade e que às vezes se não tiver uma boa educação, não só a de casa, mas a educação em matéria de saber uma continha, uma continha pequenininha aí a gente vai aprender a fazer as contas maiores.

Elie: - Você já tem 10... 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20.

Dirigente: - Olha só! Você já aprendeu a contar. Então, vocês já tem a noção que a professora é super importante, assim como seus pais. Voltando aqui, querendo falar alguma coisinha dessa casa para vocês... Algumas pessoas da sociedade tem dificuldade de estar dentro de um momento como esse, de confraternização. Quantas crianças brancas ou negras que moram em favelas, em território de muita violência e que não podem estar na escola...

Cai: - O Wen!

Wen: - Eu não moro em favela seu mentiroso!

Jo: - O que é violência?

Dirigente: - Violência é uma pessoa que não respeita os outros. O processo dentro das favelas é muito complicado... Um quer mandar no outro, mas na vontade dos outros, de não respeitar os outros. Se você respeitar seu amiguinho, você não estará tendo o mesmo comportamento igual o

que existe na favela. Mas prestem atenção!! Essa casa... É uma casa de superação. Tem muita gente que participou na construção dessa casa, pra que nós pudéssemos ter os coleguinhas de lugares mais simples, mais pobres e às vezes não tem chance de ter uma roupa, um sapato para vestir e não tiveram oportunidade de estar na escola. Essas fotos que estão aqui são de pessoas que começaram a se reunir, como vocês, para discutir o que eles deveriam fazer para sobreviver...

Elie: - É tipo uma reunião.

Dirigente: Exato! Reunimo-nos para falar das nossas decepções, tristezas, porque não podemos participar disso ou daquilo. Então, aqui é o lugar que a gente faz as nossas confissões. Para que a gente saiba que somos todos iguais perante...

Wen: -Deus!

Dirigente: - Deus e nossa sociedade.

Elie: - Muita coisa estava como era antes?

Dirigente:- Muitas coisas mudaram. Essa casa nós temos o privilégio de ter algumas coisas que evoluíram e que acaba atendendo todos os segmentos do Brasil.

E as crianças o acompanharam para conhecer toda a casa. Havia uma mesa de livros para manusearem. O local já foi uma escola técnica de químico chamado Everaldo keppe. A casa está aberta para pesquisa e leitura, mas os livros são patrimoniados e não podem ser retirados.

O presidente da casa chamado Taroba, se apresentou e agradeceu pela nossa presença, dizendo que a cidadania começava desde cedo. E que o espaço cultural, que trabalha com a história dos negros e índios, sobre as diferenças, é muito importante para que as crianças façam uso, contribuindo com o futuro delas.

As crianças andaram por toda a casa, olharam todos os livros e encartes. Fizeram perguntas e comentaram sobre as imagens, fotos, roupas e máscaras africanas. E o dirigente se colocou a disposição para montar projetos e trabalhos nas escolas.

Ao chegarmos no Centro de Cultura Afro-Brasileira de São Carlos, o dirigente conversou com as crianças dizendo que todos(as) eram diferentes entre si e donos(as) dos seus sonhos. Ao perguntar às crianças o que queriam ser quando crescerem, várias delas – principalmente os meninos – responderam que queriam ser capoeiristas. Talvez isso se deva à influência positiva exercida pelo grupo no momento da conversa na escola. O dirigente continuou dizendo que as pessoas para atingirem os objetivos de suas vidas, teriam que ter uma superação, muitas vezes, acima das vontades. E enfatizou que era importante saber viver com o que tinham, mas sempre em busca do melhor. Além disso, colocou o respeito às diferenças como sinônimo de força e poder.

Episódio 11 – Prática da Capoeira (03/11/17)

Após a conversa com o dirigente do Centro-afro, fomos todos à sala de dança (Figura 16) para que os meninos desenvolvessem a capoeira encenada junto às crianças. A história da capoeira da forma que foi desenvolvida foi espetacular, pois foi narrada pelo mestre e contracenada pelas crianças, ao som dos tambores e berimbaus.

Figura 16 - Sala de dança do Centro de Cultura Afro-Brasileira de São Carlos



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Além de jogar a capoeira e confeccionar a boneca Abayomi, com retalhos de tecidos, as crianças puderam conhecer um lugar que detinha registros vivos de resistência e superação de luta pela igualdade. Puderam também desfrutar de aprendizagens que a professora-pesquisadora não poderia transmitir, devido à falta de conhecimento. Isto gerou o movimento desta para trazer esses conhecimentos à realidade das crianças e aprender ainda mais.

Nesse aspecto, Candau (2012) enfatiza que os professores(as) precisam ser agentes culturais que favoreçam a ampliação cultural das crianças “[...] aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade” (p. 79).

A professora-pesquisadora também foi sensível ao perceber que o conhecimento é uma construção contínua, ocorrendo por meio de sínteses cada vez mais completas, para o que podem e devem concorrer pessoas de fora da escola. Assim, ao procurar parcerias gerou “[...] um conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas / com as minorias” (LIMA, 2009, p.75). E, além disso, demonstra saber que ser sensível frente ao conhecimento, é acreditar que todos(as) os(as) estudantes podem e precisam aprender.

4.2.3 Aulas expositivas dialogadas

Foram desenvolvidas quatro aulas, previamente preparadas, visando apresentar informações acerca da cultura africana e afro-brasileira, a saber: Construção de texto coletivo através do livro “A boneca Abayomi”; slides sobre o continente africano; construção de um gráfico sobre as cores de pele das crianças da turma; e a confecção de um dicionário com palavras africanas que influenciaram na nossa língua portuguesa.

Episódio 12 – A boneca Abayomi (02/08/17)²⁹

Nesse dia apresentei um material didático que havia sido desenvolvido no meu TCC, para conclusão do curso de Licenciatura em pedagogia - 2014, na UFSCar. Era um livro³⁰ chamado “A boneca Abayomi”, feito em parceria com uma professora da educação infantil, de uma unidade escolar do município de São Carlos - escola na qual foram realizadas as coletas de dados.

Figura 17 - Capa do livro “A boneca Abayomi”



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Eu: - Trouxe para esse bimestre algumas atividades para vocês pensarem em como nosso país foi formado, quem foi esse povo e porque foi dessa forma. E entender por que o preconceito, que está associado à cor de pele, ainda é tão persistente no país e causa tantos problemas...

Jo: - São mulheres? E apontou para a capa.

Eu: - Essas bonequinhas da capa são feitas de pano. Cada um terá uma bonequinha dessas. Vocês farão uma bonequinha como essa mais para frente.

Meninos: - Eu não brinco de boneca!

Eu: - Em algumas regiões africanas, quando um bebê nasce, a família recebe uma boneca que já foi dado um nome, e o filho ou a filha, não existe essa diferença, receberá além do nome que foi dado para a boneca, também a boneca... É a cultura.

Éve: - Meu irmão brinca de boneca!

Eu: - Os meninos brincam de bonecos, não brincam?

Gui: - Sim, eu brinco com a minha prima!

Escrevi o nome da boneca na lousa:

²⁹ O livro “A Boneca Abayomi” encontra nos episódios na qual apresentamos e analisamos as aulas expositivas dialogadas, pois não o utilizamos como proposta de discussão de leitura, mas como instrumento para produção de um texto coletivo.

³⁰ O livro “A Boneca Abayomi” foi desenvolvido pela professora-pesquisadora em 2013 durante o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, no curso de Licenciatura em Pedagogia – UFSCar. E foi trabalhado como material de apoio para construção de texto coletivo no decorrer das aulas expositivas dialogadas.

ABAYOMI – Abay =encontro
Omi = precioso

Figura 18 - 1ª página do livro “A boneca Abayomi”



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Jo: - Tenho um título: Era uma vez um preconceito...

Eu: - Não, calma! Você ainda não viu todas as imagens para já dar um título!

Duas duplas deu sua ideia para iniciar a história.

Isa: - Era uma vez uma família feliz...

Key: - Era uma vez uma família africana bem feliz...

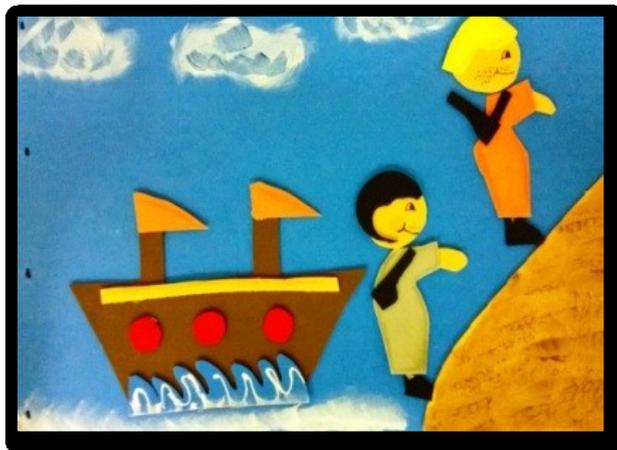
Eu: - Gostei do início da dupla da Isa e da dupla do Key... Era uma vez uma família africana bem feliz... (Anotei na lousa). Mas vamos com calma, olhem as imagens!

Wen: - Eles estava navegando?

Eu: - Eles quem hein?

As crianças começaram a fazer observações sobre os homens com armas (Figura 19).

Figura 19 - 2 página do livro "A boneca Abayomi"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Mar: - Daí chegou os homens portugueses...

Eu: - Mas, porque você acha que são os portugueses?

Mar: - Não, porque foram os portugueses que escravizaram eles.

Eu: - Hummm, então a Maria já foi na história do Brasil !!(Falei empolgada).

Elie: - Daí... o barco afundou!

Eu: - Será que o barco afundou?

Jhon: - Eles são terroristas, sôra?

Éve: - Eles foram caçar bandidos, porque estão com armas. Eu: - Pessoal, a Évelym acha que eles estão indo caçar bandidos?

Jhon rindo: - Não, eles é que são bandidos.

Jo: - Eles foram mexer com um país da África,né. Cortar as árvores, mas os africanos não queriam. Então, eles queriam fazer os africanos de escravos. Isa continuou construindo as frases para o texto: - Um dia duas pessoas estavam tentando achar alguém...

Eu:-O que vocês imaginam que aconteceu aqui, nessa terceira página?(figura 20).

Figura 20 - 3ª página do livro “A boneca Abayomi”



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Jo: - Eles ficaram muito tristes, porque as pessoas ficaram cortando as árvores e não tinha lugar para eles ficarem na sombra.

Eu: - Mas onde eles estão aqui na terceira imagem?

Crianças: -No rio!

- No barco!

- Na floresta!

Eu: - Eles estão dentro do navio. Não tinha um navio aqui nessa segunda imagem?(figura 20).

Então, eles estão dentro de um navio.

Jhon: - Os portugueses capturaram eles?

EU: -Exatamente! E como eles se sentiram com isso?

Mar: -Porque eles estavam sendo maltratados e não tinham direito a água e nem comida.

Eu: -Muito bem, essa história está ficando interessante.

Virando a página observaram que as crianças estavam mais felizes (Figura 21). E perguntei: - Algo diferente está acontecendo nessa página. Por que as crianças estão mais felizes?

Figura 21 - 4ª página do livro “A boneca Abayomi”



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Crianças: -Porque ela ganhou uma boneca!
Wen: - A mãe dela deu uma boneca para ela.
Key: - Porque ela não tinha nada para fazer, agora ela tinha... Brincar de boneca!
Thifa: - Eu acho que ela ficou feliz, porque ela teve a primeira boneca da vida dela!
Eu: -Mas, gente, será que ela ficaria feliz só porque ganhou uma boneca?
Crianças: -Não!!
Mar: -Porque ela é especial, da mãe para ela.
EU: - Essa boneca era especial!
Key: -Foi um encontro feliz!
Eu: -Hum, muito bem! Qual é a simbologia dessa boneca? O que ela significa?
Wen: -Ela significa que é para deixar a criança bem.
Eu: - Isso. Para proteger a criança, né! E o que aconteceu nessa última parte do livro.

Figura 22 - 5ª página do livro " A boneca Abayomi"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Nic: -A mãe dela fez uma boneca para ela e para o irmão dela (Figura 22).
Comecei a explicar a ideia central da atividade propondo uma produção de texto coletiva, para depois contar a história verdadeira sobre a boneca Abayomi. E perguntei: - Que nome vocês dariam para a história desse livro, além desse que vocês já leram na capa?
Thifa: -A boneca africana.
Maria: - A boneca especial.
Isa: -A boneca feliz.
Ever: -Uma boneca contente.
Gui: -The doll: a boneca.
Eu: - Vamos colocar no nosso título palavras na nossa língua? Achei interessante, mas vamos colocar palavras mais brasileirinhas.
Jhon: -A boneca amada.
Math:- A boneca bonita.
Elie: Encontro precioso!!!
Eu: -Como vocês são crianças bem criativas, vão me ajudar a escrever essa história.
E reiniciei o texto fazendo menção à margem, posicionamento do título e voltei a abrir a primeira página do livro. Iniciamos a produção coletiva, aproveitando o início da história criada pelas crianças (Isa e Key) ao propor a atividade. Cada dupla contribuía com uma parte da história e eu ia organizando as ideias para adequar ao texto construído.

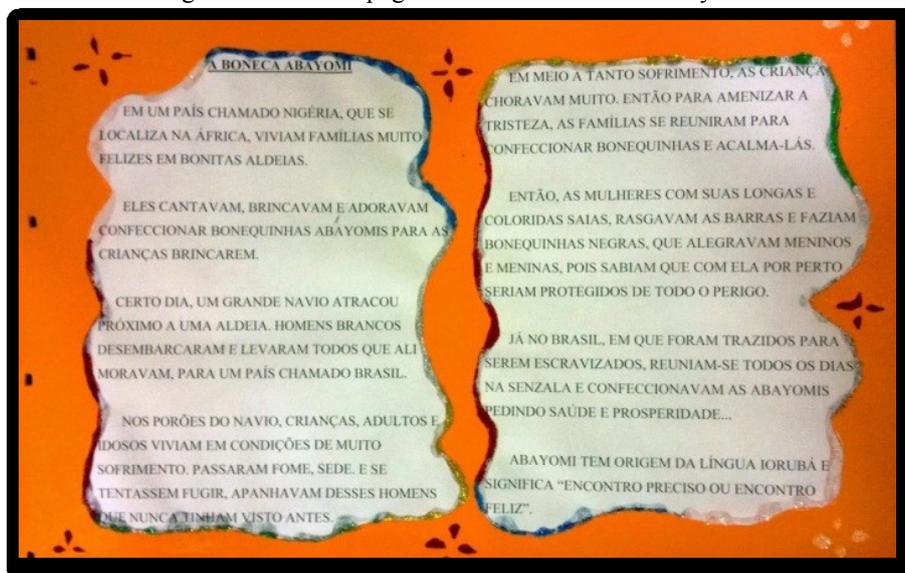
Figura 23 - Escrita coletiva sobre as imagens do livro "A boneca Abayomi"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Todos gostaram do título dado pelo Elie – Encontro precioso. E anotei na lousa. Ao terminar, contei à história que ronda pelas redes sociais e é conhecida por muitas pessoas. Mencionei que era a história original (Figura 24). Ao terminar a leitura da história original, Jo perguntou: - Oh prô, eles vão conseguir se libertar da escravização?
Eu: - Escravidão... Apenas depois de 400 anos. A história da escravidão no nosso país é muito triste e longa.
Jo:- Ainda bem que agora não tem mais escravização! Mas, apanha da polícia de pau ou leva tiro.
Eu: - Verdade! Pois é... E começamos a leitura coletiva do texto produzido na lousa.

Figura 24 - Última página do livro "A boneca Abayomi"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

A proposta da atividade era construir uma história coletiva com as crianças, sem que o contexto histórico da formação do povo brasileiro fosse discutido – como a escravização dos africanos. Então, deixamos que, através das imagens, as crianças fossem criando possibilidades para produção de um texto, com todos os objetivos de uma aula de produção textual, na qual o(a) professor(a) é escriba.

A aula foi iniciada com uma conversa a respeito do livro confeccionado pela professora-pesquisadora - para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia na UFSCar em 2014, na qual, foi explicada à origem da palavra Abayomi e seu significado.

De acordo com Escobar e Gottert (2010) a boneca Abayomi surgiu no Brasil no final da década de 1980, momento em que a política neoliberal surgia como proposta para manter o capitalismo em constante movimento e dominação das massas. Além disso, essa política subjugou e intensificou a criminalização dos povos historicamente excluídos, como os negros e indígenas.

Ainda de acordo com os autores, a boneca surgiu por meio de Lena Martins, artesã de São Luiz do Maranhão, educadora popular e militante do Movimento de mulheres negras, que procurava na arte popular um instrumento de conscientização e socialização da cultura afro-brasileira. Logo, outras mulheres, de várias gerações, vindas de vários movimentos sociais e culturais, aprenderam com ela, juntaram-se e fundaram no Rio de Janeiro a Cooperativa Abayomi, em dezembro de 1987, dando continuidade ao trabalho desde então. A cooperativa estimula as relações de cooperação e generosidade, o fortalecimento da autoestima e reconhecimento da identidade afro-brasileira de negros e descendentes, buscando superar as desigualdades de gênero, integrando a memória cultural brasileira.

Abayomi é um nome muito comum na África do Sul. O termo vem do idioma Yorubá e significa abay= encontro e omi= precioso. Também pode ser traduzido como: “ofereço para você o melhor que eu tenho em mim”, “aquela que traz minhas qualidades” ou “aquele que traz felicidade ou alegria”.

Na história africana existem relatos de que os negros confeccionavam Abayomis como amuleto de proteção espiritual. Elas possuíam formas e tamanhos variados (entre 10 e 20 cm) e representavam diferentes personagens, como figuras mitológicas do cotidiano, crianças em ciranda, mulheres, homens, capoeiristas, personagens de contos infantis ou de fábulas, orixás do candomblé, personagens circenses, dentre outros. Assim, em viagens em direção ao Brasil, as mulheres rasgavam a barra das suas saias e faziam Abayomis para as crianças brincarem. E já aqui como escravizados, reuniam-se todos os dias na senzala e confeccionavam as Abayomis pedindo saúde e prosperidade (ESCOBAR; GOTTERT, 2010).

Também, nessa mesma atividade, foram explorados alguns costumes africanos, como a utilização de bonecas para presentear o nascer de um bebê. Nessa passagem, alguns meninos falaram que não brincavam com bonecas. Assim, explicamos que as

bonecas na África tinham significados diferentes dos atribuídos em nossa cultura. Beltrão (2015) explica que na África do Sul as bonecas são usadas com o objetivo de presentear as futuras mães para simbolizar a vinda do(a) filho(a), assim como afastar maus espíritos e trazer boa sorte. Brochado (2006) afirma que os bonecos na cultura africana “[...] eram, e ainda são, extensamente usados, servindo a diversas funções, como em processos divinatórios, na cura de doenças, em cerimônias religiosas (e.g. em processos de iniciação, no culto dos mortos...); e finalmente como entretenimento” (p. 146).

Ao terminar a narrativa sobre o sentido e significado da boneca, as crianças deveriam olhar as imagens para construir uma história, com ênfase no que havia sido exposto. Cada imagem deveria remeter as características de um texto com começo, meio e fim. A cada página virada, uma expressão de agrado era manifestada pelas falas das crianças. “Nossa que lindo!”; “Olha que fofo!” As imagens agradaram as crianças, pois de certa forma, as representavam.

Mar, Jhon, Jo, entre outros(as), mencionaram que as imagens do livro poderiam estar retratando a chegada dos portugueses na África para escravizar pessoas no Brasil - o que foi interessante, pois não havíamos mencionado o contexto da escravização africana até o momento. Assim, é possível que as crianças tenham interligado suas ideias iniciais para a produção coletiva deste texto, nas figuras dos personagens negros do livro; ao ambiente “folclórico” do continente africano, que representavam regiões compostas de aldeias em algumas páginas; já terem conhecimentos sobre a história do país, advindos de outros locais; ou mesmo terem percebido na fala da professora-pesquisadora qual seria o contexto da história do livro, no início deste episódio, ao enfatizar o termo “preconceito” e a formação do povo brasileiro.

Algumas crianças conseguiram, também, associar a simbologia da boneca Abayomi - com o auxílio da professora-pesquisadora - ao contexto da história que criaram, pois retrataram a força mística e simbólica atribuída às bonecas pela cultura africana no texto construído por elas.

No final da atividade, Jo questiona sobre o fim da escravização no Brasil, mas associa a violência - que a sociedade brasileira ainda vivencia -, aos vestígios desse triste período. E ainda aponta os policiais como algozes dessa continuidade.

Episódio 13 – Países africanos (16/08/17)

Nessa aula utilizei o Datashow para mostrar algumas imagens e conversar com as crianças sobre países africanos. Foi uma aula expositiva.

Eu: - Alguma vez em algum momento vocês viram essa mulher e esse homem na televisão? (Figura 25).

Figura 25 - 1º slide da aula expositiva



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Crianças: SIMMMMMMMMM!

EU: - Em qual filme vocês lembram-se dele? Ergam a mão.

Jo: - Ele fez esquadrão suicida.

Eu: - Bom, os dois são atores. Já trabalharam em vários filmes. Essas duas pessoas, são atores. Fazem filmes em Hollywood. Só que um é americano e o outro é africano. Qual deles é americano ou africano?

Jhon: -A africana é a mulher.

Key: - O americano é o Will Smith e a africana é a... a moça ai.

Eu: - Como você concluiu isso?

Key: - Por que... Tem muitos atores negros que são americanos e ele tem muita cara de americano.

Eu: - E por que você acha que a Charlize Theron é africana?

Key: - Porque... Mesmo ela não tendo a cor negra ela tem jeito de africana.

EU: - Quem tem outra opinião?

Mar: - Eu acho que... Ela tem jeito de africana porque... É... Ela tem um brinco de africano.

Eu: - Tá. Então é por isso que você acha que ela é África, ok. E o Will Smith?

Mar: - Eu acho que ele é americano... Ele...

Eve: - Eu acho que é africano.

EU: - Por que você acha que é ele o africano? E a moça, ela é o quê?

Eve: -Ela não é africana.

Eu: -O que mostra nela que revela que ela não é africana?

Éve: -Ela é americana. Porque ela é branca.

Jhon: - Ela não é tão branca assim...

Thifa: - Ela é africana porque ela tem bem o jeito de ser africana. E também e o brinco dela.

Eu: - E o moço?

Thifa: - Eu acho que ele é americano, porque ele não se parece com africano.

Eu: - E quem se parece com africano? O que é se parecer com africano?

Mar: - Ter pele negra.

Wen: - Mas eu não sou africano!

Jhon: - Eu sou...

Figura 27 - 4º e 5º slides "Mapa e países da África do Sul"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Eu: -Esses são os países da África central (Figura 27). Olha só como é a república democrática do Congo?

Crianças: - Uauuuu!

Eu: -Olha o Chade e o Congo...

Crianças: Uauuuu!! Que lindo!!

Figura 28 - 6º e 7º slides "Mapa e países da África Meridional"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Li cada um dos nomes dos países e após mostrei algumas imagens.

Key: -Cada lugar bonito!

Jo: -Tem muitos mares!!!

Eu: - Então gente, eu estou mostrando essas imagens para que conheçam as belezas desse continente.

Figura 29 - 8º e 9º slides "Mapa e países da África Ocidental"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Eu: - Prestem atenção nesses países da África ocidental (Figura 29). Foi de alguns desses países que vieram africanos para serem escravizados no nosso país. As crianças ficavam admiradas a cada imagem mostrada. Iam fazendo comentários admirando as belezas das imagens.

Figura 30 - 10º e 11º slides "Mapa e países da África Setentrional"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Fiz a leitura dos países da África setentrional.

Key: - Olha, o Egitoooo!

Jo: - Existe pessoas assim no Egito?

Eu: - Não! Tem quem mora lá. Mas os egípcios mesmo, toda aquela cultura não tem mais.

Jo: - Nem faraó?

Eu: - Não, não existe mais.

Figura 31 - 12º e 13º slides "Mapa e países da África Oriental"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Também fiz a leitura do nome dos países da África Oriental (Figuras 31). E pedi para repararem na cultura da Uganda.

Figura 32 - 14º slide "A África não é uma selva e nem um deserto"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Li o slide (Figura 32) e discuti com eles sobre as características do continente. Deixei claro que a África é um continente de belezas.

Key: - Mas ali naquela imagem dá para ver uma girafa?

Eu: - Sim tem girafa, tem leão, tem elefante, mas não em todo lugar. O que a gente tem costume de ver na tv sobre a África ?

Mar: - Mas o que tem mais é elefante.

Key: - O deserto tudo assim, a Selva.

Eu: - Sim, gente passando fome, né. Mas a África não é só isso. A África é um continente de belezas.

E encerrei mostrando as imagens de algumas culturas africanas (Figura 33).

Figura 33 - 15º e 16º slides "Culturas africanas"



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Essa aula foi elaborada com o objetivo de desconstruir alguns conceitos atribuídos ao continente africano, observados pelas falas de algumas crianças no decorrer das aulas ou conversas informais. Além de acreditarem que era um local onde

havia somente selva com muitos animais, fome e guerras. Alguns associavam a África às pessoas de pele negra, não sendo possível um africano ter a pele branca.

Desenvolvida em duas aulas de história e geografia – conteúdos curriculares – foram apresentados às crianças dois atores de Hollywood para que elas pensassem sobre a origem de cada um deles. A professora-pesquisadora esperava que afirmassem que o ator de pele escura tinha origem africana e a atriz de pele clara fosse de origem norte-americana ou europeia. Ledo engano! A maioria afirmou - possivelmente, devido aos fenótipos e uso de adornos (brinco) - que o contrário era possível, o que revelou o preconceito da professora-pesquisadora em sua análise inicial na apresentação da aula.

Nesse sentido, a professora-pesquisadora acreditava que as crianças estavam começando a desconstruir estereótipos e a reconstruir algumas ideias preconcebidas, ao perceberem que a cor da pele dos atores não indicaria suas raízes de origem, o que denota, parcialmente, uma desconstrução dos conceitos mencionados pelas crianças em alguns episódios relatados neste trabalho.

Ao apresentar as imagens em slides dos países do continente africano, as crianças ficaram admiradas com a beleza dos lugares. E ainda, perceberam que na África há - além de selvas - grandes cidades, com prédios, casas, avenidas, praias belíssimas entre outras. Assim, com a proposta da reconstrução histórica e cultural - mesmo de forma simples – as crianças tiveram a oportunidade de vislumbrar e conhecer as belezas da África, que durante séculos de dominação europeia foi apagada e deturpada para o mundo.

Vale ressaltar, de acordo com Munanga e Gomes (2006) que muito do que conhecemos sobre a África é transmitido pelos meios de comunicação de massa, ao veicularem imagens, tradições e sabedorias do povo africano de forma distorcida. Os autores ainda descrevem que a África nem sempre foi representada de forma pejorativa no decorrer da história.

Todos, árabes e europeus, descreveram em seus relatos a verdadeira África que viram. Muitos falaram com admiração das formas políticas africanas altamente elaboradas e socialmente aperfeiçoadas, entre as quais se alternavam reinos, impérios, cidades-estados, e outras formas políticas baseadas no parentesco, como chefias, clãs, linhagens, etc. Até à véspera da era colonial moderna, era comum encontrar imagens positivas sobre a África. A natureza e as paisagens eram descritas com simpatia e lirismo; as mulheres eram consideradas bonitas e respondendo aos cânones da beleza da época, com boca em cereja e curva excitante (MUNANGA; GOMES, 2006; p.32).

No entanto, afirmam que após a partilha colonial da África (1885) entre os países europeus, as imagens positivas se reconfiguraram, em função de uma estratégia

política e ideológica que justificasse a colonização, dominação política e exploração de riquezas. Assim, as belezas naturais e fenotípicas das mulheres e crianças negras foram “[...] substituídas pelos miasmas e outros horrores da selva, barbárie, mesquinha e atraso, para justificar a Missão Civilizadora, de responsabilidade dos europeus colonizadores” (p. 33).

De acordo com Anjos (2005) a África precisa ser apresentada e estudada em primeiro lugar nos currículos escolares, por ser o berço dos antepassados da humanidade. O autor ainda acredita que a “[...] alteração dessas práticas educacionais e a construção e divulgação de outros instrumentos de trabalho para o ensino, enfocando com seriedade a inserção do negro brasileiro na formação do Brasil, são uma porta concreta de solução para alterar esse quadro” (p. 175).

Alves e Alves (2011), embasados na palestra de Chamamanda Adichie no TED (*Technology, Entertainment and Design*), apontam para os perigos de uma história única sobre pessoas, lugares e culturas. Ao apresentarmos a história da África não podemos ser parciais nas narrativas, pois sempre haverá o outro lado dessa mesma história. O poder, segundo os autores, também se funde a ideologias ligadas às histórias únicas e está aliado aos meios de comunicação de massa, na qual as histórias únicas são enfatizadas para criar estereótipos e dificultar a intersecção e construção de culturas, para que se mantenha o *status quo*. É necessário reconhecer as faces de uma história e equilibrá-las; fugir de paradigmas; ir à busca de “[...] conhecimento, pelo entendimento do ‘outro’ e outros lugares” (ALVES E ALVES, 2011, p.7).

Ao explorarmos as imagens desse continente rico e belo, acreditamos estar no caminho para alcançar uma pedagogia antirracista na sala de aula por meio do diálogo; da reconstrução de discursos e ações pedagógicas e, por fim, a recriação das diferentes raízes da cultura brasileira (SILVA, 2008).

Episódio 14 – Construção de gráfico sobre cores de pele (04/09/17)

Hoje realizei uma atividade na disciplina de matemática que envolvia a construção coletiva de um gráfico, com as cores de pele da turma. Informe as cores que, geralmente, são designadas em fichas de matrícula e na internet, como: Branco, preto, pardo, amarelo e vermelho. Expliquei que a cor amarela era uma definição adotada para os asiáticos, ou seja, japoneses, chineses. Já a vermelha, para os indígenas. Falei que essas definições servem para categorizar as cores de pele de acordo com a ascendência da pessoa.

Eu: - Coloquei na lousa cinco classificações de cores de pele. Vou colocar o amarelo para os asiáticos e vermelhos para os indígenas.

Pab: - Eu sou vermelho.

Eu: - Essa cor de pele só serve para as pessoas de origem indígena. Então, se você é ascendente de indígena pode se identificar como tal. Já amarela é uma definição para os asiáticos, ou seja, japoneses.

Jo: - Não existe pele amarela...

Pab: - Só os Simpsons são amarelos!!! Risos.

Eu: -De fato, basicamente é isso, um Simpson.

Risos

Eu:- Vamos lá. Vou perguntar para cada um de vocês qual a cor que vocês acham que tem.

E comecei a perguntar um a um.

Stefa: - Branca.

Mar: - Mas eu acho que ela é indiazinha...

Eve: - Eu sou branca?

Eu: - Não sei... Você tem que me dizer...

Eve: - Branca.

Eu: -E você Kau?

Kau: - Negro.

Eu: - Você Vic?

Vic: - Negro.

Eu: - Você, Mar?

Mar: - Indígena e também de negro.

Eu: - Mas você está mais perto dos indígenas ou negros?

Mar: - Indígenas.

Key ao fundo: - Oxenti! Ela é descendente de japonês, de lampião, de portugueses, e africano, agora é de indígena!!! Oxenti!!! Daqui a pouco ela é descendente de todo mundo!!

Risos

Eu: - É mais ou menos por aí...

Isa: - Às vezes sou vermelha...Mas...

Eu:- Mas você se considera ascendente de indígena?

Isa: - Sou branca.

Barba: - Branco.

Nic: - Branca.

Ana: - Negra.

Wen: -Preto.

Cai: -Pardo.

Key: -Negro.

Gui: - Pardo.

Jhon: - Negro.

Pab: - Branco. (Já decidido, pois se encontrava anteriormente com dúvida).

Math: -Negro.

Elie: -Branco.

Jo: -Branco.

Ma: -Branco.

Ever: -Branco.

Evel: -Negra.

Eu: Legal! Eu também sou negra. Vamos lá... Quantos aqui na sala se consideram negros?

Crianças: 09

Eu: E brancos?

Crianças: 10

Eu: Pardos?

Crianças: 02

Eu: Amarelos?

Crianças: 00

Eu: Vermelhos?

Crianças:01

Eu: Então tá. Vocês vão copiar esses dados no caderno. E vou entregar papel quadriculado. A partir desse papel quadriculado vocês irão montar o gráfico. Esse gráfico deverá ter um nome.

Key: - Gráfico das cores de pele do 2º no B.

Barba:- O Castelo.

Risos

Elie: -Gráfico especial.

Eu: -Bom! Vou voltar às propostas dos amigos. Alguém mais tem alguma ideia?

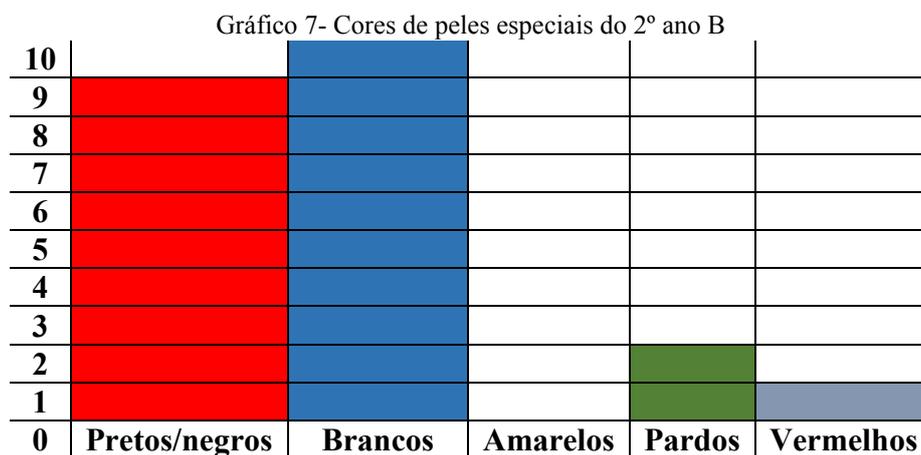
Jo: - Vota no Elie!!!

Eu: - Tá! Vou unir as duas ideias dos amigos, ok?

E ficou: Cores de peles especiais do 2º ano B.

Após expliquei, na lousa, como deveriam montar o gráfico no papel quadriculado.

E ficou assim (Gráfico 7):



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das respostas das crianças durante a atividade.

Essa atividade foi realizada após um mês e meio de trabalhos didáticos com a temática etnicorracial e teve início em uma aula de matemática, com o objetivo de observar como as crianças se autodeclaravam quanto à cor de pele.

De acordo com a ficha de matrícula preenchida pelos pais/responsáveis (Quadro 1 desta dissertação), observamos que 14 crianças foram consideradas brancas, as de cor parda foram 7 e apenas 1 de cor preta. Apresentamos para as crianças nesta aula cinco possibilidades de cores de pele segundo critérios do IBGE: preta, branca, amarela, parda e vermelha, e explicamos que a cor vermelha era uma definição para indígenas e amarela para asiáticos.

No decorrer da aula, Jo e Pab, em suas falas sobre as diferentes cores de pele: “Não existe pele amarela.”; “Só os Simpsons são amarelos!!!”; parecem não aceitar a definição amarela para cor de pele, mas demonstram concordância as outras categorias, pois não houve estranhamento ou objeções.

Ao analisar o gráfico 7, diferente do observado nas fichas de matrículas no campo – raça/cor – o número de autodeclarados - pretos/negros³¹- aumentou significativamente. Também é notável, que a palavra “preto” ainda não seja muito

³¹ Os termos preto/negro foram inseridos dessa forma no gráfico, pois as crianças demonstraram não aceitar o termo preto para definição de cor da pele.

aceita pelas crianças na categoria de cor de pele, pois, possivelmente, seja vista de forma pejorativa, remetendo a sujeira; ou por não representar seu pertencimento etnicorracial, entre outros fatores. Já a palavra “negro” parece fazer sentido para elas, como ponto de identificação étnica, o que confirma os estudos realizados por Rocha e Rosemberg (2007) sobre autodeclaração de cor/raça entre escolares paulistanos(as), ao descobrirem que a categoria “negro” foi usada pelas crianças para respostas para o termo raça, e a categoria “preto” foi usada para respostas com o termo “cor”, o que de acordo com estes autores “[...] parece indicar sofisticação no uso dos termos, fazendo eco à réplica notada no discurso politizado “preto é cor, negro é raça” (p.782).

Esta análise mostra a importância do trabalho etnicorracial na sala de aula, com ênfase nos fenótipos. De acordo com Seyfert (1995) a cor da pele foi uma das condições básicas para a classificação das raças humanas, junto ao formato dos cabelos, olhos, tamanho do cérebro, entre outros traços fenotípicos. Dessa forma, estudar cor de pele implica estudar o conceito de raça.

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 do outro (HALL, 2006, p. 63).

Munanga e Gomes (2006) enfatizam, ainda, que o termo raça produzido nas relações sociais ao longo do processo histórico, nos ensinou, desde tenra idade, a perceber as diferenças de forma desigual e hierarquizadas, gerando o preconceito racial. Assim, a forma de uso do conceito raça em nossa sociedade fez com que os militantes do Movimento Negro aderissem ao termo para explicar a realidade dos negros do país, unindo-a ao termo “etnia”, “[...] usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (p.177), para indicar a diversidade dos povos e desmistificar a ideia de que os seres humanos eram marcados apenas por características biológicas.

Nesse contexto, as crianças nos dão indícios de que, além de se autodeclararem negras (pretos e pardos), também estão começando a aceitar sua identidade histórica e cultural africana.

Episódio 15 – Uso do dicionário (27/09/17)

Montei uma atividade para ensinar o uso do dicionário. Para isso, as crianças tinham que procurar palavras de origem afro-brasileiras como: Acarajé, Angu, Batuque, Berimbau, Cafuné,

Cuíca, Dendê, entre outras, seguindo a ordem alfabética da língua portuguesa. Nem todas as palavras foram encontradas. Então, deixei para pesquisas futuras.

Com a sala em forma de “U”, incentivei a pesquisa.

Ensinei a manusear o dicionário, na qual deveriam começar a procura pela primeira letra da palavra, depois pela segunda, e assim sucessivamente. Quando a criança topava com alguma palavra, anotava na lousa para que copiassem no minidicionário de bolso (Figura 34).

(As crianças deveriam ditar o significado para que pudéssemos anotar na lousa).

Figura 34 - Capa do minidicionário de bolso



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Com essa atividade de língua portuguesa, procuramos mostrar as contribuições das palavras de origem africana na nossa língua. Assim:

No plano da língua, os africanos introduziram um vocabulário desconhecido no português original e que faz hoje parte do falar brasileiro. Muitas palavras das línguas africanas são cotidianamente utilizadas pelos brasileiros, sem consciência de que são palavras africanas aportuguesadas (MUNANGA; GOMES, 2006, p.21).

Com está atividades, também incentivamos o uso do dicionário e a pesquisa.

4.2.4 Jogos, brincadeiras e artes

Os episódios mencionados nesta subseção estavam entrelaçados às atividades anteriores, e dentro dos conteúdos curriculares de Artes. De acordo com o programa do 2º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar, o trabalho com Artes deveria ocorrer em duas aulas semanais de 50 minutos, inseridos em dois campos: Artes Visuais e Dança. Assim, aproveitamos este espaço de tempo dedicado a esse conteúdo para desenvolver atividades que colocassem em pauta as diferenças entre as crianças, assim como observar como estas se autodeclaravam. Além de apresentar aspectos culturais africanos, como os jogos – Mancala – e as máscaras africanas.

Episódio 16 – “Descubra se puder!” (24/08/17)

Hoje trabalhei com a dinâmica: “Descubra se puder!”. Deveriam escolher um(a) amigo(a), mas ele ou ela não poderia saber. Foi distribuída uma folha para cada criança na qual deveriam desenhar apenas o rosto. A dinâmica da atividade é a descoberta.

Eu: - Quando todos terminarem o desenho chamarei um a um para vir a frente da sala e mostrar seu desenho sem falar nada. As crianças deverão se identificar no desenho. É necessário colocar inclusive a cor da pele. Então, fechem os olhos. Fiquem calmos e pensem no rosto, no formato e no jeito daquela pessoa que vocês querem desenhar.

Durante todo o tempo da atividade faziam comentários sobre o desenho que o amigo(a) estava fazendo. Querendo descobrir qual pessoa o(a) amigo(a) estava desenhando.

Quando no meio da pintura uma das crianças pede o lápis atribuindo a ele a cor de pele. No áudio não identifico a criança que se referiu ao lápis rosinha como cor de pele, mas foi clara a intervenção da estudante Isa.

Isa: - Esse lápis não é cor de pele. A professora já falou que não tem lápis cor de pele.

Ao terminarem iniciei a brincadeira para que entendessem a ideia.

Eu: Vou pegar aqui o desenho da Thyfa. Primeiro vamos tentar descrever as características dessa pessoa, olhando para o desenho. Que cor é o cabelo?

Crianças: -Loiro.

Eu: - Longo ou curto?

Crianças: -Longo.

Eu: - Qual é a cor da pele da criança?

Crianças:- Branca.

Elie: - Maria Eduarda!!!

Eu: - Não!! Quem será?

Crianças em um coro só: - A Nic!

Eu:- E aí Nic, essa imagem se parece com você? Porque de fato a Thyfa te desenhou.

Nic: -Não. Parece um chinês e eu não sou um chinês.

Eu: -E o que mais não representa você?

Nic:- O olho e o cabelo. Porque o olho é muito pequeno e a cor do meu cabelo, porque ele não é tão amarelo.

Eu: - A Thyfa pensou na cor da pele, na cor do olho e na cor do cabelo, mas não retratou os formatos reais, mas tudo bem, porque ninguém aqui é artista, né. Agora vamos continuar...

Venha para frente kau.

E fizemos os mesmos questionamentos para a imagem reproduzida pela criança. E Vic, a criança retratada, disse que estava errada a cor de pele. E kau relatou que não encontrou a cor de lápis para pintar.

E assim ocorreu com cada uma das crianças. A sala se empolgava ao responder, pois aquele que acertasse viria até a frente para mostrar o seu desenho.

Quando chamei a Isa para vir com seu desenho até a frente da sala, a turma ficou confusa, pois não havia ninguém na sala com aquelas características. Depois ela acabou revelando que a imagem retratava-me. Mas mencionei que aquele desenho não me representava, pois meu cabelo não era liso e minha pele não era branca e sim mais pretinha. Mas agradei pelo desenho.

Quando Vic veio a frente, ele mostrou a imagem representativa do Math. Mas, Math não aceitou bem o que foi retratado. Então questionei:

- Esse desenho te representa? Ou seja, esse menino se parece com você?

Math: - Não.

Eu: -Por quê? Então, o que lembra você?

Math: -A cor e o cabelo.

Eu: -E qual é a sua cor?

Eu: - Parda.

E a atividade continuou...

Ao final da atividade os(as) alunos(as): Thyfa, Kau, Jhon, Math e Key foram por várias vezes representadas(as) pelos(as) amigos(as) e caracterizados(as) da cor preta ou parda. E questionei:

- O que observamos nos desenhos? Tem mais crianças com qual cor de pele?

Crianças: - Negros.

Eu: - Então, notamos que a maioria tem ascendência negra, concordam?

Mar:- Eu sou descendente de negros, sôra!!
Eu: -Sim, ou tem a mãe negra, o pai, a avó...
Mar:- E tenho uma tatatatataravó lá na Angola.
Eu: -Uau! Serio?
E bateu o sinal para o intervalo.

Com esta atividade buscamos verificar como as crianças representavam os(as) colegas por meio de desenhos, e se os(as) representados(as) nas ilustrações se autoreconheciam. É notável que o fenótipo “cor de pele” voltou às nossas observações, pois em meio à atividade uma criança pede o “lápiz cor de pele” - tonalidade semelhante ao rosa claro, salmão ou coral - emprestado para outra. De imediato, Isa a corrige, dizendo que não existe lápis cor de pele. Percebemos, por sua intervenção, que a aluna compreendeu que há uma variedade de cores de pele. Podemos também refletir sobre o termo “lápiz cor de pele” nos estudos de Baliscei, Calsa e Godinho (2017) ao discutirem estratégias pedagógicas para questionar o uso do “lápiz cor de pele” no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maringá – Paraná. Perceberam que mesmo as crianças com tom de pele mais escuro e os com cabelos castanhos ou negros, representavam a pele das pessoas em seus desenhos com o lápis rosa claro e os cabelos com lápis amarelo “[...] fazendo alusão, de certa forma, ao ideal de beleza que é reproduzido nas e pelas imagens da cultura popular (p.40)”. No entanto, com o desenrolar da pesquisa, concluíram que questionar estereótipos em sala de aula proporciona aos(as) alunos(as) reflexões que podem modificar seus olhares e comportamentos frente às diferenças.

Outra situação importante foi a representação fenotípica do desenho de Isa, ao retratar a professora-pesquisadora com a pele branca e cabelos lisos. Questionada sobre os motivos que a levaram àquelas características, não soube o que dizer. Então, a docente explicou que era negra e de cabelos crespos. E afirmou que aquela imagem não a representava.

Durante a brincadeira, observamos que algumas crianças não se identificaram com os formatos de seus olhos, cor de cabelos, mas não desqualificaram - em sua maioria - a cor aproximada de pele nos desenhos realizados pelos(as) colegas. E ainda concluíram que a maioria das crianças da turma era negra.

Além disso, a força representativa dessa atividade revela-se na autodescoberta de Maria, ao afirmar sua ascendência negra. Nesse sentido, Candau (2011) afirma que as práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural devem oportunizar uma mudança de ótica, desconstruindo as perspectivas de homogeneização. Mas para que isso ocorra,

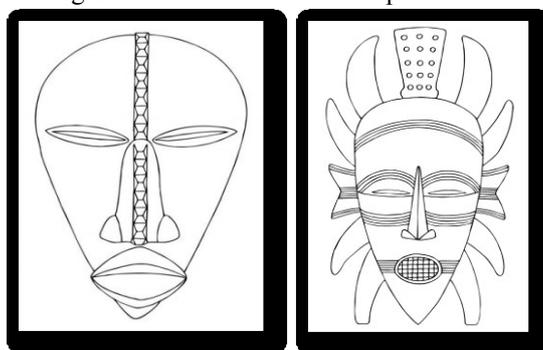
as diferenças devem ser exploradas e reconhecidas. Foi o que propusemos com essa atividade.

Episódio 17 – “Máscaras Africanas” (30/08/17)

Trabalhei sobre as máscaras africanas, pois é um elemento importante dentro das culturas desses povos. Essa atividade ocorreu no final do dia e foi bem rápida.

Primeiro, expliquei qual o papel das máscaras na cultura africana para perceberem, de forma sintética, a importância desse objeto; “O significado modifica-se de acordo com o tipo de evento que iria ocorrer: batizado, casamento, boa colheita, identificar família, nascimento, enterros e homenagear os antepassados”. Mencionei que em nossa cultura não atribuímos os mesmos significados às máscaras, como os africanos. Após distribuí vários tipos de máscara em papel sulfite e solicitei para as crianças pintarem com cores fortes.

Figura 35 - Máscaras africanas para colorir



Imagens retiradas do site: <<https://suportegeografico77.blogspot.com/2017/11/mascaras-africanas-para-colorir.html>> Acesso em 29 de Agosto de 2017.

No decorrer da atividade:

Eu: - Para que os africanos usam as máscaras mesmo?

Key: - Para ocasiões especiais...

Mar: - Casamento.

Isa:- Nascimento.

Key: - Funerais.

Jo: Elas são assustadoras!!!

Esta atividade ocorreu em uma aula de Artes com a proposta de apresentar, brevemente, o sentido social das máscaras africanas, como um dos costumes culturais desses povos. Dessa forma, contextualizamos e explicamos que as máscaras africanas tinham sentido diferente dos sentidos que atribuímos às máscaras em nosso país. Rezende e Silva (2013), ao discutirem a função e o sentido social das máscaras nas sociedades tradicionais africanas e o seu uso pedagógico em sala de aula, mencionam que muitos(as) professores(as) realizam esses tipos de atividades, mas não fazem referência aos seus significados.

Dessa forma, mesmo que a professora-pesquisadora tenha feito a leitura de um pequeno texto sobre as máscaras africanas, contrapondo ao uso destas no Brasil, isso

não mostrou domínio sobre o assunto, sendo necessário um estudo aprofundado para que as informações fossem transmitidas com riqueza de detalhes. A falta de domínio sobre o assunto fica explícita no comentário de Jo, quando diz que as máscaras são assustadoras, mas não há intervenção alguma a essa reação.

[...] em muitos casos tem havido uma “folclorização” de certos conteúdos da história africana, como é o caso das máscaras, as quais muitas vezes são confeccionadas por alunos sem qualquer referência aos seus significados originais. Assim, embora estes achem interessante a estética e as cores de tais peças artísticas, estes não chegam a apreender o verdadeiro significado destas, ficando o estudo somente no senso comum (REZENDE E SILVA,2013, p.4).

Os autores também sinalizam a importância de formação continuada de professores(as) sobre a História da África, para subsidiar abordagens artísticas africanas mais significativas em sala de aula, evitando sua simplificação, como ocorreu na atividade do episódio, na qual faltou estudo teórico da professora-pesquisadora para auxiliar o aprendizado das crianças. Como exemplo, poderíamos ter enfatizado que as máscaras africanas são símbolos das várias culturas existentes no continente africano e ainda discutir, com riqueza de detalhes, sua importância nos diversos rituais dos povos que as usam.

Assim, para essa abordagem prática, Lima (2009) diria que faltou um requisito básico: o conhecimento do “conteúdo” a ser ensinado, pois além do(a) professor(a) conhecer o que irá ensinar de forma profunda, também deve tratá-los de forma crítica e reflexiva, o que não ocorreu com essa atividade.

Episódio 18 – “Mancala” (17/11/17)

Hoje as crianças conheceram o jogo Mancala. Conteí a história, expliquei as regras do jogo africano. Após as deixei livres para jogar.

Eu: - Pessoal, hoje vocês irão conhecer um jogo africano chamado Mancala.

Crianças: - Mancala, o que é isso?

Eu: - É um jogo africano. O jogo Mancala, na verdade, não é um jogo específico, mas faz parte de um grupo de jogos de tabuleiro. Possui duas fileiras de buracos para distribuir as pedrinhas. A origem do jogo é incerta, mas espalhou-se por vários continentes, tornando-se popular na África.

Vic: - Eba!!! Como joga?

Gui: - Deve ser legal!!

Eu:- Estão vendo esse tabuleiro? Então, nessas fileiras de seis buracos, vocês deverão colocar quatro pedrinhas. Nesses buracos maiores, que ocupam as duas fileiras em cada ponta é uma mancala, onde vocês deverão colocar as pedras capturadas. O objetivo é ter o maior número de pedrinhas dentro da mancala no final do jogo.

E expliquei o início do jogo grupo por grupo (Figura 36).

Figura 36 - Crianças jogando Mancala - Jogo africano



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Na escola temos um bom acervo de jogos pedagógicos que foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade. Dentre os jogos, escolhemos o Mancala³² como jogo representativo da cultura africana, e também pelas regras simples.

Esse jogo foi desenvolvido em uma aula de matemática, pois estimula o raciocínio lógico e a elaboração de estratégias. Além disso, de acordo com Santos e França (2017), tem uma riqueza interdisciplinar e transcultural, pois envolve “[...] desde os processos com semeadura e colheita, às cosmogonias e cosmologias existentes na filosofia de cada povo africano [...] (p.91)”. Dessa forma, além de fomentação de operações lógicas:

[...] coopera no desenvolvimento da capacidade de exploração e troca, de testar hipóteses, exercitar a concentração, construir identidade. É um jogo que contribui na utilização da potencialidade de uma maneira integral, relacionando o cotidiano numa troca contínua – contribui na aprendizagem do respeito às regras, limites e espaços do outro, com um senso de cooperatividade, mesmo durante uma contenda, a exemplo de não poder deixar o outro sem nenhuma semente (SANTOS e FRANÇA, 2017,p.95).

Por ser um jogo novo e diferente, sua ideia central não foi compreendida rapidamente pelas crianças, sendo necessária intervenção por diversas vezes, até que conseguissem jogar sozinhas. No entanto, ao permitir que jogassem livremente, foi possível notar que as duplas haviam criado novas regras para que o jogo fizesse sentido a elas, e atingissem a ideia central - preencher as mancalas – e vencer o jogo, o que mostra o exercício de concentração das crianças e o teste de hipóteses mencionado pelas autoras.

³² Mancala se origina da palavra árabe “nagaala”, que significa “mover”. A prática está relacionada a semear, germinar a semente na terra, desenvolver e colher. Nas várias versões, alguns pesquisadores citam o surgimento no Egito há 3.500 e 4.000 anos sendo jogados pelos faraós, outros pesquisadores apontam o surgimento na Etiópia há sete mil anos. O que é indiscutível é a milenaridade desse jogo e a preservação através da oralidade (SANTOS E FRANÇA 2017, p.95).

4.2.5 Pesquisa

A atividade de pesquisa proposta às crianças foi inserida em uma aula de história e geografia, de acordo com o planejamento semanal da professora-pesquisadora, e trouxe dados interessantes para analisarmos como as famílias e as crianças se colocam frente ao seu pertencimento etnicorracial.

Episódio 19 – História da família (09/08/17)

Com a sala em formato de “U” iniciamos uma conversa baseada em uma atividade realizada junto aos responsáveis sobre a história da família da criança. Essa atividade foi passada na segunda para ser desenvolvida na quarta.

Comanda:

Você deverá conversar com seus pais ou responsáveis para saber qual é a história da família: qual é a cultura, a cor da pele, de onde vieram, entre outras coisas. Depois você deverá escrever o que contaram em seu caderno.

Eu: - Vamos lá turma! Fizeram a pesquisa?

Crianças: - Sim!!!Outras... Não!!!

Eu: - Muito bem! Vamos começar por você Ana. Pode ler o que você descobriu quando conversou com seus pais.

Ana: -Meu pai veio do Paraná, para tentar uma vida melhor no estado de São Paulo. E ele se considera da cor preta. A minha mãe, que sempre morou em São Carlos se considera branca. Já eu sou negra, porque a minha pele é negra.

Vic: - Minha família é negra. Minha avó nasceu em São Paulo. Minha mãe nasceu em São Carlos. Somos uma família feliz. Sou pardo, porque tem um pouco de... a esqueci.

Eu: - Você não escreveu o restante?

Vic: - Não.

Isa: -Minha família veio do Paraná. A gente se considera negros, brancos, pardos. Somos todos misturados. Somos uma família feliz. Eu me considero branca.

Jhon: - Os pais da minha mãe vieram da Bahia. Os pais do meu pai tem origem italiana e portuguesa. Essa é a história da minha família. Nos consideramos pardos. Eu me considero pardo.

Eu: -Por que você é pardo?

Jhon: -Não sei!

Key: -Porque o pai dele é negro e a mãe dele é branca, então ele é pardo.

Math: -A minha mãe veio da maternidade de São Carlos. E meu pai veio da maternidade de São Carlos. A cor do meu pai é negro e da minha mãe é branca. Eu sou pardo.

Um amigo estranhou e questionou: -Pardo?

Math: -Sim! (Math é um garoto de pele negra)

Pab: -Venho de uma família que não se apega a cultura, mas não fazemos diferença entre branco, negro, pardo. Mas acreditamos que todos somos iguais. Me considero branco.

Gui: - Minha mãe veio do Paraná com três anos de idade. A família dela é considerada parda, porque a mãe é branca e o pai é negro. Os pais dela são baianos, então a cultura puxa para o baiano. A fala puxa um pouco baiana e a comida também. Farofã, muqueca, feijão. Eu me considero pardo.

Mar: - Minha cor é parda e a mistura de várias raças. Foi só isso que minha mãe falou.

Key: -Minha família é bem grande. Meu pai é de São Carlos, minha mãe nasceu na Bahia. Meu pai tem cor parda e minha mãe é de cor negra. Tenho dois irmãos e uma irmã. Somos de cultura bem simples e humilde. Somos de classe média baixa, mas somos muito agradecidos por tudo que temos, pois tudo que temos foi conquistado com muita luta.

Mar: -Legal, Key!! Muito legal!!!

Eu: -Como você se considera Key?

Key: -Ah...Marrom.

Eve: - Minha avó é parda, ela nasceu em São Carlos. Meu avô nasceu em São Carlos. Eu sou da cor do Key.

Eu:- Mas ele falou que é marrom.

Eve: - Eu queria ser dessa cor, porque acho muito bonita.

E não revelou sua própria cor.

Kau: -Meu pai é filho de baiano e cearense e neto de baianos. Minha mãe é fia de baianos e neta de baianos. O pai do meu pai é de cor branca e minha avó é de cor morena. Os pais da minha mãe são de cor morena. Eu sou da cor marrom.

Elie: - O meu pai era de Osasco e descendente de italiano. E minha mãe é de Itapetininga e descendente de alemão. São brancos e se conheceram em Itapetininga. Eu sou branco misturado com bege (auxiliei na leitura).

Eu: Com essa atividade o que a gente percebe? A maioria das famílias tem qual origem?

Crianças: - Negra.

Eu:- Isso, a maioria tem origem negra. Tem a pele mais escura.

Jo: -Eu sou branco... marrom... pardo. Não, eu sou branco.

Eu: -É importante a gente se colocar para as pessoas como a gente se sente, sendo branco, negros, oriental, que são os japoneses, indígenas. Aqui na nossa sala, a maioria são brancos, negros, pardos, indígenas?

Key: -Pardo. A maioria é pardo.

Eu: -Por que pardo? Por que essa definição?

Key:- Porque é a mistura entre negros e brancos.

Eu: -Mas e quando o pai é negro e a mãe é parda? Ou quando o pai é branco e a mãe é parda e saímos negros?

Jo: - Eu sou branco. Minha mãe casou com um cara branco e eu sou branco!

Mar: -Acontece da mãe ser branca e o pai branco e a criança nascer negra. É porque o avô ou avó podem ser negros.

EU: -Exatamente. Está ligado com a ascendência... Mistura do sangue.

Math: -A mãe da Nic é negra e ela nasceu branca.

Eu: -Por causa da mistura, né.

Eu:- Cada um de nós trazemos uma história. Eu no caso tenho várias misturas... No meu sangue circula várias etnias: africano, indígena e europeu. As pessoas que se dizem pardas, marrons, precisam saber que são negras. Ou seja, tem circulando em suas veias e na cor da pele ascendência dos povos negros africanos.

Key: - Que nem eu!

Eu: - Precisamos nos sentir especiais e felizes, não por causa da beleza, mas precisamos vencer algo sério em nosso país chamado preconceito racial. Alguém imagina o que seja isso?

Isa: - Se eu chamar a Ana de negra, ela pode ficar muito chateada e até chamar a polícia.

Eu: -Mas se eu chamar a Ana assim. “Vem aqui minha pretinha”. Será que ela irá se sentir tão mal? Isso foi preconceito?

Eve: - Não!

Eu: - Então, o que é o preconceito, então?

Key: - Tipo assim... No projeto tem um menino meio que gosta de ficar dançando, né. Ele ficava dançando, dançando, dai chamaram ele de viado.

Eu: - Esse é outro tipo de preconceito, né. Mas se eu chamo a pessoa assim... Ohh, seu macaquinho feio!

Key: - Igual no futebol! Chamaram o jogador de macaco e jogaram cascas de bananas.

Crianças: - Dai é preconceito, né sora.

Eu: - E assim... Ohh, seu rolo de papel higiênico! Porque a pessoa é branca. Não é preconceito também?

Risos.

Jo: - Também me chamam de cabelo de feijão ou de macarrão. Isso também é preconceito.

Eu: - Precisamos valorizar as pessoas pelo o que elas são. E não pelo o que elas aparentam ser. A cor da pessoa não pode ser o problema. Mas também por conta da questão social. Se a pessoa é muito pobre, ela não tem condições de lazer.

Mar: - Muitas pessoas não arrumam trabalho também.

Jo: - Mas também tem o jeito certo de dizer: moreno, preto.

Eu: - Moreno não é cor. Falamos para pessoas que tem cabelo preto e pele branca. Mas não é cor.

Eu: -E o que podemos falar sobre o preconceito? Vou registrar na lousa e vocês devem registrar no caderno.

Mar: - Aprendemos que o preconceito deixa as pessoas magoadas.

Key: - Sora, as crianças precisam aprender sobre preconceito desde crianças, porque quando ficar adulto o preconceito só piora.

E bateu o sinal.

Nos pequenos textos produzidos pelas crianças relatando a consulta feita aos pais/responsáveis, notamos que havia certa ênfase no fenótipo – cor da pele. No entanto, a colocação de Pab ao mencionar: “Venho de uma família que não se apega a cultura, mas não fazemos diferença entre branco, negro, pardo...” e Key, quando menciona “[...] Somos de cultura bem simples e humilde...” despertou certa atenção sobre o termo “cultura”. Não conseguiremos afirmar qual foi o sentido atribuído a “cultura” nestas passagens, pois as crianças poderiam estar se referindo a conhecimento ou classe social, por exemplo. No entanto, podemos supor que elas estivessem se referindo à hibridização cultural, fenômeno em que diferentes culturas se interpenetram quando se encontram, mas não se excluem, promovendo identidades abertas e que são constantemente construídas (CANDAUI, 2002).

As crianças conseguiram identificar sua ascendência negra, de forma positiva mostrada pela maioria dos relatos, o que nos faz perceber um reencontro com identidades negras que pareciam perdidas. Cabe aqui dizer que não nos ateremos nesta análise sobre “identidade” por não ser o objetivo do trabalho e pelo aprofundamento que essa temática exigiria nos estudos sobre as identidades afro-brasileiras.

No entanto, ao analisar a proposta desta atividade em sala de aula, podemos trazer o trabalho de Constantino (2014)³³ que, em sua tese de doutorado sobre a constituição de identidade negra no contexto escolar, afirma que é possível esse fortalecimento de identidades na prática docente intencional, sendo necessário que o(a) educador(a) esteja aberto(a) ao diálogo, promovendo ações que favoreçam a igualdade e diferença.

E ainda, na perspectiva de Gomes (2002) as identidades são construídas por meio das relações dialógicas abertas estabelecidas com o outro. Dessa forma, a autora entende a identidade negra:

³³ A síntese do trabalho da autora encontra-se na subseção “1.3 Pesquisas Correlatas”.

[...]como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade.

[...]

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram (GOMES, 2002, p.39).

Por meio dos dados, ainda podemos refletir sobre a construção do conceito da palavra preconceito. As crianças eram livres para falar, e eram incentivadas a refletir sobre quais eram as formas do preconceito racial, envolvendo atitudes e comportamentos. Nesse aspecto, podemos citar os estudos de Guimarães (2007) sobre o preconceito racial no decorrer da história, ao mencionar Allport (1954) que desenvolve uma tipologia das manifestações do preconceito para as ações discriminatórias. São elas:

“1. Linguagem insultuosa (Antilocution). Pessoas que têm preconceito falam dele. Com amigos em quem confiam ou, ocasionalmente, com estranhos podem expressar livremente seu antagonismo. Mas muitos nunca vão além dessa forma suave de ação antagonística. 2. Evitação. O preconceito mais intenso leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejado, mesmo talvez ao custo de inconveniências consideráveis. Nesse caso, o portador do preconceito não causa mal diretamente ou grupo que odeia, preferindo acomodar-se e retirar-se inteiramente da convivência. 3. Discriminação. Nesse caso, o preconceituoso age de modo ativo em detrimento de seu desafeto. Seu comportamento procura impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certos tipos de emprego, áreas residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais, ou algum tipo de privilégio social. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, protegida pelas leis ou pelos costumes. 4. Ataque físico. Sob certas condições de forte emoção o preconceito pode levar a atos de violência ou quase-violência. Uma família negra indesejada pode ser expulsa à força de um bairro ou sentir-se tão ameaçada e amedrontada que prefira partir. Túmulos de cemitérios judeus podem ser profanados. Uma gang italiana pode emboscar uma gang irlandesa. 5. Extermínio. Linchamentos, pogroms, massacres e o programa nazista de genocídio marcam o último estágio da expressão violenta do preconceito (ALLPORT *apud* GUIMARÃES, 2007, p.33).

Assim, os exemplos para conceituar a palavra “preconceito” foram inúmeros, mas Key fechou o diálogo ao perceber a importância de se falar sobre questões ligadas ao preconceito desde tenra idade, resumindo o objetivo da atividade e discussão proposta, ao dizer: “Sora, as crianças precisam aprender sobre preconceito desde crianças, porque quando ficar adulto o preconceito só piora”. Dessa forma, aproveitamos a frase eternizada de Nelson Mandela: “Ninguém nasce odiando outra

pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem aprender a amar”.

4.3 Episódios espontâneos

Os episódios espontâneos enriquecem o currículo em ação por meio das expressões das crianças em suas manifestações sobre o universo etnicorracial. Revelam a concretização do texto curricular no que de fato foi percebido, sentido, mas também interiorizado pelas crianças em seu processo educativo.

Episódio 20 (04/08/17)

O dia foi atípico, pois muitas crianças faltaram. Por isso, resolvi deixar a atividade que havia preparado - diário de classe - para a semana seguinte.

Então, peguei os livros que havia separado para desenvolver leituras com a temática africana e afro-brasileira, fui até o armário e abri uma caixa com vários livros. Deixei as crianças livres para folhearem. Depois perguntei: - Quando vocês pegaram esses livros, o que vocês notaram de especial?

Mar: -Eu percebi que são livros de negros, livros africanos.

Eu: - O que tem de especial nesses livros?

Mar: - Nesse livro (Os sete romances) os irmãos juntos fazem muitas coisas, mas antes os irmãos não se davam bem, olhe (mostrou a página do livro)... Ai depois, o rei falou com eles, ai eles juntaram. Eles fizeram uma coisa muito maior. Eles fizeram o maior pano do mundo.

Eu: - Isso só olhando as imagens? você não leu... Mas o que você percebeu?

Mar: - Percebi que os irmãos podem fazer tudo juntos. É como aquele ditado – quando a pessoa cai a outra levanta e quando a outra cai e não tem ninguém para ajudar, ela fica caída.

Eu: - Interessante essa observação... A Mar só de olhar as imagens observou que há uma história. Mas olhem para as capas e títulos dos livros.

E começamos a ler os títulos dos livros: “Os sete romances; Pretinha eu?; Zumbi, O despertar da liberdade, Cor de pele, nenhuma cor de lápis, Bichos da África, Colecionador de Pedras, O racismo no Brasil, Bichos da África, Felicidade não tem cor, Ombela a origem das chuvas, Os gêmeos do tambor, Porque os mosquitos zunem no ouvido da gente, Camazu, Coisas do folclore, Dula, a mulher canibal, Na cor da pele, Irmão negro... O que vocês perceberam com esses títulos e com as imagens das capas? Sobre o que irá tratar esses livros? Qual o objetivo?

Mar: -Leitura?

Eu: - Mas que tipo de leitura? Olhem as capas, o que vocês observam?

Crianças: - Negros africanos?

Eu: - Precisa ser africano para ser negro?

Crianças: -Não!

E comecei a mostrar capa por capa para as crianças relatarem o que estavam vendo. Sempre surgiam palavras referentes a africano. Quando perguntei se apenas os africanos são negros, alguns diziam que sim, outros falaram que não.

Jhon: -Eu sou negro, meu pai é negro!

Eu: -Os brasileiros são negros?

Crianças: - Simmmm!

Eu: - Mais de 50% dos brasileiros são negros.

Ever: - Sora, tem mais negro do que branco?

Eu: - Sim, pode não parecer, mas sim!

Math: - Todos esses livros que a pro está mostrando tem pessoas negras.

Eu: -Exatamente! São livros que retratam histórias de pessoas negras.

E perguntei quais livros estão acostumados a pegar na biblioteca.

Mar: -Eu gosto de livros de princesas, turma da Mônica, fadas!

Eu: -E qual a cor das personagens dos livros de vocês?
 Mar: - Elas são brancas, na maioria.
 Eu: -Falando em princesas, existe princesas negras na realidade?
 Vic: - Não!!
 Questionei a criança e ele falou que existe só no desenho. Falei que ainda existem príncipes e princesas em alguns países.
 Mar: - Também tem na África, príncipe, princesa, rei, rainha...
 Eu: - Ahã, tem sim! Mas a maioria das princesas que conhecemos são brancas, por quê?
 Mar: - Porque acho que tem muito preconceito!
 Eu: - Mas o que é o preconceito?
 Mar: - É racismo!
 Eu: - Mas o que é racismo?
 Mar: - Não pode chamar as pessoas de preto, de escuro...
 Wen: - E nem de neguinho, que nem o Pab falou para mim...
 Isa: - Eu falei para o Pab que a pessoa pode até chamar a polícia por causa disso.
 Eu: - Vocês acham que o racismo, o preconceito acontece mais com pessoas negras?
 Mar: - Sim, porque nunca vi pessoas brancas ter racismo.
 Wen: - A Eve é morena.
 Eve: - Chamar alguém de negro a pessoa fica muito triste.
 EU: - O racismo o preconceito é um problema que existe no nosso país, mas que precisamos acabar com ele. Mas ele está em todo lugar.
 Eve: - Igual aquele dia lá, que chamaram o Key de preto.
 Eu: - Foi uma forma preconceituosa de chama-lo de preto,né.
 Eve: - Não importa a cor de pele só importa o que ela faz.
 O diálogo foi interrompido quando o sinal para o intervalo tocou.

Este episódio ocorreu em um dia em que havia poucas crianças na sala. Então, a professora-pesquisadora deixou que explorassem livros com histórias africanas e afro-brasileiras. Nas capas havia ilustrações de personagens negros, o que na maioria dos relatos, notamos que o termo “negro” sempre estava associado a africano. Foi necessária intervenção, na qual questionamos se para ser africano precisava ser, necessariamente, negro, ou vice-versa. Algumas afirmaram que sim, outras que não. Nesse aspecto, notamos que ainda há no imaginário das crianças o fenótipo cor de pele preta, ligado, necessariamente, a africanos, mas nem todos se veem como descendentes destes, o que pode demonstrar que a identidade das crianças - em constante transformação - ainda não está permeada a perspectiva afro-brasileira. Gomes (2002) diz que:

Embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, cada vez mais entende-se que, para discuti-la, precisamos sempre considerar como os sujeitos a constroem, não somente no nível coletivo, mas também no individual. O mais difícil é, após conhecer essas estratégias individuais, interpretá-las, não julgá-las e nem classificá-las como mais ou menos politizadas, mais ou menos corretas. Quem sabe, assim, compreenderemos como o negro constrói a sua identidade nos seus próprios termos (p.47).

Ao questionar sobre os livros que emprestavam na biblioteca da escola, Mar menciona que a maioria dos livros de princesas tinha a ilustração dos personagens com a pele branca. Dessa forma, ao incentivar as crianças a manusearem e lerem livros da cultura africana ou afro-brasileira, a professora-pesquisadora estava proporcionando momentos de repensar os conceitos atribuídos ao ideal de beleza nas múltiplas cores de pele existentes. Percebemos também que Mar atribuiu o fato de haver mais livros de princesas brancas do que negras ao preconceito. Nesse aspecto, podemos dizer que os padrões estereotipados trazidos pelos europeus no período da escravidão deixaram marcar profundas no quesito beleza e fealdade, que nos persegue até os dias de hoje (GOMES, 2002), incluindo esses padrões, também, nos livros infantis.

Para Mar, Wen, Isa e Eve, o preconceito também estava diretamente ligado às ações discriminatórias através da linguagem insultuosa. Também nessa passagem é perceptível na fala de Isa que o preconceito pode levar a pessoa à prisão. E Eve conclui que não importa a cor da pele, mas o que as pessoas fazem.

Episódio 21 (24/08/17)

Hoje, procurei um texto que trabalhasse as diferenças existentes entre as pessoas, e encontrei um que já conhecia e que mantinha guardado nos materiais de apoio. Não planejei a leitura, mas achei que seria importante discutir aspectos sobre as diferenças existentes entre as pessoas e o quanto as diferenças são importantes. Peguei a folha impressa com o texto: “O pote rachado” - autor desconhecido.

O texto descreve que todos nós temos defeitos, como potes rachados. No entanto, devemos usar esses defeitos para embelezar nossas vidas.

Após término da leitura, perguntei o que tinham achado da história.

Mar: - É... Tem gente que fala um ditado assim... “Todos tem seus próprios defeitos”.

Jo: - Cada um tem a sua habilidade.

Key: - Cada pessoa tem seu defeito para enfrentar a vida.

Eli: - Meu maior defeito é perder as coisas.

Eu: - De fato, todos nós temos defeitos. Não só físico, mas aquele defeito que está lá dentro da gente. Dos nossos sentimentos. O texto fala que precisamos aproveitar esses defeitos e tornar algo bom dele. Vou contar para vocês um defeito meu. Como era meu cabelo aqui na escola?

Crianças: - Comprido...

Wen:- Lisoooo!

Eu: - Isso mesmo, liso e comprido! Eu morria de vergonha do meu cabelo crespo. A minha vergonha, de mim mesma, era um defeito.

Mar: - É melhor o cabelo natural do que cheio de química. O meu cabelo desde quando eu era nenê é assim loiro.

Eu: - Exatamente. E eu, por conta das minhas convivências, pelas pessoas falarem que meu cabelo não era tão bonito, acabei alisando.

Mar: - Professora, ignora isso!!

Eu: - Mas na época, Maria, eu não conseguia ignorar. Na época eu era criança. E acabei alisando, porque tinha vergonha. Mas com o tempo fui percebendo que para alisar ficava caro, e segundo precisava valorizar o que eu era. Precisava gostar de mim do jeito que eu era. Então, vocês foram os causadores dessa minha mudança. Comecei a valorizar isso que eu achava que era defeito. Quando cortei, pensei apenas em mim. E percebi que as pessoas acharam lindo meu corte de cabelo e o fato de deixar ele crespo. Precisamos dar valor no que somos. Percebi que o que eu achava que era feio me deixava ainda mais bonita.

Thifa: - Tem gente que não gosta do jeito que a gente se veste.
Wen: - Ninguém precisa achar a gente bonito ou feio.
Isa: - Cada um deve cuidar da sua própria vida.
Eve: - Cada um tem que gostar de si mesmo.
Eu: - É necessário respeitar as pessoas. O respeito é à base de tudo. Alguém gostaria de relatar um defeito?
Thyfa: - Eu não vejo nada feio em mim. Sempre me achei muito linda!
Thyfa é uma garotinha de pele preta, seus cabelos são crespos e vivem com pequenas tranças.
Jo: - Eu queria ter a cor branca.
Eu: - Mas por que, João?
Jo: - Porque sim! Não sei explicar.
Elie: - Eu queria ser azul.
Eu: - Azul? Bem diferente mesmo!
Depois conversamos sobre o texto propriamente. As crianças começaram a recontar cada parte da história, como se quisessem rememorar os detalhes.
Eu: - Esse texto trabalha a questão das diferenças. E com as nossas diferenças, o que podemos fazer?
Key: - O defeito da força para enfrentar a vida.
Mar: - Os defeitos... Têm coisas boas que acontecem com os defeitos.
Eu: - Os nossos defeitos fazem muitas diferenças na vida de outras pessoas. Por exemplo, o que o defeito do jarro proporcionou para as plantas.
Kau: - Ele ajudava as plantas crescerem.
Eu: - Então, o defeito pode não ser um defeito.

Este episódio ocorreu em uma aula de português com a leitura de um texto chamado “O pote rachado” autor desconhecido. O texto narra a história de um carregador de água da Índia, que todas as manhãs levava dois potes de água até a casa do chefe, pendurados nas extremidades de uma vara. No entanto, um deles estava rachado. O pote rachado, envergonhado por não conseguir entregar a água por inteiro, entrou em profunda agonia e pediu perdão ao carregador de água por sua falha. Este, por sua vez, mencionou que durante todo o tempo que havia deixado a água vaziar pelo seu racho, os canteiros floriram e ele pode ornamentar a mesa do seu chefe com flores regadas pelo seu defeito.

Durante os diálogos com as crianças a professora-pesquisadora utilizou a palavra “defeito” para caracterizar o pote rachado, e fez o mesmo uso para definir seus cabelos cacheados. No entanto, considerar como defeito os fenótipos de um indivíduo, é tratar a diferença como desigualdade, isto é, como inferioridade em relação ao padrão eurocêntrico dominante. Nesse pressuposto, a palavra que melhor define nossas análises é “diferença”. Está aí mais uma situação na qual a lacuna no domínio do referencial teórico pela professora-pesquisadora se fez sentir.

Assim, ao narrar a história de seus cabelos, a docente denota os padrões sociais de beleza na qual estava inserida. Para ela, o cabelo crespo – como no texto – era uma diferença dela em relação às demais e precisava ser resolvida. Então, alisava. Pagava

muito caro para manter os cabelos alinhados e longos. As crianças pareciam estar compadecidas com a história do cabelo, e uma delas solicitou que ignorasse quem a havia ofendido. No entanto, narra que houve uma superação, uma sensibilização, um despertar, pois passou a entender que seu cabelo crespo apenas indicava sua diferença em relação aos padrões eurocêntricos, e que em sua essência, apenas revelava quem ela era de verdade.

Gomes (2002) relata em sua pesquisa de doutorado que muitas mulheres negras viam o cabelo como marca de inferioridade, por isso alisar o cabelo ou mesmo tingir com tons mais claros são marcas que constataram essa inferiorização.

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado a estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (p.3).

Para Jo seu maior defeito é não ser branco. Aqui, percebemos que mesmo tendo a pele branca e cabelos cacheados, não se considera totalmente branco, possivelmente por ter os cabelos enroladinhos. Talvez para ele, ser branco é ter pele clara e cabelos lisos. Nesse sentido, podemos atribuir o cabelo enrolado ao padrão do estereótipo cabelo ruim. Para Gomes (2002) cabelo e corpo são símbolos da identidade negra.

Episódio 22 (28/08/17)

De forma inesperada, após o intervalo, Mar chegou até minha mesa e entregou um desenho que mostrava uma árvore chorando (Figura 41). De imediato agradei pelo presente, mas quis saber seu significado.

Mar: - Essa é uma história que lembrei na minha cuca, quando a sôra terminou de contar a história da origem das chuvas. Camaçari é uma cidade onde eu morava. Dizem que essa árvore chorava. Ela fica perto de uma casa que era muito calor. Então, essa árvore chorava, chorava, sem chover.

Eu: - Então essa árvore era uma fonte de riqueza para aquela casa?

Mar: - Era a única fonte que eles podiam trazer água. Era seco! Então, o choro triste virou alegria.

Eu: - Amei a história e o presente!!

No início do dia havia feito à leitura do livro “Ombela: a origem das chuvas”, escrito por Ondjaki.

Figura 37 - Árvore que chora de Camaçari-BA feita pela aluna



Fonte: acervo da autora da dissertação.

Esse episódio ocorreu após a leitura do livro “Ombela: a origem das chuvas” de Ondjaki. Mar entregou para a professora-pesquisadora o desenho de uma árvore chorando, pois a história trouxe a sua memória aspectos de sua cidade natal – Camaçari/Bahia – dizendo que havia uma árvore que chorava e que era a única fonte de riqueza da casa que existia próxima à árvore.

Camaçari é um município do estado da Bahia, que em tupi significa “árvore que chora”. Pode ser que a lenda africana contada pela professora-pesquisadora, tenha despertado memórias sobre histórias de sua cidade natal, possivelmente narrada pela família e que a movimentou inserindo suas lembranças em um desenho.

Nesse aspecto, observamos a relevância das histórias africanas ou afro-brasileiras no contexto das práticas educativas, pois podem trazer referências das vivências das crianças. Candau (2008) menciona a importância de uma perspectiva educacional que reconheça o outro, permeada pelo diálogo entre os diferentes. E ainda, dentre as ações pedagógicas interculturais, propõe um resgate das histórias de vida de comunidades socioculturais diversas, dando atenção aos aspectos de hibridização cultural na constituição de novas identidades culturais.

Episódio 23 (12/09/17)

Hoje trabalhei a avaliação de português com a lenda da IARA, para realizarem uma interpretação. No texto continha a palavra “morena” para caracterizar a cor de pele da sereia. Comecei a leitura da lenda. Quando uma das meninas questionou...

Eve: - Que cor é a cor morena?

Eu: - Morena é uma pessoa de cabelo preto e pele branca, mas muitas pessoas dizem que eu, por exemplo, sou morena.

Key: - Mas você disse que não existe morena.

Eu:- Eu disse, de fato não existe. Mas as pessoas insistem em colocar o moreno. Só que de fato a cor morena não existe. É uma invenção. Aliás, tudo é uma invenção, até a cor é uma invenção (risos).

Mar: - Quê? A gente é uma invenção?

Eu: - Não, nós existimos!

Risos

E continuei a leitura da avaliação.

Em meio às atividades do dia, circulava entre as mesas para observar como as crianças estavam organizando o livro sobre o folclore. Nesse dia estavam reescrevendo e pintando a figura da sereia Iara. Após, começaram a copiar a tarefa da lousa.

Quando fui olhar o caderno de um dos alunos da sala, intervi dizendo: - Como pode uma letra tão bonita com um caderno tão desorganizado? Nisso, Mar intervém:

- Oh, prô, como você vê... Não julgue o livro pela capa, mas sim pelas letras.

Eu: - No entanto, eu não julgo o caderno dele pela capa, mas pelo capricho...

Mar: Ah!!! Não julgue pela pele, mas sim com o coração.

Eu: - Como seria isso, não julgue pela pele?

Mar: - Não julgue pela pele, como... Julgar só porque ele tem a pele branca, se ele é negro, se é indígena, se é moreno, só porque ele é de origem africana, assim....Japonês.

Eu: - Mas devemos julgar pelo...Risos.

Mar: - Coração!!!

Eu: - por quê?

Mar: - Porque tem gente que é bem bonita, tem a pele bem bonita e que tem o coração bem ruim...

Eu: - Muito bom pensamento, Mar!

E voltei a observar os cadernos.

Este episódio ocorreu em uma aula de língua portuguesa, após a leitura de uma atividade avaliativa. No texto folclórico da sereia Iara, Eve questiona sobre a cor da personagem: “Que cor é a cor morena?”. Possivelmente a criança queria pintar a cor da sereia na cor que correspondesse à palavra morena. Respondemos que poderia ser uma pessoa de pele branca e cabelo preto e liso, mas também uma pessoa com a cor de pele parda ou preta. Nesse instante, Key adverte a professora-pesquisadora, pois havia dito em aulas anteriores que a cor morena não existia. Nesse sentido, é importante mencionar que em algumas pesquisas sobre as terminologias de cores de pele como a de Cavallero (2005), é natural a criança indicar o termo “moreno(a)” para qualificar sua cor, pois correlacionam o termo aos fenótipos de pessoas brancas. Além disso, a autora enfatiza que o termo adequa-se tanto a brancos como a negros de forma positiva.

Nesse mesmo momento, a professora-pesquisadora circulou pela sala e fez uma observação no caderno de uma das crianças, e apontou a desorganização do caderno em contraposição à letra. Mar, então, a adverte dizendo – “... Não julgue o livro pela capa, mas sim pelas letras.” Possivelmente a criança tem conhecimento do contexto da frase, pois ainda conclui que não devemos julgar as pessoas pela cor de pele, mas sim pelo coração. E que há muitas pessoas bonitas e de pele bonita, mas com o coração ruim. Nessa passagem, Mar parece estar começando a desconstruir o conceito negativo

atribuído à cor de pele negra e a repensar o que de fato torna as pessoas bonitas ou feias, boas ou ruins.

Episódio 24 (22/09/17)

Ao encerrar a leitura do livro: “Felicidade não tem cor” de Emílio Júlio Bráz, senti a necessidade de conversar com as crianças sobre a história do Brasil, que não havia planejado. Também havia feito a correção da avaliação de história e geografia e notei que ainda não compreenderam o assunto na proporção que esperava.

Mar: - Os africanos eram colocados no tronco e levavam chibatadas nas costas ou na cara.

Questionamos: - Por que os africanos eram tratados tão mal aqui no Brasil?

Mar: - Por que eles eram negros?

Eu: - Não, porque eles foram escravizados. E será que eles foram comprados?

Crianças: - Simmmm...

Eu: - Muitos sim, mas muitos também foram obrigados a vir, pois foram sequestrados e obrigados a vir para cá. Sabiam que vieram muitos reis e rainhas da África para cá?

Mar: - Os reis e rainhas todos os dias de manhã, de manhã não é... Todos os dias batiam seus tambores, dançavam...

Eu: - Mas por que eles batiam seus tambores?

Cai:- Porque eles eram índios...

Mar: -Porque era tradição...

Eu: - Isso... Tradição! Fazia parte da cultura. E o que é a capoeira?

Mar: - É uma luta!

Key: - Ah, já sei... É uma luta com música misturada!!

Eu: - Isso! É uma luta com dança. E por que faziam essa dança, que na verdade é uma luta?

Jo: - É uma luta que usa os pés.

E uma das crianças resolveu mostrar como se faz a capoeira, pois ele tinha aulas no projeto que frequentava.

Afastamos as carteiras para fazer a demonstração... (não registramos com imagens).

Eu: - Na época da escravidão, os africanos usavam essa luta em forma de dança para enganar os senhores, “donos” deles, para que achassem que era apenas uma dança. Mas na verdade eles estavam treinando os golpes para enfrentar esses malfeitores.

E mencionamos que um pessoal da UFSCar iria trabalhar a capoeira com história para e com elas.

Eu: - Os povos africanos eram vendidos em troca de armamentos e outros eram capturados mesmo. E aqui no Brasil eles sofreram muito, pois tinham que trabalhar muito, deixar suas culturas e muitas vezes eram separados dos filhos. E quando eles foram libertos para onde vocês acham que eles foram?

Mar: - Para África?

Wen: - Para Portugal?

Eu: - Não, para as periferias das cidades.

Crianças: - O que é isso?

Eu: - São regiões fora do centro da cidade.

Mar: - Os africanos também dizem que eles também faziam capoeira e dança, mas também tem brancos que fazem capoeira. Eles ensinavam a quem queria.

Key: - Tinha uma fazenda aqui em São Carlos que pegou fogo e tinha escravos lá também.

Eu: - Aqui em São Carlos em todas as fazendas tinham escravizados.

Pab: - Falando em capoeira, hoje eu tenho aula.

Eu: - Esse professor não viria aqui na escola?

Pab: - Acho que não.

Mar:- E também os africanos diziam... Minha avó dizia que os africanos faziam muita capoeira para ganhar dinheiro.

Eu: - Não sei se para ganhar dinheiro, mas acho uma dança, uma luta, maravilhosa!

Elie: - Até as crianças que eram escravas tinham que trabalhar?

Eu: - Sim, tinham que trabalhar.

Mar: - E os idosos e as crianças se tratavam na mesma maneira, assim, como animais. As crianças dormiam na senzala e os adultos tinham quartos e as crianças eram separadas de seus pais.

Eu:- Então, o que vocês acham da condição dessas pessoas que eram escravizadas na época. Vocês acham correto isso?

Crianças: - Não!

Cai:- Sim!

Eu: - Você gostaria de ser tratado assim, Cai?

Jo: - Apanhando de chicote, você queria?

Eu: - Vocês acham isso correto? Isso que estou perguntando é muito sério.

João: - Se eu fosse criança e ficava apanhando eu já iria morrer...

Key: - Tem alguns brancos que libertavam os escravos dos portugueses.

Eu: - E vocês acham que esses que libertavam eram tão bonzinhos assim?

Crianças: - Não! Eles queriam dinheiro.

Mar: - Deixa eu falar...Essa história é assim: tinha uma menina que tinha uma boneca Abayomi e o nome dela era Juliana. Daí a mãe dela morreu depois. Daí tinha um menino que também fazia parte da família, mas ele era... Daí a mãe antes de morrer pediu para o menino levar a menina para uma fazenda e eles foram escravizados. Os bebês recém-nascidos eram tratados como... Como também, como o bebê que tinha. Daí a menina mais velha pegou a boneca e saiu correndo. Daí eles cresceram um pouquinho, foi bem tratada e se tornou dama de companhia. Daí essa Juliana teve uma filha chamada Isaura, mas ela era branca, mas mesmo assim ela foi escravizada.

Após a longa conversa, voltei à leitura do texto: “Tristes partes da historia do Brasil” – texto para interpretação contido na avaliação de história e geografia. Ao mencionar as palavras - “desigualdade social” - as crianças ficaram com dúvida, então expliquei.

Eu:- Desigualdade social é o fato de haver em um mesmo lugar pessoas pobres, ricas, milionárias, miseráveis. Por que vocês acham que o tempo todo eu falo escravizados e não escravos?

Mar: - Por que tem mais pessoas...

Eu:- Escravizados, porque eles se tornaram, mas eles nunca foram escravos em suas terras. E vieram para cá e se tornaram escravos, por isso escravizado.

E deixei as crianças responderem o texto.

Em uma das atividades havia a questão: “Você acha que a escravidão dos africanos foi correta?” – mencionei que não estava no texto e que eles deveriam dar a opinião sobre o tema.

Elie: - Ah, eu vou colocar que sim...

Eu:- É sua opinião. Se dentro de tudo que conversamos você ainda acha legal...

E continuaram respondendo as questões.

O episódio ocorreu em uma aula de revisão dos conteúdos de história e geografia. A professora-pesquisadora havia realizado uma atividade avaliativa e percebeu que alguns conceitos da História do Brasil ainda não haviam sido assimilados pelas crianças. Os questionamentos sobre os conceitos históricos foram intercalados à avaliação. Mencionamos que os indígenas foram os primeiro povos do Brasil, e que só depois com a invasão e dominação dos portugueses, é que os africanos vieram ao país para serem escravizados.

Algumas crianças mencionaram os sofrimentos dos povos escravizados e também seus hábitos, como o de bater tambor, no qual relatavam serem reis e rainhas. Quando foram questionados sobre o costume de bater o tambor, Cai menciona que isso ocorria, pois eram índios, mas Maria intervém ao dizer que na verdade era uma tradição

desses povos. A intervenção da criança é de suma importância, pois indica um repensar sobre a história.

No desenrolar da conversa, surgiu o assunto sobre a libertação dos escravizados, no qual as crianças acreditavam que os africanos haviam voltado aos seus países de origem e até mesmo para Portugal. Falamos que, na realidade não tinham para onde ir, então muitos se dirigiam às periferias das cidades. Aqui há uma falha no diálogo, pois apenas explicar que a palavra periferia relacionava-se a regiões não centrais de uma cidade, não dava sentido ao que estava sendo discutido. A professora-pesquisadora, nesse caso, deveria dizer às crianças que os escravizados tiveram que montar suas casas em regiões distantes das regiões centrais das cidades, e que com o passar do tempo, devido à simplicidade e pobreza das pessoas que viviam nesses locais, passaram a ser chamadas de favelas.

Quando a professora-pesquisadora questionou sobre os maus-tratos sofridos pelos escravizados, Cai disse que era correto, mas de imediato foi interrogado por Jo – “Apanhando de chicote, você queria?” – a criança não respondeu. Aqui, observamos empatia advinda de Jo pela situação triste que viviam os escravizados do período.

Também discutimos, brevemente, na atividade avaliativa, a opinião das crianças sobre a escravidão. Elie disse que a escravidão era correta. Nesta situação a criança não foi questionada pela professora-pesquisadora, para que repensasse sua afirmação, pois a ideia era desconstruir conceitos estereotipados através das vivências: leituras, atividades dirigidas, entre outras. Nesse aspecto, compreendemos que o trabalho do(a) docente na perspectiva intercultural, mas principalmente etnicorracial, é desafiar seus próprios impulsos e preconceitos, pois de acordo com Barreiros(2005) para transformar a sala de aula um espaço favorável ao diálogo será preciso permitir que as crianças expressem o que pensam da forma que pensam.

Episódio 25 (22/11/17)

Este episódio ocorreu após as atividades elaboradas pelas estudantes da UFSCar sobre a boneca Abayomi. Elas iniciaram a aula perguntando sobre o continente africano e nenhuma criança soube ou quis responder.

Eu: - Fiquei pensando se estou ensinando sobre o continente africano direito? Porque, quando as pessoas perguntam vocês não sabem responder... Mas enfim, o que vocês sentiram com essa aula?

Barba: - Nada!

Jo: - Senti alguma coisa...que foi bom aprender sobre a baiana, Abayomi...

Mar: - A gente não deve fazer racismo devido a cor de pele.

Eu: - Mas, ao fazer essa boneca... O que vocês perceberam?

Crianças: - Foi difícil.

Jo: - A professora ensinou que temos que fazer com muito carinho.

Mar: - Cuidar bem dela.

Eu: - Vocês gostaram do que vocês fizeram?

Elie:- Eu me senti como um pai cuidando da própria filha.

Mar:- Me senti como uma mãe.

Jo: - Eu me senti como um pai, mas só que todo mundo fez menina e só eu fiz menino.

Eu: - Vocês sabiam que só aqui no Brasil(entre outros países), os meninos não brincam de bonecas? Sabiam que em algumas tradições africanas, tanto menino quanto menina brincam de boneca? Pois tanto o menino como a menina precisa saber cuidar dos filhos. Lá na minha casa nós temos o Bê, e nós dois cuidamos dele. Então, é importante desde pequeno tirar da cabeça que o menino não pode brincar, de repente, de boneca. O homem não é menos homem porque ele brinca ou confecciona, como vocês fizeram hoje, uma boneca ao invés de boneco. O que a nossa sociedade tem costume de dizer é que quando um menino brinca de boneca ele pode virar uma pessoa que gosta de pessoas do mesmo gênero. Ou seja, menino que gosta de outro menino. Esse tipo de coisa acontece, mas brincar de boneca não significa isso. O que significa é que tanto o menino quanto a menina precisam cuidar bem dos filhos.

Elie:- Antes eu brincava de casinha, mas agora eu não estou brincando mais, porque as meninas não estão deixando eu brincar. O filho era uma pessoa mesmo, não importa, é ser humano.

Eu: - Entendi...Então, eu acho que já está na hora, além de respeitar as pessoas que gostam do mesmo sexo, ou seja, menina que gosta de menina e menino que gosta de menino, não ter preconceito quando um menino resolve brincar de bonecas ou quando uma menina resolve brincar de futebol ou carrinho.

Jhon: - Sapatão! Risos.

Cai:- A Gi!

Wen: - Nada a ver...

Eu: - Então...

Eve: - Meu irmão, o Pedro, também brinca de boneca. Eu brinco com os carrinhos dele...

Gui: - Eu brinco de boneca com a minha prima...

Eu: - E você gosta de menino por causa disso? Você quer namorar com menino por causa disso?

Guilherme: - Eu não!!!

Eu: - Então, está vendo? Isso também é preconceito, não é?

Mar: - Tem menino que namora com menino e menina que namora com menina e não tem problema...

Elie: - Na verdade tem problema sim...

Eu: - Calma, Elie!Vamos voltar a conversar sobre a Abayomi e seu significado... É importante que vocês percebam que a boneca Abayomi tem origem afro-brasileira, ou seja, ela tem origens africanas, mas ela é também... Brasileira. A história dela é muito legal!Lembra quando as meninas falaram na história... Como foi vocês que fizeram, vocês podem contar a história para as outras pessoas e além de contar, também podem presentear alguém que vocês gostam muito com essa boneca.

Eve: - Já que eu tenho duas, vou dar uma para a Aninha e outra para minha mãe.

Jhon: - Vou dar para minha avó.

Eu: - Essas bonequinhas, segundo a história, também simboliza proteção. É como se fosse um amuleto de proteção.

Jhon: - É sora?

Eu: - É...Para muitos afro-brasileiros cada vez que você tiver uma bonequinha dessas você estará o quê?

Crianças:- Protegido!

Jo: - Daí se você for levar um soco na cara, ela te protege.

Eu: -Então, seria legal vocês guardarem com vocês. Mas também seria legal, vocês entregarem para alguém. Pois, ela estará protegendo esse alguém que vocês derem. Mas vocês precisam contar para a pessoa a história. A história precisa ter ficado dentro de vocês. Alguém gostaria de contar alguma coisa sobre essa aula?

Isa: - Eu gostei...

Wen: - Eu gostei, porque é muito legal! Fizemos uma boneca Abayomi e que a Abayomi pegou o salsichão.

Eu: - Esse foi o texto que vocês inventaram a partir da história da boneca, né.

Elie:- Para mim, para mim essa boneca só deixou uma mensagem... Que a gente deve sempre cuidar dos nossos filhos direito, se a gente tiver um filho um dia.

Mar: - É verdade que na África os homens também usam saias?

Eu: - Sim, em muitos lugares na África os homens... Não é saia, é tipo de uma túnica, não sei o nome.

Pab: - É feito de planta.

Eu: - Não! Tem também pessoas que se vestem como nós.

O episódio ocorreu logo após a confecção da boneca Abayomi, desenvolvida com auxílio das estudantes do NEAB/UFSCar. A professora-pesquisadora quis saber das crianças - nem todas quiseram se manifestar - o que elas sentiram com a atividade, e algumas se referiram aos cuidados dos pais em relação aos filhos, como observado nas falas de Elie, Mar e Jo. Este último, por sua vez, afirma que diferente dos outros havia feito um boneco e não uma boneca.

Nesse sentido, refletindo sobre a fala das crianças e professora-pesquisadora, podemos observar que a questão de gênero é fator relevante quanto aos critérios socialmente construídos nas brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. No entanto, para Oliveira *et al.* (2011) o gênero masculino e feminino são construções sociais e culturais sobre o sexo que, não sendo naturais, são atravessadas por questões de poder. Os autores ainda mencionam que:

O tempo passou e esses papéis ainda seguem sendo ensinados para os(as) filhos(as). Os brinquedos em miniatura são produzidos pelas indústrias para preparar as meninas para ser donas de casa e as únicas responsáveis pelo cuidado com o(a) filho(a). Os pais e as mães participam na construção desses papéis quando compram somente para as meninas a boneca e o jogo de cozinha e outros utensílios domésticos. Para os meninos, a indústria fabrica o carrinho, incentivando, assim, a noção de que são os meninos que dirigem os carros e saem de casa para o trabalho. As propagandas não dizem explicitamente quais brinquedos de cada gênero devem ser usados, entretanto está explícito, nas caixas dos brinquedos, o rosto de cada criança usando o brinquedo “apropriado”, de acordo com o gênero (p.108).

A professora-pesquisadora indica em sua fala que as escolhas sexuais - sexualidade das crianças - não estão diretamente ligadas ao ato de brincar com bonecas ou carrinhos, pois brincar com bonecas é condição natural do gênero masculino e feminino, ao indicar, generalizadamente, que todos, provavelmente, serão pais e mães algum dia. De acordo com Bretas *et al.* (2011) a sexualidade, é intrínseca ao ser humano. Também, segundo os autores, é uma construção histórica, cultural e social, com impactos marcantes na identidade dos indivíduos.

Assim como sexualidade, a ideia de gênero também não pode ser confundida com sexo, pois segundo os autores, o “[...] gênero é um conceito ligado à reprodução

social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus componentes” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p.103).

Nesse aspecto, Elie conclui: “Para mim, para mim essa boneca só deixou uma mensagem... Que a gente deve sempre cuidar dos nossos filhos direito, se a gente tiver filho um dia.” Assim, notamos que a criança começou a compreender o sentido real das bonecas trazidas pelas tradições africanas e que brincar com bonecas é uma forma de aprender a cuidar do(a) filho(a) no futuro e vivenciar papéis masculinos e femininos.

Para construção de uma educação que vise à interação dos diferentes em seus múltiplos aspectos, é necessário que os(as) docentes repensem as posturas sexistas definidas pela sociedade, para desconstruir “[...] concepções hierárquicas entre os sexos e os papéis que os mesmos devem assumir ao longo da história” (OLIVEIRA *et al.*, 2011, P. 108 – 109).

Gimeno Sacristán (2013) menciona que o ensino de conteúdos curriculares não pode ser a única meta da escola, mas um currículo em movimento e processual, que amplie as possibilidades vitais dos indivíduos; que incentive a cidadania solidária; a tolerância; a percepção do mundo em seus aspectos reais; que conscientize as crianças da diversidade existente e da relatividade da própria cultura e capacite-as para tomada de decisões democráticas a ponto de desenvolver uma “[...] ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos” (p.25).

Nesse sentido, o currículo em ação é fonte viva nas expressões das crianças sobre o que sabem e pensam dos assuntos discutidos em sala de aula sobre os aspectos culturais que direta ou indiretamente fazem parte do repertório cultural delas. As manifestações das crianças, ligadas ao universo etnicorracial, revelam o que ainda impera em/entre nós e o que ainda precisa ser construído e desconstruído. Por isso é tão importante deixar que elas se manifestem em sala de aula, a fim de pautar nelas discussões, debates e vivências envolvendo temas que fazem parte do seu mundo e da sua vida.

Os princípios básicos para a formação de um(a) cidadão(ã) crítico(a), precisará de professores(as), de acordo com Lima (2009), interculturalmente educados(as) para possibilitar aos(às) seus(as) educandos(as) construções e desconstruções de conhecimentos arraigados na construção sociocultural do país. Tais docentes precisam, minimamente, atuar com base em três domínios: conteúdos, metodologias e sensibilidade. No entanto, não basta que cada professor(a) assuma essa posição em sala

de aula, como ocorreu no presente trabalho, e muito menos que isso seja imposto a eles(as), mas também que seja guiado:

[...] principalmente – pela luta incessante para que a sociedade, por meio de seus governantes e formuladores de políticas públicas, se mostre sensível às demandas daqueles/as excluídos/as pela história dominante (MARIANO; LIMA, no prelo, p.339).

Ainda que com pontos a serem melhorados, o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora-participante junto a seus(suas) alunos(as) segue a direção defendida por esses autores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto aos outros, os que põem em prática minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1982, p.17).

O presente trabalho iniciou-se com a explicitação do interesse da professora-pesquisadora pela temática da pesquisa, interesse este que se intensificou com o ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, em 2010, ao descobrir-se negra, alvo de preconceitos ligados, principalmente, à cor de sua pele e textura de seu cabelo. Foi nesse despertar que a mudança de olhar para sua vida pessoal e, principalmente, profissional foi oportunizada, e causou impactos marcantes em sua atuação docente nas escolas municipais da cidade de São Carlos pelas quais passou.

Foi também nesse despertar que pôde observar o quanto o currículo prescrito enquadrava-se no padrão de ensino homogêneo/eurocêntrico, monocultural, e o quanto ensinava sem procurar compreender os motivos pelos quais algumas crianças não aprendiam ou tinham mais dificuldades. Talvez, tenha sido naquele momento de sua vida acadêmica que a sensibilidade tenha batido em sua porta e a tenha direcionado ao seu “eu” para que pudesse iniciar um trabalho voltado aos excluídos.

Tais constatações, iluminadas pelo respaldo teórico acerca do tema, respaldaram a questão de pesquisa que guiou este trabalho: “Quais são as características de um trabalho pedagógico com a educação das relações etnicorraciais no currículo em ação no 2º ano do Ensino fundamental?”. A pesquisa foi se aperfeiçoando nas etapas do programa de pós-graduação e da própria pesquisa em campo, na qual as vozes das crianças, em meio às aulas, oportunizaram episódios que geraram respostas e indagações sobre o trabalho pedagógico com as relações etnicorraciais.

A pesquisa pautou-se em referenciais teóricos ligados à perspectiva intercultural (CANDAU, 2008; 2011; 2012), às relações etnicorraciais (GOMES, 2002;2003;2006; 2008; 2009;2010; 2017) e currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000; 2013), entre outros autores que compartilham das mesmas concepções.

O estudo foi desenvolvido em uma unidade escolar do sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos, SP, por meio de pesquisa intervenção, tendo recorrido à observação participante e registrado os dados por gravações em áudio das aulas e diário

de campo. A intervenção, sob responsabilidade da professora-pesquisadora, envolveu 22 estudantes na faixa etária de 7 anos, durante os meses de Julho, Agosto, Setembro e Novembro de 2017, o que totalizou 47 dias de aulas, e 25 situações em que foram desenvolvidas atividades direcionadas as relações etnicorraciais e que chamamos de episódios.

Alguns desses episódios foram planejados e outros espontâneos, todos trabalhados na perspectiva do currículo em ação. Assim, pudemos observar nas falas e expressões das crianças a importância do ensino de conteúdos ser permeado por questões ligadas às diferenças socioculturais existentes em nossa sociedade. Os planejados foram apresentados segundo as estratégias didáticas utilizadas: discussão de livros; parcerias; aulas expositivas dialogadas; jogos, brincadeiras e artes; e pesquisa. É importante ressaltar que todas as discussões geradas durante esses episódios ocorreram de acordo com a Lei 10.639/03, lei esta que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, e que foi revisitada sempre que necessário durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Nas **discussões de livros** com a temática etnicorracial percebemos a importância de explorar os conhecimentos prévios das crianças sobre o título, imagens e autores antes de iniciar a leitura propriamente dita, pois puderam colocar em pauta todo repertório que possuíam sobre esses elementos e revelaram o que de fato pensavam sobre o que seria tratado no texto. As falas e expressões das crianças oportunizaram à professora-pesquisadora o processo de desmistificação de ideias negativas sobre o ser negro ao ler e discutir o livro e retornar aos conhecimentos prévios delas.

Estes episódios reafirmaram os estudos de Campos (2016) sobre a importância das escolhas dos livros com imagens que representem as crianças negras em contextos não estereotipados/distorcidos da diversidade humana, como pobreza e violência. É necessário que as crianças se identifiquem dentro das histórias narradas nos livros, nos assuntos educacionais para que a diversidade se sinta viva e para que a desmistificação do fenótipo atribuído à beleza física ligada a características europeias seja desconstruída.

Os episódios com leituras de livros mostraram também que o fenótipo cor de pele branca - ainda valorizado pelas crianças - começou a se desconstruir, pois dizer que eram pardos, negros, marrons, morenos, pretos, pareceu não causar impactos tão negativos como no início do ano letivo de 2017, antes do início do trabalho com a temática em pauta.

Nos episódios ocorridos durante as **parcerias** – trabalho conjunto da professora-pesquisadora, na escola, com membros do NEAB/UFSCar e visita ao Centro de Cultura Afro-Brasileira de São Carlos – notamos riqueza ao trazer até as crianças conhecimentos que a professora-pesquisadora não dominava até aquele momento, além de oportunizar vivências com agentes culturais que favoreceram a ampliação cultural de todos(as) os(as) envolvidos(as). De acordo com Candau (2012) aproveitar os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade é um dos meios de proporcionar a aprendizagem dos(as) pequenos(as) cidadãos(ãs). Estes episódios também revelaram vestígios de ideias negativas sobre o continente africano, pois em algumas falas das crianças ainda foram encontradas visões estereotipadas sobre África(s). Isso mostra que a educação para as relações etnicorraciais precisa ser constante e iniciada desde a educação infantil, para que as concepções sejam interiorizadas e postas em prática nas falas e atitudes das crianças.

As **aulas expositivas dialogadas** revelaram o que vem e o que não vem sendo ensinado para as crianças sobre a história do Brasil e do continente africano em suas vivências escolares anteriores. A história negra não se inicia com a escravização, pois os negros não eram escravos, mas foram escravizados. Por isso, mostrar por meio de imagens as belezas do continente africano, assim como as produções culturais e científicas, é uma ferramenta poderosa para desmistificar e desconstruir estereótipos e reconstruir algumas ideias preconcebidas sobre a África e o negro no Brasil.

Os episódios com aulas expositivas também revelaram que algumas crianças estavam começando a aceitar sua cor de pele e se verem pertencentes à identidade histórica e cultural africana. Mostrou, ainda, que a palavra “preto” não é muito aceita pelas crianças na categoria cor de pele, tanto quanto a palavra “negro”. Talvez isso tenha a ver com uma identificação étnica.

Nos episódios com **jogos, brincadeiras e Artes**, notamos um despreparo da professora-pesquisadora quanto ao conteúdo, ao apresentar as máscaras africanas, pois não conseguiu desenvolver com riqueza de detalhes o verdadeiro significado desses símbolos culturais, tratando o assunto pelo senso comum. Nesse aspecto, a formação continuada sobre a História da África ainda se faz necessária e urgente, para evitar esse tipo de simplificação cultural. Revela também que faltou um domínio básico: o conhecimento do conteúdo. Nesse sentido, de acordo com Lima (2009), o(a) professor(a) deve conhecer profundamente o que irá trabalhar, tratando o assunto a ser ensinado de forma crítica e reflexiva.

No episódio sobre **pesquisa** as crianças trouxeram reflexões importantes sobre as práticas educativas na temática que trabalhamos, pois além de mostrarem que conseguiram identificar – positivamente – sua ascendência afro-brasileira, se reencontraram com identidades negras que pareciam perdidas, o que indica que práticas educativas intencionais fortalecem a identidade de cada indivíduo ao promover ações que favoreçam a igualdade e diferença. Além disso, o episódio se fortaleceu na fala de Key: “Sora, as crianças precisam aprender sobre preconceito desde crianças, porque quando ficar adulto o preconceito só piora” – e indica que o preconceito pode não ser construído, mas que seja desde tenra idade, para que quando adultos(as) a sensibilidade e respeito às diferenças se fortaleçam para que o pensamento do colonizador seja desancorado.

Por meio dos **episódios espontâneos** pusemos em prática a ideia de que o currículo em ação não pode desprezar as contribuições trazidas pelas crianças, mesmo que não planejadas. Nesse aspecto, fica claro que para elas o preconceito está ligado, principalmente, às ações discriminatórias através da linguagem insultuosa, e ainda reforçam, assim como Gomes (2002), que cabelo e corpo são símbolos da identidade negra.

Além disso, quando há um trabalho sério voltado à temática etnicorracial, o trabalho com as histórias de vida das comunidades socioculturais pode trazer referências das vivências das crianças, colocando em pauta aspectos da hibridização cultural e a constituição de novas identidades culturais. Também revelaram que a cultura e história afro-brasileira é ponto de identificação nas histórias de vida de algumas crianças, como a de Mar, ao contar a história folclórica de sua cidade Natal, após a leitura do livro “Ombela: a origem das chuvas” de Ondjak.

E por fim, os episódios espontâneos colocaram à prova as nossas próprias lacunas de conhecimentos, ao tecermos críticas às crianças que manifestaram ideias errôneas sobre a história da escravização africana, dando respostas diferentes daquelas que a professora-pesquisadora já havia ensinado. Na verdade, o fato de termos “ensinado” em uma aula não significa necessariamente que as crianças tenham “aprendido”, pois a aprendizagem é processual, resultando em sínteses cada vez mais completas e complexas. Portanto, o que estava em questão naquele caso era mais o ensino do que a aprendizagem.

Questões relacionadas a gênero e sexualidade também surgiram no trabalho com os episódios espontâneos e foram tratados de maneira a romper com ideais tradicionais que remetem a conceitos eurocêntricos.

Vale dizer que os conteúdos exigidos pelo currículo prescrito da unidade escolar não foram trabalhados em separado das atividades da temática etnicorracial apresentadas neste trabalho, pois buscamos reconstruir o discurso da ação pedagógica ao desnaturalizar as afirmações estereotipadas das identidades negras, para que as crianças reconhecessem as diversidades e diferenças no momento em que trabalhamos a história “perdida” da África e dialogassem com as diferentes ideias e opiniões sobre o “ser negro”, na busca de construir novos pensamentos e olhares. O que apresentamos nas análises (seção 4) foram situações curriculares que nos levaram a discutir – planejada ou espontaneamente – as possibilidades de uma educação etnicorracial na perspectiva intercultural, na qual ideias e ideais são construídos e desconstruídos na base do respeito e do diálogo.

Todas essas atividades demonstraram potenciais ímpares no trabalho educativo com as relações etnicorraciais, como mencionado anteriormente. Nenhuma delas demonstrou maior ou menor potencialidade. Todas foram importantes e necessárias no processo educativo das crianças e revelaram que é possível trabalhar pedagogicamente com as relações etnicorraciais em todos os componentes curriculares no Ensino Fundamental, quer de forma previamente planejada, quer espontânea, a partir de situações geradas no currículo em ação.

A professora-pesquisadora trabalhou com a turma nos anos de 2017 – ano em que desenvolveu a intervenção que serviu de base à pesquisa – e 2018, ano em que foi possível ver e sentir as transformações atitudinais das crianças em sala de aula. A evidência mais forte disso foi que os conflitos gerados por palavras insultuosas, com as quais as crianças se agrediam mutuamente – e que constituíram um dos fatores motivadores para a realização desta pesquisa – foram reduzidos a zero. Provavelmente as práticas pedagógicas que utilizamos com vistas à educação das relações etnicorraciais tenham interferido nesta e em outras importantes mudanças de atitude, o que dá força à hipótese de que é possível trabalhar pedagogicamente com os temas referentes à interculturalidade, com perspectivas de algum sucesso.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar as dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades com a temática. Elas foram essenciais no processo reflexivo na ação da professora-pesquisadora e se manifestaram como norteadoras para estudos futuros a esta pesquisa para intensificar suas práticas educativas. Uma dessas dificuldades manifestaram-se no domínio de alguns conteúdos como: máscaras africanas (História) e genética humana (Ciências biológicas), assim como conceitos teóricos, a exemplo de cultura e identidade.

Nos Episódios descritos na seção 4, também podemos observar que nem todas as crianças manifestavam-se verbalmente nas atividades, mesmo sendo nítido que estavam envolvidas. Nesse aspecto será necessário que a professora-pesquisadora crie estratégias que promovam o envolvimento efetivo de todas as crianças.

Assim, nas palavras de Freire (2003) é que percebemos o valor das dificuldades encontradas na ação da prática educativa:

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, p. 68).

Na área da educação ainda percebemos, tanto pelos trabalhos correlatos a esta pesquisa, quanto pelas vivências profissionais da professora-pesquisadora, que os conteúdos prescritos têm sido desenvolvidos nas escolas sem que as diferenças sejam consideradas. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ainda é trabalhado com ênfase nas datas comemorativas, como exemplo, o dia 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra. Entendemos que a formação continuada é algo imprescindível para os(as) docentes nessa temática, mas a formação inicial no que tange a temática etnicorracial é obrigatória, pois faz parte da história de todos(as) os(as) brasileiros(as) e pode oportunizar “despertares” essenciais para uma vida lúcida em sociedade.

Por fim, o trabalho buscou mostrar algumas possibilidades para repensarmos as formas de educar para a diversidade e reconstruirmos os processos educativos voltados para os excluídos, pois muito do que deu errado com o mundo, veio pela educação ancorada unicamente no pensamento eurocêntrico, e sem o devido olhar crítico.

É necessário reestruturar os currículos escolares em todos os âmbitos, para que nossas ancestralidades sejam colocadas em pauta, diálogo com os conhecimentos de raiz europeia. E assim, lutar para que o reconhecimento das diferenças seja incentivado, como uma das possibilidades para a extinção do racismo e para a desconstrução de uma visão única do conhecimento via perspectiva europeia. No entanto, ainda nos resta uma pergunta: Como pensar o currículo sobre a história dos negros e história da África na perspectiva dos oprimidos neste momento de retrocessos governamentais? Trabalhar a temática etnicorracial na conjuntura intercultural é não impor ideais ou ideais, é propor ideias e ideais. É ouvir a voz e não dar a voz. É dar-se o respeito e não impor respeito. É dialogar e não determinar. Enfim, trabalhar na perspectiva ideológica que defendemos é: desestabilizar e reconstruir conceitos estereotipados sobre o negro em nossa

sociedade e mostrar que tudo é aprendido através do ato educativo, pois se podemos aprender a odiar, podemos aprender a amar.

Encerro este trabalho prestando homenagem aos meus ancestrais negros, servindo-me da letra da canção de autoria de Mestre Negoativo e Alexandre Cardoso, que aqui falam por mim.

Black Broder - 20 Do 11

Berimbrown³⁴

Meus ancestrais

trazidos em navios negreiros

Muitos morreram de banzo antes de aqui chegar

A boca secava de sede,

caíram no samba para a dor passar

Criaram uma luta nas matas e debaixo do nariz do feitor

Dançavam prá disfarçar,

Batuque, São Bento Grande, Santa Maria,

São Bento pequeno, Iúna, Cavalaria.

É bom e tenho o prazer de dizer sou Afro-brasileiro

Nossa cultura se expande pelo mundo inteiro

Tem até europeu tocando berimbau e pandeiro

Do mundo do açúcar a computadores

Toca-disco, fax, celular,

rádio de pilha, desemprego

Me mande um e-mail prá gente se comunicar

Do mundo do açúcar a computadores

Toca disco, fax, celular,

rádio de pilha, desemprego

Me mande um e-mail prá gente se aquilombar

Hei, black broder

Levante e lute

Na moral

Hei, black broder

Se ligue e lute na moral

³⁴ Música: Black Broder. Autores: Mestre Negoativo/Alexandre Cardoso – Berimbrow.

E aí Domingo Jorge Velho qual é a sua?
O quilombo permanece vivo a luta continua
Na ditadura grandes mestres foram exilados
Seu Rui Barbosa cadê os livros da História que foram queimados?
Na minha cidade 21 de abril é feriado
e 20 de novembro mal é lembrado
Mas mesmo assim trago sorriso no rosto tenho o samba no pé
Sou bamba de capoeira e acredito no meu candomblé
Aro bôbôî ôxum maré
patácuri ôgum comorodé odé
Cabecilhê kaô
Tem muito mais não tenho preconceito
Pelo contrário tenho orgulho estampado no peito
Somos miscigenados por inteiro
salve o povo índio branco afro-brasileiro

6 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES, Iuno Almeida; ALVES, Tainá Almenida. **O perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie**. 2011. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/alves-alves-o-perigo-da-historia-unica.pdf>> Acesso em: 25 de Fev. de 2019.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, K. (org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC – Ministério da Educação. v. 1, p. 173-184, 2005.

APPLE, Michael et al. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Tradução de Reinaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed. 2008.

ARAÚJO, Leticia Guimarães. **Valores civilizatórios africanos: práticas possíveis para a educação antirracista**. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia - Programa de Pós-Graduação. São Leopoldo: EST/PPG, 2013.

BALISCEI, João Paulo et. Al. Conflitos com o "lápiz cor de pele": a série polvo, de Adriana Varejão e o multiculturalismo no ensino de arte. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.25, n.1, p.38-57, Jan./Abr.2017.

BARBOSA, Júlio César. **Processos e práticas educativas em um quilombo no recôncavo baiano: constituindo identidades**. 2013.154f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Bahia, 2013.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica Multicultural e Crítica. In: CANDAU, V. M. (org.) **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BELTRÃO, Milena Ferreira Mariz. O simbolismo religioso nas bonecas africanas – uma releitura do espetacular sobre a Vênus Hotentote. **Revista Contraponto**, Vol. 1 n.3; out./nov. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 Out. 2018.

_____. Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2003.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 Out. 2018.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 10 out. 2018.

BRETAS, José Roberto da Silva et al. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. vol.16, n.7, pp.3221-3228. ISSN 1413-8123.=, 2011.

BROCHADO, Izabela. O mamulengo e as tradições africanas de teatro de bonecos. Móin- Móin. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. Ano 02, n.02, 2006.

CAMPOS, Wagner Ramos. **Os griôs aportam na escola**: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.37, p.45-52, jan/abr 2008.

_____. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, p. 125-161. Agosto/2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade (Secad). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria DE Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade (Mec-Secad), 2005. P. 65-104.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Diálogos e tensões**: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. 2014. 341f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2014.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Atenção à Multiculturalidade**. 2008. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2008.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Espaço do currículo**, v.3, n.2, p.578-590, Setembro de 2010 a Março de 2011.

DUARTE, Rebeca O. **Dos Nós em Nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do Ensino Fundamental em Camaragibe/PE.**2015. 292f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Pernambuco,2015.

EMEB “Cor e Vida”, 2017 – Projeto Político Pedagógico da Escola.

ESCOBAR, Giane Vargas; GOTTERT, Marjorie Edinez dos Santos. A essência revolucionária em Abayomi: uma boneca negra de pano em movimento. In: SOARES, A. L. R. (org). **Anais do I Congresso Nacional Memória e Etnicidade**, Casa Aberta Editora, Itajaí, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4078707-A-essencia-revolucionaria-em-abayomi-uma-boneca-negra-de-pano-em-movimento-1.html>> Acesso:05/09/2018.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão. Contexto e educação.** Universidade do Ijuí, ano 02, v.07, julho, set., 1987.

FERREIRA, Augusta Eulália. **Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. **Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe.**2013. 259f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2013.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Sobre Educação: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães)** – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **No “chão” da universidade: o ensino superior de música na perspectiva intercultural.** 2016. 305f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2016.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo-em-ação: buscando compreensão do cotidiano da escola básica. **Pró-Posições**, v.5, n. 3[15], p. 111 – 132, nov. de 1994.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação: In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2008 p. 143-154.

_____. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1.ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n.21, p.40-51, 2002.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v.12, n.1. p. 98-109, jan/abr 2012.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo, Cortez, 2007, 144 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, agosto 2012.

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica**. 2017. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2017.

LIMA, Emília Freitas de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série-Estudos UCDB**, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

_____; MARIANO, André Luiz Sena. Uma aproximação à interculturalidade nas práticas pedagógicas escolares: qual o lugar dos saberes docentes? In: CANDAU, Vera Maria (org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

MACUL, Marcus Vinícius Santana. Capoeira: luta de resistência à violência. **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRural RJ – 2º Seminário**, Tema: Violência – Aspectos psicossociais. ISSN 1983- 5507. v. 1, n. 2, dez. 2008, p. 50-74. Disponível em:< <http://ufrj.br/seminariopsi/2008/boletim/pdf/Artigo%20Marcus%20Macul.pdf>>. Acesso em 02/10/2018.

MARCATO, Célio Tiago; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Justiça e Igualdade na escola: a falácia da meritocracia. **Devir Educação**, v.1, n.1, p. 66-74, 2017.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** – 12. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Keila de et.al. Relações de gênero e educação. **Rev. Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 02, p. 101-110, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Josué Petrônio Quirino de. Zumbi dos Palmares: a afroresiliência. **Rev. Espaço Acadêmico**, n. 197, Outubro/2017.

PAULON, Simone Manieri. A análise de implicação com ferramenta na pesquisa intervenção. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, dez. 2005.

PRADO, Dirce Pereira do. **Direito à diferença? A aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis-SP.**2012.190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

RAMOS, Tanise Muller. **Nossos antepassados eram africanos, então somos negros também!:** as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes.2014. 144f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2014.

REZENDE, Evandro Carlos de; SILVA, Ricardo Tadeu Caires. O sentido social das máscaras africanas tradicionais e o seu uso como objeto pedagógico em sala de aula. **Cadernos PDE.** Cianorte – Paraná, 2013.

ROCHA, Maria Lopes da.; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, 2007.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento Negro no Cenário Brasileiro:** Embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 a 1990. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2005.

SACRISTÁN GIMENO, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____; **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Moisés de Melo; Luz, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

SANT'ANA, A. O. História e Conceitos básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In. CABENGUELI, Munanga, Cabengueli (Org.): **Superando o racismo na escola: História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados-** Brasília-MEC/BID/UNESCO, 1999. 2. ed. 2005, p. 39 – 67.

SANTOS, Eliane Costa; FRANÇA, Maria da Conceição dos Santos. Simbiose entre Etnomatemática e a cultura Africana-Jogo Mancala Awelé em sala de aula. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 1, n. 1, jan. - abr./ 2017.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.176p.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, p. 175-203, 1995.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências** : diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/SEF 2008, p. 155-172.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Teoria cultural e educação** — um vocabulário crítico / Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed.-2. Reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2011.156p.

_____. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Luciana Santiago da. **A construção identitária de uma professora negra**: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. 2013.104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2013.

SPRESSOLA, Nilmara Helena. **Currículo em ação e a temática religiosa na educação Infantil**: a voz das crianças. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projeto didático como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras.** 2016.151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB – Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED – Vitória da Conquista, 2016.

THIESEN, Joares da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Quadro1 – Trabalhos correlatos encontrados na Base de dados – CAPES

Nome dos(as) autores(as)	Título dos trabalhos	Ano	Palavras-chaves	Dissertações	Teses
Araújo, Leticia Guimarães	“Valores civilizatórios africanos: práticas possíveis para a educação antirracista”	2013	Educação antirracista. Valores civilizatórios afro-brasileiros. Religiões de matriz africana. Cosmovisão afro-brasileira.	X	
Barbosa, Júlio Cezar	“Processos e práticas educativas em um quilombo no recôncavo baiano: constituindo identidades”	2013	Quilombo. Processos Educativos formais e não formais. Educação Quilombola	X	
Duarte, Rebeca Oliveira	“Dos nós em nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental em Camaragibe/Pe”	2015	Categorização racial. Identidade racial. Representações sociais. Estereótipos. Educação das Relações Etnicorraciais.		X
Campos, Wagner Ramos	“Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino fundamental”	2016	Ensino de literatura infantil negra. Mediação. Relações Étnico-raciais. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	X	
Constantino, Francisca de Lima	“Diálogos e tensões: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar”	2014	Escola. Identidade Negra. Diversidade. Prática docente.		X
Ferreira, Augusta Eulália	“Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da escola estadual Maria	2015		X	

	de Arruda Muller”				
França, Evanilson Tavares de.	“Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe”	2013	Etnomatemática. Percepções. Africanidades.	X	
Prado, Dirce Pereira do.	“Direito à diferença? A aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis-SP”	2013	Lei 10.639/03 na sala de aula. Direito à diferença. Educação para as Relações etnicorraciais.	X	
Ramos, Tanise Muller	“Nossos antepassados eram africanos, então somo negros também!: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes”	2014	Estudos Culturais em Educação. Narrativas. Práticas Pedagógicas. Identidade Cultural. História e Cultura Africana e Afro- brasileira. Educação das Relações Etnicorraciais.		X
Silva, Luciana Santiago da.	“A construção identitária de uma professora negra: buscando pistas para construir práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar”	2013	Relações etnicorraciais. Identidade negra. Micro-ações afirmativas. Cotidiano Escolar.	X	
Souza, Maicelma Maia	“Projeto didático como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental: experiências de professoras”	2016	Ensino Fundamental. Experiência. Projetos didáticos. Relações étnicorraciais.	X	

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A você, _____, responsável legal pela criança _____, serão aqui esclarecidas às informações necessárias para que haja seu consentimento autorizando a criança sob sua responsabilidade a participar da pesquisa: “Práticas de Ensino Etnicorraciais no Currículo em Ação: possibilidades no 2º ano do ensino fundamental” de autoria da mestranda Natália Cristina Cabrera de Araújo, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação, sob orientação da professora Doutora Emília Freitas de Lima, ambas vinculadas à Universidade Federal de São Carlos.

Na pesquisa, a mestranda, que é a professora da criança sob sua responsabilidade, analisará suas próprias práticas pedagógicas com o objetivo de identificar possibilidades e limites da interculturalidade no Ensino Fundamental, por meio de uma perspectiva teórica dentro da abordagem intercultural (diálogo entre as culturas).

Com essa pesquisa, ao analisar a temática em foco, procura-se elencar possibilidades educacionais acerca de uma educação emergente, em prol de uma educação que vislumbre as especificidades culturais de cada aluno, dentro do universo intercultural de respeito, valorização e colaboração mútua.

Para essa pesquisa os riscos se aplicam a utilização de objetos pontiagudos (lápiz de escrever e lápis de cor) e manipulação de tesouras sem pontas, como já ocorre nas aulas normalmente. No entanto, a professora-pesquisadora estará atenta a manipulação desses objetos e tomará os devidos cuidados para que não se machuquem, supervisionando o desenvolvimento de cada atividade. Os benefícios serão pautados nos objetivos da pesquisa, buscando melhorar a própria prática docente e construir conhecimento sobre a didática intercultural.

A pesquisa envolverá as mesmas atividades que a professora já desenvolve em sua prática pedagógica, como: desenhos, conversas informais, observação das atividades, confecção de livros, com enfoque na descoberta de si e do outro, denotando as diversidades e diferenças. As aulas serão gravadas em áudio, analisadas, mas depois descartadas pela professora-pesquisadora. Além disso, a participação de seu filho (a), não acarretará nenhum preconceito, discriminação ou desigualdade social, já que a pesquisa visa justamente ao combate desses tipos de atitudes. E contribuirá com coleta de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho docente em sala de aula.

Para que seu filho (a) participe deste estudo, você, responsável legal, e a criança, não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, terá assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar a participação e retirar o consentimento ou interromper a participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A recusa em consentir não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que seu filho(a) é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu filho (a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome ou o material que indique a participação não serão liberados sem sua permissão.

Quaisquer dúvidas que você tiver em relação à pesquisa ou à participação de seu filho(a), antes ou depois do consentimento, serão respondidas por Natália Cristina Cabrera de Araújo, pesquisadora principal.

Você receberá uma cópia deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela professora-pesquisadora, na qual constam o telefone e o e-mail da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação da criança sob sua responsabilidade, agora ou a qualquer momento.

Li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. A pesquisadora me informou que o projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br. Autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício.

Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma cópia deste termo me foi dada.

Assinatura do pai ou responsável

Assinatura da pesquisadora

Natália Cristina Cabrera de Araújo / E-mail:Natycavizi@gmail.com / Tel. (16) 981523042 / RG. 40621120-6

São Carlos, ____ de _____ de 2017

Apêndice 3 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do meu estudo (pesquisa) que se chama: “Práticas de Ensino Etnicorraciais no Currículo em Ação: possibilidades no 2º ano do ensino fundamental” porque é você quem participa das atividades e sua opinião irá contribuir com este estudo realizado por Natália Cristina Cabrera de Araújo, professora da turma. Nesta pesquisa pretendo observar como as atividades que desenvolvo em sala de aula possibilitam o respeito entre você e seus colegas, pois somos todos diferentes, temos costumes e pensamos diferentes uns dos outros, e assim observar como o ensino pode ajudar os estudantes a valorizar, colaborar, aprender e respeitar as pessoas.

Você participará desse estudo (pesquisa) se quiser, e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 7 a 8 anos incompletos de idade. Esse estudo será realizado na nossa sala de aula. Se você quiser participar saiba que faremos as atividades que já conhece e realizamos durante as aulas, como: desenhos, rodas de conversas, observação das atividades, confecção de livros. As aulas serão gravadas em áudio (usarei um celular com microfone), mas depois de ouvir e escrever os áudios irei apagar. Você poderá dizer o que pensa sem se preocupar com a minha opinião ou dos colegas. Além disso, com sua participação nesta pesquisa você irá realizar as atividades, dizendo sua opinião sobre as tarefas realizadas em sala de aula, colaborando com a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas atividades para o trabalho dos professores e das professoras, além de auxiliar na diminuição de todo tipo de preconceito.

Durante as nossas atividades terei cuidado para que você e seus colegas não se machuquem ao realizar tarefas com lápis de escrever e lápis de cor, e também com o uso de tesouras sem pontas, como já acontece em nossas aulas.

Suas contribuições farão parte do trabalho, mas seu nome não aparecerá no texto da pesquisa (estudo), para que você fique protegido. Caso prefira, poderá escolher seu nome fictício (nome de faz-de-conta). Você vai saber quais foram às conclusões desse estudo e os resultados no trabalho que será entregue na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e se chama dissertação de mestrado ou mesmo em artigos de revistas científicas.

Para fazer contato com a professora-pesquisadora (comigo), utilize o número de telefone: (16) 981523042, por e-mail: natycavizi@gmail.com ou durante nossas aulas.

No verso desta folha há uma margem para você desenhar como está imaginando que será essa sua participação. Caso você tenha interesse em fazer parte desse estudo (pesquisa), preencha o termo de assentimento, assim como seu responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando sua participação no estudo.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MEU NOME É _____

TENHO _____ ANOS.

O NOME DO MEU RESPONSÁVEL É _____

EU, _____

QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA: “PRÁTICAS DE ENSINO INTERCULTURAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES NO ENSINO FUNDAMENTAL”



Apêndice 4 – Termo de aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE ENSINO INTERCULTURAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Natália Cristina Cabrera de Araújo

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 73906017.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.390.552

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho objetiva analisar práticas pedagógicas por meio de autoestudo, a fim de identificar possibilidades e limites da interculturalidade, em uma unidade escolar de Educação Fundamental do município de São Carlos. O foco está centrado nas análises das minhas ações educativas, levantando reflexões sobre e nas ações, em um processo contínuo de discussões e análises sobre as práticas em sala de aula na perspectiva intercultural. A pesquisa envolverá as mesmas atividades que desenvolvo em minha prática pedagógica, com enfoque na descoberta de si e do outro, denotando as diversidades e diferenças. As análises dos dados serão coletadas por meio da observação direta, confecção de diário de campo, áudios de todas as aulas, assim como análise das atividades desenvolvidas ao longo de um bimestre letivo na turma de 2ºano sob responsabilidade da professora-pesquisadora. Para o desenvolvimento do estudo, serão realizadas revisões bibliográficas e reflexões acerca da educação intercultural. Configura-se, portanto, uma pesquisa qualitativa, adjetivada como pesquisa-intervenção e bibliográfica. O trabalho contribui para refletir sobre minha própria prática, a fim de transformá-la, e na produção de conhecimento sobre a didática intercultural posta em prática no

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Matrícula de alunos – SME de São Carlos / SP

 PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MATRÍCULA DE ALUNO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO	
Nome da Escola E M E B P R O F A J A N E T E M M L I A	
Nome do Núcleo _____	
Código CIE 0 0 0 2 4 6 3 3 6	
ANO: 20 _____ TURNO: _____ FASE/TURMA: _____	
ANO: 20 _____ TURNO: _____ FASE/TURMA: _____	
RM _____ R.A. _____ DC _____ U.F. _____ RNE _____ N.I.S. (Número de Identificação Social) _____	
Nome Completo do Aluno / Nome Social _____	
Sexo _____ Raça/Cor _____ Nec. Esp. _____ Tipo Nec. Espec. _____ Laudo Médico? _____ Irmão Gêmeo _____ Filho de Funcionário Público Municipal Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
R.G. do Aluno _____ DC _____ Data de Emissão do RG do Aluno _____ Órgão Emissor /UF _____	
Data de Nascimento do aluno _____ N.º Certidão de Nasc. (Termo) _____ Livro _____ Folha _____ Data de Emissão da Certidão de Nascimento _____	
Número da Certidão (Modelo Novo) _____	
Município de Nascimento _____ U.F. _____ Município da Comarca da Certidão de Nascimento _____ U.F. _____	
Distrito da Certidão de Nascimento _____ CPF _____ DC _____	
País de Nascimento _____ Data de Entrada no País, se estrangeiro _____	
Endereço [nome completo do logradouro - Rua, Av., Largo, etc] _____	
Número _____ Complemento do Endereço (Apto., casa, bloco, etc) _____ RM _____ Transp. Público Munic. _____ Tipo _____ Zona Residencial _____	
Bairro _____	
CEP _____ Cidade _____ U.F. _____	
DDD _____ telefone Residencial _____ telefone de Recados _____ Ramal / nome da pessoa para recados _____	
Nome Completo da Mãe _____	
R.G. da Mãe _____ DC _____ Data de Emissão do RG da Mãe _____ Órgão Emissor /UF _____	
Data de Nascimento da Mãe _____ CPF da Mãe _____ DC _____	
Profissão _____ Escolaridade _____	
Nome Completo do Pai _____	
R.G. do Pai _____ DC _____ Data de Emissão do RG do Pai _____ Órgão Emissor /UF _____	
Data de Nascimento do Pai _____ CPF do Pai _____ DC _____	
Profissão _____ Escolaridade _____	
Responsável Legal _____	
R.G. do Responsável _____ DC _____ Data de Emissão do RG do Responsável _____ Órgão Emissor /UF _____	
Data de Nascimento do Responsável _____ CPF do Responsável _____ DC _____	
Profissão _____ Escolaridade _____ Tipo de Relação _____	