



**Reflexões sobre práticas pedagógicas:
caminhos para uma Educação antirracista**



Reflexões sobre práticas pedagógicas: caminhos para uma Educação antirracista

Presidência: Lucas Raduy Guimarães

Direção-geral: Fábio de Oliveira

Direção Comercial: Alexandre Jatair Maestri Quincozes

Direção Pedagógica: Acedriana Vicente Vogel

Gerente Pedagógico: Carlos Henrique Wiens

Organizadoras:

Camila Tatiane de Souza
Kátia Cristina Dias da Costa

Autoras:

Camila Tatiane de Souza
Dulce Mörschbacher
Elenilda Aparecida Borges
Kátia Cristina Dias da Costa

Leitura Crítica:

Altemir Schwarz
Rafael Pawlina

Revisão: João Lemos

Projeto gráfico: Daniel Mikoski

Proibida a reprodução sem a autorização expressa.

Todos os direitos desta edição reservados à Aprende Brasil Educação.

© Editora Aprende Brasil Ltda, 2021



SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	5
PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	7
1. CAMINHOS PARA A LEI Nº 10.639/2003 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	10
2. RACISMO DENTRO DA ESCOLA	16
3. AS OUTRAS HISTÓRIAS TAMBÉM ESTÃO AQUI? PERSPECTIVAS PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	23
4. RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS CULTURAS INDÍGENAS, AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITU	30
PRÓXIMOS PASSOS.....	37
PARA APROFUNDAR SEUS ESTUDOS	38
SOBRE AS AUTORAS.....	45

LISTA DE SIGLAS

- DCN** Diretrizes Curriculares Nacionais
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- TEN** Teatro Experimental do Negro
- ACN** Associação Cultural do Negro
- MNU** Movimento Negro Unificado
- Seppir** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- Erer** Educação das Relações Étnico-raciais
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- PPP** Projeto Político-Pedagógico

PREFÁCIO

Reconhecer que vivemos em uma sociedade estruturada no racismo é o primeiro passo para compreender o tamanho do desafio coletivo que temos em nossas mãos. Em um país de proporções continentais que se desenvolveu social, econômica e historicamente em um regime escravagista, é preciso trazer ao debate como vamos resgatar a história do Brasil de modo a valorizar o legado produzido pelos negros e desconstruir visões estereotipadas desses homens e mulheres que foram arrancados de seus lugares de origem e tiveram seus nomes e histórias negligenciados ou invisibilizados.

A escola não é o único caminho para a transformação dessa história racista construída durante séculos, mas é, sem dúvidas, um dos caminhos possíveis para isso. O esforço para a transformação da cultura é feito a muitas mãos, com dedicação e intencionalidades combativas que busquem, pelos ideais humanos mais nobres, reestabelecer a justiça e o direito à dignidade de todas as pessoas. Nesse sentido, a escola se constitui de um duplo movimento: se por um lado é o lugar que reflete de maneira sensível os problemas da sociedade, por outro é o lugar onde esses problemas são acolhidos, problematizados e transformados.

Passamos anos de nossas vidas sentados dentro de salas de aulas heterogêneas. Por isso, a escola é, por excelência, um espaço fértil de desconstruções e reconstruções das relações sociais. Então, por que não utilizar esse espaço para olhar sua prática enquanto educador e repensar seu papel diante de tamanho desafio?

Rafael Pawlina

APRESENTAÇÃO

Este e-book é resultado de um longo projeto desenvolvido entre os anos de 2021 e 2022. O início se deu com o evento Reflexões Sobre Práticas Pedagógicas: Caminhos para uma Educação Antirracista, que aconteceu por meio de encontros online, com o propósito de desenvolver reflexões sobre temas relacionados à implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A partir disso, a intenção era promover mudanças no fazer pedagógico e orientar professores, coordenadores e gestores que ainda se sentem desamparados sobre questões práticas, ou seja, sobre como planejar e abordar tais temas em sala de aula.

Os encontros

Nesta seção você encontrará uma breve descrição de cada um dos encontros realizados dentro do projeto, que foram divididos em seis vídeos. Você poderá assisti-los clicando nos links disponibilizados.

O primeiro encontro trouxe a temática *Importância da Lei nº 10.639/2003 e seus impactos na escola* e teve como palestrante convidada a professora Débora Cristina de Araújo¹. O foco da apresentação foi explicar, de forma detalhada, a Lei nº 10.639/2003. Além de explicar todo o histórico que levou à aprovação da lei, ela falou sobre sua aplicação na escola, focando na mudança que o documento trouxe inclusive na produção de materiais didáticos.

Para assistir a esse encontro, **CLIQUE AQUI**.

No encontro seguinte, a partir do tema *Africanidades e ancestralidade: o ensino da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula*, a professora Adilbênia Machado², como palestrante convidada, apresentou diversos conceitos da filosofia africana e afro-brasileira. Além disso, ela indicou várias referências de estudos para os mais diversos componentes curriculares.

Para assistir a esse encontro, **CLIQUE AQUI**.

A partir do entendimento da importância das tecnologias de comunicação e informação na representatividade racial e étnica, o terceiro encontro contou com a presença da professora Daniela Pereira da Silva³, que apresentou a temática *Cultura digital e protagonismo étnico-racial na sala de aula*. O conceito principal da palestra foi o da “etnomídia”, sendo que a professora apresentou diversos exemplos de usos das redes sociais em sala de aula, de forma que a diversidade chegue a nossos adolescentes, e que se compreenda que eles também são os produtores desses conteúdos.

Para assistir a esse encontro, **CLIQUE AQUI**.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela UFPR. Especialista em Língua Portuguesa e Literaturas (2006) e graduada em Letras – Português/Inglês (2003) pela Universidade do Estado do Paraná (Campus de Paranavaí). Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação (DTEPE/CE), atuante na área de Educação das Relações Étnico-raciais. Tem experiência em literatura infantil e juvenil; Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE); educação e relações étnico-raciais; educação e diversidade; e análise do discurso.

² Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2014. Tem Licenciatura Plena em Filosofia (2007) e Bacharelado em Filosofia (2006) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É coordenadora do Eixo Filosofia Africana e Afro-diaspórica da Associação Brasileira de Pesquisadores Negr@s (ABPN) e do Instituto de Filosofia Africana no Brasil (IFA). Sócia-fundadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Rede Africanidades, da UFBA.

³ Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Pesquisadora na área de História, com ênfase em Ensino de História e em História da África.

Na sequência, o tema abordado foi Corporeidade e espiritualidade no cotidiano escolar, com a palestrante convidada professora Ariane Celestino Meireles⁴. Nesse dia, a religiosidade, a historicidade e as práticas corporais foram apresentadas a partir de diversos exemplos do cotidiano escolar.

Para assistir a esse encontro, [CLIQUE AQUI](#).

Buscando apresentar uma perspectiva interdisciplinar, o quinto encontro foi comandado pelos palestrantes Nilo Netto⁵ e Adilbênia Machado, que abordaram o tema *Práxis ancestrais de construções afrorreferenciadas*. Inicialmente, Nilo, professor de Educação Física, exemplificou alguns trabalhos com a capoeira e a mancala. Para encerrar, a professora Adilbênia relacionou a conversa com alguns conceitos da filosofia.

Para assistir a esse encontro, [CLIQUE AQUI](#).

A série de encontros foi encerrada com o tema *Diálogos étnico-raciais na literatura para crianças*, sob a responsabilidade das palestrantes convidadas Débora Araújo e Sara da Silva Pereira⁶. Ao assistir a essa transmissão você receberá uma extensa lista de indicações e orientações sobre as tendências contemporâneas da produção literária infantil. Embora o foco das professoras palestrantes sejam as crianças pequenas, a abordagem trazida por elas contribui para a ampliação do repertório cultural e para o planejamento de aula de professores de todos os componentes curriculares e etapas de ensino.

Para assistir a esse encontro, [CLIQUE AQUI](#).

⁴ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, em Portugal, investiga o racismo religioso no ambiente escolar. Licenciada em Educação Física. Profissional em Dança Afro-brasileira. Integrante do LiTERÊtura, grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias (Ufes).

⁵ Licenciado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre e doutorando em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na linha de pesquisa em Tecnologia e Trabalho. Professor de Arte Circense no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, em que atua com formação continuada de professores, na formação de docentes de nível técnico-profissionalizante, e é professor do Curso Livre Infanto-juvenil de Circo.

⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Mídias Integradas na Educação; e Psicomotricidade. Graduada em Capacitação para a Docência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais pela Faculdade Vizivali (2005). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (2013). Graduada em Letras – Espanhol e Suas Literaturas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014). Diretora do Departamento de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais (PR).

Ao término dos encontros online, profissionais da Educação de municípios conveniados à Aprende Brasil Educação foram convidados a fazer parte da construção deste e-book. O objetivo é compartilhar práticas educacionais que promovam a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas diferentes áreas do conhecimento e etapas de ensino. O material está dividido em quatro capítulos:

Capítulo 1 – Caminhos para a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

a assessora Camila Tatiane de Souza apresenta um breve histórico sobre a conquista do espaço do ensino da História e Cultura

Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras, dando destaque aos sujeitos envolvidos nesse processo marcado por mobilizações e conquistas.

Capítulo 2 – Racismo dentro da escola: é escrito pela assessora Kátia Cristina Dias da Costa, que propõe algumas reflexões sobre como o racismo se estrutura no cotidiano escolar. A partir dessa perspectiva, observa alguns exemplos e consequências que afetam a todos, negros e não negros, dentro e, por efeito, fora da escola.

Capítulo 3 – As outras histórias também estão aqui? Perspectivas para uma arte-educação antirracista:

apresentamos um relato de prática, escrito pela professora Dulce Mörschbacher. Ela descreve as ações realizadas em sala de aula, em um município de Santa Catarina, a partir de propostas antirracistas que olham atentamente para a cultura afrodescendente, suas manifestações culturais e heranças na cultura brasileira.

Capítulo 4 – Relato de experiência das aulas de Educação Física sobre as culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em escolas municipais de Itu:

escrito pela professora Elenilda Aparecida Borges, apresenta atividades realizadas em Itu, município de São Paulo. O trabalho compartilha práticas educativas que foram realizadas nas escolas, sobre temas relacionados às culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, destacando aspectos importantes sobre cada uma delas, tais como origens, experimentações de jogos, danças e brincadeiras, e a conscientização sobre o respeito às diferenças sociais e culturais, à valorização e ao fortalecimento dessas etnias.

No fim deste e-book, apresentamos o item **PARA APROFUNDAR SEUS ESTUDOS**, com indicações de livros, filmes e sites e referências comentadas.

CAMINHOS PARA A LEI Nº 10.639/2003 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Camila Tatiane de Souza⁷

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar um breve histórico sobre a conquista do espaço do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Aqui se expõem algumas considerações a respeito da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como do Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, que aprova o projeto de resolução dessas diretrizes. Para isso, elencamos alguns apontamentos históricos, dando destaque aos sujeitos envolvidos nesse processo marcado por lutas e conquistas.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Diretrizes Curriculares Nacionais; Movimento Negro.

⁷ Assessora de História da Aprende Brasil Educação. Mestre em Educação: Teorias e Práticas de Ensino pela Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Educação e Novas Tecnologias. Especialista em Educação para Relações Étnico-raciais e em Educação e Sociedade. Tem experiência como professora das redes municipal, estadual e particular de ensino para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, o Movimento Negro, e diversas outras instâncias sociais, mobilizaram-se para a definição de ações educacionais que visassem construir uma sociedade com equidade social, dando a todos o mesmo acesso a políticas públicas, assim como à educação de qualidade, para romper com uma longa história de segregação e exclusão de grande parte da população brasileira com relação a direitos sociais básicos.

Sendo o “último país a abolir a escravidão no Ocidente, o Brasil segue sendo campeão em desigualdade social e pratica um racismo silencioso mas igualmente perverso” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 14). É possível reconhecer que, em nosso país, ainda persiste “um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”. (BRASIL, 2004, p.14).

É percebida a necessidade de ações que visem a construção de um novo imaginário social, e uma importante ferramenta para isso é a educação formal. É nesse contexto que “a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente, o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988).

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7).

Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a mobilização de povos negros adquire articulação política mais ampla a partir dos anos 2000, com a definição de marcos legais, tais como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como o Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, que aprova o projeto de resolução dessas diretrizes. (BRASIL, 2004, p. 7).

Entretanto, cabe lembrar que esses marcos legais não foram construídos de uma hora para outra: um longo caminho foi percorrido por diversos sujeitos e coletivos. Por isso, este texto objetiva apresentar um breve histórico sobre a conquista do espaço do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras.

1. CONQUISTAS EM PROCESSO

A resistência do povo negro hoje não é desconhecida, embora por muito tempo tenha sido ocultada, principalmente nas aulas de História. Sabe-se que, durante o longo período de escravização de povos africanos e de afrodescendentes, a resistência acontecia em diversos espaços, dentro e fora de fazendas, senzalas, mercados e quilombos. Para falar desses movimentos, poderíamos recorrer ao início da escravização no continente africano, mas vamos focar no período a partir dos anos 1800. Segundo Schwarcz e Starling (2018, p. 254) podemos observar ramificações desses movimentos no início do século XIX:

Embora a Constituição de 1824 definisse como iguais todos os homens livres, incluídos aí libertos, na prática os descendentes de escravos foram sistematicamente excluídos das benesses do Estado. Não por acaso, nesse contexto de reivindicações generalizadas, também os negros ganharam as ruas, defendendo seu direito de serem incluídos na nação e no Estado que ia se constituindo.

A busca por liberdade e direitos se estendia para as manifestações culturais e religiosas:

Entre 1807 e 1835 os cativos da Bahia viraram protagonistas de uma série impressionante de revoltas de larga escala que eclodiram tanto nos engenhos, fazendas e armações de pesca quanto na capital e nos centros urbanos de Recôncavo. Essas revoltas acentuavam algumas características próprias ao contexto da luta escrava na Bahia: a cooperação entre escravos da área rural e urbana; a concentração de um número expressivo de cativos africanos com origens étnicas comuns, permitindo a formação de uma identidade cultural e religiosa compartilhada; a atuação dos quilombos na mobilização dos escravos rebeldes – quilombos que se multiplicavam nos subúrbios de Salvador e eram, ao mesmo tempo, refúgios para escravos fugidos e centros religiosos muitíssimo ativos. (SCHWARCZ e STARLING, 2018, p. 255).

Anos se passaram até que se chegou à Abolição da Escravatura, com a assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel. Porém, na década de 1930, quando o Brasil vivia a República e a escravização já era proibida, ainda existiam marcos significativos daquele triste regime na sociedade. Nesse período, inicia-se um processo de formação da identidade nacional:

Na representação vitoriosa dos anos 1930, o brasileiro nasce, portanto, onde começa a mestiçagem. A mistura deixou de ser desvantagem para tornar-se elogio, e diversas práticas regionais associadas ao popular – na culinária, na dança, na música, na religião – seriam devidamente desafricanizadas, por assim dizer. Transformadas em motivo de orgulho nacional, foram aclamadas, e são até hoje consideradas, como marca da originalidade cultural do país [...] Reprimida pela polícia do final do século XIX e tipificada como crime pelo Código Penal de 1890, a prática da capoeira, ainda hoje, remete tanto a uma coreografia quanto a um jogo, além de ser igualmente uma forma de luta e de memória da resistência dos escravos. Em 1937, porém, a capoeira passou a ser valorizada pelo Estado Novo. Nem branca nem negra, vira capoeira “cruzada”, como já se dizia desde o início do século XX – é o resultado original de algo criado pela mistura entre o português, o africano e o índio. Nos tempos de Vargas, a capoeira fez a transição para o mundo das representações nacional. Seria assim também com o candomblé, oficializado nesse mesmo contexto. (SCHWARCZ e STARLING, 2018, p. 378-379).

As citadas práticas passam a ser “desafricanizadas”, ou seja, para serem “aceitas” foram descaracterizadas e estereotipadas, com o objetivo de valorizar os chamados “benefícios do branqueamento”. Portanto, “o Brasil ia saindo do Estado Novo profundamente mestiçado em suas crenças e costumes, mas internalizando um racismo mal disfarçado e uma hierarquia social arraigada na intimidade que pareciam prescindir da lei para se afirmar”. (SCHWARCZ e STARLING, 2018, p. 386). Com isso, durante a República a resistência permaneceu ativa e cada vez mais organizada.

Em 1944, Abdias Nascimento funda o Teatro Experimental do Negro (TEN), a fim de inserir no teatro o elemento negro. Nos anos de 1950/60, o TEN produziu muitos espetáculos sobre a temática negra. Em 1954, surge a Associação Cultural do Negro (ACN), que reuniu nomes como Abdias Nascimento, Solano Trindade e Fernando Góis e tinha também como objetivo a preocupação de construir uma ideologia para o negro brasileiro. (GOMES DOS SANTOS, 2009).

Chegada a década de 1970, os movimentos sociais negros, entre os quais o Movimento Negro Unificado (MNU), se uniam na busca pela revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Já na década de 1980, constatou-se, por exemplo, que a discriminação racial, presente no cotidiano escolar, era a responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre os alunos negros e brancos. (FILHO, 2011). Havia, então, na escola, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, na mesma época em que eram realizadas diversas pesquisas relacionadas ao tema: o binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da Educação. (PEREIRA; SILVA, 2016, p. 4).

Santos (2005, p. 23), citando Carlos Hasenbalg (1987), mostra que “a agenda de reivindicações das entidades negras contemplava basicamente as seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional”.

Vale destacar que, na década de 1980, foi promulgada uma nova Constituição Federal, chamada de Constituição Cidadã, documento no qual não apenas se reconhece a pluralidade cultural como parte integrante de nosso país, mas também se busca combater a discriminação racial e promover a valorização das identidades étnicas.

Se os movimentos a favor da causa afrodescendente foram fortes na década de 1980, é na década seguinte que eles tomam corpo definitivamente, e a temática ligada às questões raciais passou a ter mais importância dentro dos debates políticos. É somente nessa década, por exemplo, que a mídia, a sociedade, o governo da União e as instituições escolares se voltaram, de fato, para essas questões e passaram a discuti-las de modo mais apropriado e profundo. (PEREIRA; SILVA, 2016, p. 4).

Em 1995, a senadora Benedita da Silva (PT/RJ) propunha a inclusão de História da África nos três níveis de ensino, com o Projeto de Lei nº 18. Na sequência, em 2001, na África do Sul, durante a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, o Brasil aceita introduzir no currículo escolar a disciplina História Geral da África e do Negro no Brasil. (GOMES DOS SANTOS, 2009).

Essa proposta se efetivou em 9 de janeiro de 2003, com a assinatura da Lei nº 10.639, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira. A nova legislação acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). (GOMES DOS SANTOS, 2009).

2. A LEI Nº 10.639/2003

Mesmo após a abolição, e a ação de diversos movimentos ao longo do século XX, “a educação formal não só era eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer fossem brasileiros, africanos ou estadunidenses”. (SANTOS, 2005, p. 22).

Por isso, a Lei 10.639, aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, promove mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, alterando os artigos 26-A, 79-A e 79-B.

Com a aprovação da Lei nº 10.639,

foi ainda criada, no mesmo ano, uma secretaria voltada para a questão étnico-racial, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com o objetivo de, na medida do possível, corrigir os cruéis efeitos da escravidão, discriminação e racismo no Brasil, promovendo assim uma democracia mais justa e igualitária, conforme se verifica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, publicadas em 2004. (PEREIRA; SILVA, 2016, p. 8).

A Seppir foi responsável pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, que visavam estabelecer “parâmetros para todas as instituições escolares e para os docentes e agentes envolvidos com a educação nacional, a fim de esclarecer os princípios que regeram a formulação/aprovação da Lei nº 10.639/2003, destacando a diversidade étnica do Brasil, em defesa da necessidade de conscientização da importância de uma sociedade não discriminatória, não excludente e não racista”. (PEREIRA; SILVA, 2016, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após conhecermos um pouco do histórico de luta ativa no desenvolvimento de marcos legais para uma educação que visa a desconstrução de um ensino estereotipado e excludente, ainda é possível nos questionarmos: basta uma lei para reverter as desigualdades raciais e o racismo em território nacional?

Para efetivar a aplicabilidade da lei é preciso o desenvolvimento de uma consciência social, iniciando-se na escola, o que não é responsabilidade exclusiva dos professores e não pode ficar restrito às chamadas “datas comemorativas” ou a alguns projetos e planos de aulas. Como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, existem diversos conteúdos que devem ser trabalhados em todas as disciplinas da matriz curricular e, assim, estar contemplados no Projeto Político-pedagógico de cada instituição de ensino. Sendo assim, mesmo que o texto da lei indique que sua temática deve ser privilegiada nas aulas de História, Arte e Literatura, ela deve constar em todas as áreas do conhecimento.

Dessa forma, a implementação da lei não se destina apenas para um único segmento, ou apenas para a população negra, destina-se também a: administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, estabelecimentos de ensino, seus professores e todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. (...) famílias dos estudantes, eles próprios e todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nela buscarem orientações quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, PARECER N.º CNE/CP 003/2004, p. 10). Destina-se aos comprometidos com modos outros de educar. (MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p. 52-53).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: Secad/ME, 2004.

GOMES DOS SANTOS, Jocéli Domanski. **A Lei nº 10.639/03 e a importância de sua implementação na Educação Básica**. 2009. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf>>. Acesso em: março de 2022.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. **Africanidades, legislação e ensino: Educação para Relações Étnico-raciais, Lei nº 10.639, filosofia e ancestralidade**. In.: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Crhistina Vanali (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. P. da. Percurso da Lei nº 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>>. Acesso em: junho de 2022.

SCHWARCZ, Lília Mortiz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Augusto dos Santos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. MEC – Secad (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 39-61. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf>. Acesso em: novembro de 2021, p. 21-37.

RACISMO DENTRO DA ESCOLA

Kátia Cristina Dias da Costa⁸

RESUMO

O texto traz uma série de provocações sobre como o racismo se manifesta na escola e sobre como a escola reage a ele. Frente a isso, provoca os professores e professoras a refletirem sobre qual é o seu papel ao constatar situações de racismo na escola. Outra discussão proposta é como a formação inicial desse(a) professor(a) impacta as proposições das relações étnico-raciais para o enfrentamento do racismo na escola, trazendo brevemente as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 como questão fundamental para o trabalho do(a) professor(a) no enfrentamento do racismo.

Palavras-chave: escola; racismo; Erer

Angola, Congo, Benguela

Monjolo, Cabinda, Mina

Quíloa, Rebolo

Aqui onde estão os homens

Há um grande leilão

Dizem que nele há uma princesa à venda

Que veio junto de seus súditos

Acorrentados num carro de boi

Eu quero ver

Eu quero ver

Eu quero ver

(Jorge Ben)

⁸Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Professora de Educação Física e pedagoga, atuou em escolas públicas e privadas em todas as etapas de ensino. Atua como assessora de Educação Física na Aprende Brasil Educação.

INTRODUÇÃO

Professor(a), convido você a fazer algumas reflexões sobre o racismo que cerca nossa sociedade como um todo, mas principalmente a observar como ele opera no dia a dia na escola. Mas, afinal, o que é racismo? Joel Rufino conceitua:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê. (SANTOS, 1990, p. 12).

Como deveríamos nós, professores(as), nos portar ao assistir a uma situação racista? Buscando-se construir estratégias para enfrentar o racismo, é fundamental entender a sociedade e acompanhar os dados produzidos pelo censo do IBGE⁹, por exemplo, que revela qual é o perfil da nossa população, ou seja, como ela se autodeclara.

Com isso, temos dados que indicam que mais da metade da população brasileira é considerada negra (todos os autodeclarados pretos e/ou pardos). Ao observar esses dados, podemos nos perguntar, a depender de que região em estivermos: “Onde estão os pretos?”. Ou, ainda, afirmar: “Aqui não temos presença de pretos!”. A que se deve essa afirmação? Será que não há negros? Será que eles estão no centro ou na periferia?

E talvez você esteja incomodado(a) com o termo “preto”. O preto, cor da pele, historicamente esteve considerado como algo ruim, que poderia ser animalesco ou escravizado. Tudo isso contribuiu na naturalização de que tudo que estivesse associado ao preto era ruim. Fazendo com as pessoas pretas estivessem em lugares mais subalternizados, ocupando a margem da sociedade. Atualmente, questiona-se sobre a possibilidade de outras ocupações de trabalho, por exemplo, ser médico, dentista, engenheiro entre outros que possa construir outras representações positivas de existência. quanto ao acesso a educação como passaporte na mudança do quadro social.

Precisamos visitar a história do Brasil, em que pretos, pardos e indígenas são excluídos da oportunidade de viver nas mesmas condições que o restante da população – ou, melhor dizendo, da população branca. E talvez você esteja se perguntando: “Mas existem brancos pobres e que passam fome?”. Sim, mas a questão do racismo é mais complexa, pois envolve o fato de que uma pessoa que tem cor de pele não branca consegue transitar muito menos na nossa sociedade. O que isso significa? Que os negros têm menos oportunidade que os brancos? Exatamente!

A história nacional é clara quanto a isso. Desde a Abolição da Escravatura (1888), os negros foram conquistando suas liberdades de forma gradativa, enfrentando as resistências e tensões por parte dos donos de escravizados¹⁰ que não se conformaram rapidamente em perder suas preciosas “mercadorias”. Podemos ver a manifestação do racismo entre essas pessoas que raptaram, escravizaram, açoitaram e mataram negros, argumentando que a cor da pele os coloca nessa condição.

É fundamental entender que essas liberdades conquistadas pelos negros foram parte de grandes movimentos e revoltas. Quando esse negro conquistou sua liberdade – depois de perder nome e ser proibido de manifestar suas

⁹ O IBGE utiliza o método de autodeclaração, ou seja, são os entrevistados que dizem em qual cor/etnia eles se reconhecem. Desde 2000, o órgão usa as seguintes categorias: a) cor branca; b) cor preta; c) cor parda; d) cor amarela; e) raça/etnia indígena. Além disso, a soma de pretos e pardos compõe a população negra.

¹⁰ Uso o termo “escravizado” em vez de “escravo” na intenção de resgatar o caráter de humanidade e história dessa pessoa, que “[...] necessariamente desenraizada, ou seja, uma pessoa que é arrancada de um lugar, não só geográfico, mas também cultural”. (COSTA, p. 28, 2013).

tradições (religiosas e corporais, por exemplo) – ele teve que ir para o mundo fazer qualquer coisa para sobreviver, sendo mais uma vez colocado à margem, largado à própria sorte.

Portanto, podemos dizer que negros e brancos partem dos mesmos lugares? Podemos dizer que se um negro se esforçar bastante ele alcança? É preciso abandonar essa noção de que o mérito é da pessoa. Precisamos de condições igualitárias, em todos os âmbitos: educação, moradia, alimentação e saúde, entre outros.

Aqui, tentei fazer uma breve introdução sobre como o racismo opera nas práticas sociais, e isso não ocorre de forma diferente na escola. Agora, vamos juntos refletir sobre como os assuntos que se referem aos negros são encaminhados nas aulas.

1. O TEMA DA ERER NAS SALAS DE AULA

Como você tem tratado da temática da Educação para as Relações Étnico-raciais (Erer) em suas aulas? Busque elencar quais assuntos você lembra que foram abordados na época em que era estudante (quais eram os componentes curriculares? Quais eram os temas?). E agora que você é o professor, que tem uma tarefa pedagógica de selecionar alguns dos temas e conteúdos, será que a Erer é incluída em suas aulas? Procure descrever quais são os momentos durante o ano em que você trabalha essas temáticas. E se não trabalha, o que o impede de fazê-lo?

Conversei com dois professores sobre essas questões e eles trouxeram as respostas:

Professor A, formado em Arte (ano de formação: 2012)

Durante minha vivência escolar, não me lembro de o tema da ERER ser abordado. Lembro-me de estudar sempre o corpo negro como o “escravo” e aprender sobre o descobrimento do Brasil como algo que foi “bom” para todos.

Professor B, formado em História (ano de formação: 2012)

No Ensino Médio (curso de Magistério), em 2004, estudamos a Lei nº 10.639/2003, porém, a abordagem se restringiu à leitura e discussão do texto. Esse estudo aconteceu na disciplina específica de Legislação, sem qualquer discussão ou formação sobre a prática de ensino.

Já na Licenciatura em História, na disciplina de História da África, que foi ministrada por professora especialista em História Medieval, estudamos reinos africanos e características da colonização e do neocolonialismo, ou seja, com foco apenas no passado, sem qualquer relação com a história afro-brasileira e atualidades.

Sobre minha atuação como professor, participei de uma equipe multidisciplinar (2013/2014) responsável por planejar ações para o cumprimento da Lei 11.645/2008. Porém, o foco ainda era restrito à Semana da Consciência Negra.

No curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais, ao mesmo tempo em que os estudos do curso se desenvolviam, ações eram implantadas, como a flexibilização das aulas para inserir discussões atuais sobre a temática. Por exemplo, em uma aula de Sociologia levei uma notícia que tinha acontecido no dia anterior, em que um jovem negro foi amarrado em um poste e espancado. Não estava planejado levar o tema para a aula, mas foi necessário e importante.

Também realizei a busca por orientação e parceria com professores que já estudavam e aplicavam os temas no cotidiano e não apenas nas “datas específicas”. Por exemplo, trabalhei em conjunto com o professor de

Filosofia Paulo Dias de Araújo, constantemente discutindo e estudando planos de aula e situações de violência racial entre pares na escola.

A primeira questão trata da formação desses professores, que deveria instrumentá-los para observar e construir proposições para abordar a Educação para as Relações Étnico-raciais na escola.

O professor A traz situações mais próximas ao tema da escravidão, e que não contribuem em outras representações positivas do povo negro. Já o professor B traz um repertório que abrange a Lei nº 10.639/2003. E tudo isso, de forma ou de outra, se conecta com a segunda questão, que fala sobre a influência da formação inicial no trabalho em sala de aula, que exige uma prática distinta, qualificada e comprometida. O professor B, que em sua formação inicial teve contato com essas discussões, coloca em prática no cotidiano da escola ações que se comprometem com a Educação para as Relações Étnico-raciais.

Essas reflexões nos ajudam a identificar aquilo que talvez não sabíamos, mas que precisamos conhecer para dar conta das relações deste tempo, desta sociedade. O racismo tem sido uma das violências presentes no cotidiano escolar, mas o que fazer ao se identificarem situações que envolvem racismo?

Vamos partir de um exemplo bem simples. Uma criança negra que chega à escola com o cabelo crespo *black power* – demonstrando que ela tem orgulho de si, provavelmente porque a família a encoraja – é molestada por alguns colegas. A professora não sabe muito bem como lidar com a situação. O que ela poderia fazer? Uma atitude interessante e que não deveria ser apenas pontual é levar o tema da diversidade cultural para a sala de aula.

Você pode integrar “adereços” multissensoriais em lições para aprofundar o aprendizado sobre uma variedade de culturas. Uma coisa é aprender sobre países da África a partir de um livro de estudos sociais; outra é permitir que os alunos vejam, ouçam, sintam e conheçam elementos interessantes, como música, palavras e dialetos, contos populares, histórias pessoais de imigrantes, instrumentos musicais, obras de arte, artesanato, alimentos, fotografias, tecidos e joias.

Para aprofundar seu repertório, leia a reportagem [Conheça atitudes simples para combater o racismo na escola](#), disponível no portal Gelédes, que propõe um conjunto de atitudes que devem abranger todo o cotidiano escolar.

Para lidar com a temática do racismo na escola, é preciso adotar uma postura diária de combate a esse tipo de violência e também de valorização das diferenças, propiciando um ambiente de fato mais inclusivo. Segundo a pesquisadora Eliane dos Santos Cavalleiro,

[...] No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da Educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Um olhar atento e preocupado para as relações estabelecidas na escola, porém, flagra tratamentos diferenciados em função do pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação pode ser considerada uma atitude antieducativa, que concorre para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade. (CAVALLEIRO, 2006, p. 88).

Diante disso, é preciso observar as consequências do racismo para todos os sujeitos envolvidos:

RACISMO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Como não poderia ser diferente, a existência de racismo, preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira e no cotidiano escolar prejudica todos os indivíduos da sociedade.

Consequências para todas as crianças

- Não percepção do diálogo como possibilidade positiva de contraposição de ideias;
- Comprometimento do senso crítico e ético;
- Atitudes de competição, agressão e violência no cotidiano escolar;
- Estabelecimento de conceitos de hierarquia racial.

Consequências para a criança negra

- Sentimento de inferioridade
 - racial;
 - intelectual;
 - estética;
 - moral, ética e cultural.
- Inadequação social
 - vergonha, medo e raiva de ser negro;
 - Autocuidado negativo.
- Potencial comprometido
- Fracasso escolar

Consequências para a criança branca

- Sentimento de superioridade
 - racial;
 - intelectual;
 - estética;
 - moral, ética e cultural.
- Dificuldade de se relacionar com indivíduos negros
- Forte possibilidade de se tornar racista

Consequências para a sociedade

- Perpetuação de ideologias racistas;
- Formação de indivíduos racistas;
- Permanência das desigualdades raciais;
- Violência no espaço escolar;
- Potenciais subaproveitados.

A proposta de observar esse quadro serve para refletirmos sobre o fato de que o racismo tem consequências negativas para todos, mas, obviamente, um grupo acaba ficando em posição de maior desigualdade do que o outro. Entendendo a escola como uma instituição que deve garantir o acesso aos bens culturais, assim como a possibilidade de melhorar as condições de existência de cada pessoa, conclui-se que cabe a ela a responsabilidade de pôr em prática, em seu Projeto Político-pedagógico (PPP) e, claro, no cotidiano, representações positivas de pessoas negras e indígenas, de modo que negros e não negros observem outros modelos possíveis para si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é preciso entender que, para alcançar objetivos efetivos nas ações educativas, é fundamental conhecer leis e diretrizes que vão ajudar nesse entendimento para criar estratégias para a implementação junto à toda comunidade escolar. Conforme está previsto na Lei nº 10.639/2003,

Art. 1o. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3o (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”.

Outro importante documento a ser conhecidos são as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, que orienta quanto ao papel da escola e do corpo docente, alertando para que não haja improvisos:

Proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 15).

E ainda:

Desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isso não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15).

Essas são algumas das orientações que servirão como estratégias para que cada instituição dialogue e organize suas ações durante todo o ano.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Relações raciais no cotidiano escolar**: implicações para a subjetividade e a afetividade. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: Secad/ME, 2004.

COSTA, Hilton. **Escravos ou cativos?** Uma discussão pertinente. Curso EaD de Qualificação Profissional em Educação das Relações Étnico-raciais, v. 3. Curitiba: Neab – UFPR, 2013.

SANTOS, Joel R. **O que é racismo**. Coleção Primeiros Passos, 1990.

AVELINO, Amanda. *Conheça atitudes simples para combater o racismo na escola* (<https://www.geledes.org.br/conheca-atitudes-simples-para-combater-o-racismo-na-escola/>) Disponível no portal Gelédes, que propõe um conjunto de atitudes que devem abranger todo o cotidiano escolar. Acesso em: 10 de novembro de 2023.

AS OUTRAS HISTÓRIAS TAMBÉM ESTÃO AQUI? PERSPECTIVAS PARA UMA ARTE-EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dulce Mörschbacher¹¹

RESUMO

Este escrito tem como objetivo relatar e refletir sobre ações realizadas em sala de aula a partir de propostas antirracistas que se propuseram a olhar atentamente para a cultura afrodescendente, suas manifestações culturais e heranças na cultura brasileira. Essa proposta pedagógica teve como público-alvo educandos de 7 a 8 anos de idade cursando o 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Conhecer novas culturas e outras formas de expressão artística é um direito de aprendizagem proposto pelo nosso currículo e garantido pela Lei 10.639/2003. No entanto, em diferenciados espaços educativos, a aplicação desse tipo de aprendizagem acontece em datas isoladas, e não de forma transversal no currículo escolar. Assim, buscou-se uma abordagem diferenciada sem demarcar no conteúdo trabalhado uma divisão de “aqui nosso conteúdo, lá o do outro”. Este texto está organizado da seguinte forma: primeiro, é apresentada uma breve discussão conceitual, bem como a forma como se estruturou a ação pedagógica, como ela foi recebida por parte dos educandos e quais foram os resultados; na sequência, propomos a reflexão sobre esse processo pedagógico e suas possíveis perspectivas futuras em termos de uma arte-educação antirracista.

Palavras-chave: outro; ensino de Arte; antirracismo.

¹¹ Mestra em Educação e professora de Arte em Tigrinhos (SC).

1. INTRODUÇÃO

1.1 Caminhos e perspectivas antirracistas na escola e na arte-educação

Quando falamos sobre ensino de História, voltamos nosso olhar para um determinado recorte temporal, que reconta os passos de uma sociedade, de um acontecimento ou de um fenômeno social. Esse recorte, em geral, demarca um “lugar narrativo”. Isto é, fala-se de um lugar. Pode-se dizer que a história que conhecemos e que estudamos reconta a narrativa dos conquistadores, a “história feliz”. Percebe-se que, no Brasil, o ensino de Arte, bem como o ensino da História da Arte, não se distancia dessa “história feliz”, recontada a partir de uma perspectiva homogênea.

Walter Benjamin (1940), em sua obra *Teses sobre o conceito de história*, nos auxilia a ter uma maior noção dessa ideia ao alertar que toda história que conhecemos, que se memoriza, conta a história dos vencedores. O filósofo, em sua sétima tese, reflete o seguinte:

[...] se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia, a resposta é inequívoca: com o vencedor. Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. (BENJAMIN, 1940, p. 2).

Ter a noção de que a História¹² é atravessada por diferentes histórias é de fundamental importância ao se pensar a formação escolar e humana. O Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (1996) infere que na formação básica do cidadão entre outras esferas está inculcada “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”. Ao compreender que a formação humana é constituída de forma histórica e cultural, e que é na escola que as crianças e os jovens têm acesso ao conhecimento histórico e socialmente construído, os educandos passam a realizar uma leitura da sociedade e suas mudanças.

No Brasil, ao longo do século XX, houve uma série de iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva. Tais iniciativas tomam por base a ideia da formação cultural de nosso país, que até então passou por uma série de visões contraditórias embebidas da história europeizada dos “vencedores”: uma leitura rasa da formação cultural brasileira a qual omite as influências das tradições africanas e indígenas na constituição da mentalidade nacional. Essa omissão ocasionava um não reconhecimento identitário e o aumento de manifestações de preconceito e não reconhecimento racial.

Foi a partir da aprovação da Lei nº 10.639/2003 que se buscou concretizar o plano de políticas de ações afirmativas e

[...] de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. [...] Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, Lei 10.639/03, 2003, p. 11).

Apesar de essa lei já estar completando 18 anos de sua implementação, a execução, enquanto conteúdo escolar, ainda recai em datas comemorativas às quais nos referiremos aqui no texto como “o dia do outro”, como o Dia

¹² Demarca-se aqui “História”, com “H” maiúsculo, por se compreender que se trata da História geral e homogênea; e “histórias”, no plural, para se referir às histórias não contadas oficialmente.

do Índio¹³ e o Dia da Consciência Negra, entre outras datas marcadas. A Lei nº 10.639/2003 enfatiza a ideia de se trabalhar as histórias, intensificando a leitura de outras narrativas e outras maneiras de olhar para a história homogênea, ressignificando, assim, a construção das narrativas sobre a diversidade dos povos africanos e afrodescendentes – contando, então, as outras histórias, que foram esquecidas e, de certa forma, negadas dentro da História.

Conforme a proposta da lei, no âmbito do currículo escolar, as histórias e relações étnico-raciais deveriam permear as diversas áreas do conhecimento, com ênfase nas áreas de Literatura, Arte e História. No entanto, essa ainda não é a realidade. Percebemos que as propostas pedagógicas e currículos escolares ainda tateiam caminhos para se colocar em prática uma pedagogia antirracista que não recaia em um dia específico “do outro”.

Carlos Skliar (2003) nos auxilia a compreender a complexidade de se colocar “o outro” na educação:

[...] sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou, melhor, negando – todo ponto de partida, adorando o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível. (SKLIAR, 2003, p. 39).

Skliar pontua que a transformação da educação é muito mais complexa, não se fazendo apenas a partir das leis e currículos, mas também a partir de um outro olhar, um outro sentir e interagir com o outro.

Uma proposta educacional antirracista envolve questões que vão além de uma data marcada ou um olhar curioso para o que é diverso, diferente. Faz-se necessário repensar a prática educacional, a partir da compreensão de uma história múltipla e que, mesmo não parecendo, nos forma enquanto sujeitos e vibra na presença do outro, de outras culturas e outras narrativas.

O campo da Arte, apesar de, por vezes, parecer um universo à parte da sociedade, se modifica conforme as mudanças do mundo acontecem. As formas de pensar e compreender as relações humanas e de sentir e ver o mundo que nos cerca também alteram o modo como produzimos e pensamos a arte. Dessa forma, quando pensamos em ensino da Arte dentro do ambiente escolar, é necessário termos um olhar atento, curioso, flexível e reflexivo sobre as constituições culturais e artísticas.

As narrativas ao longo do ensino da História da Arte no Brasil têm por base uma história homogênea e com viés europeizado, que reconta a linha do tempo “dos vencedores”, artistas formados pelas academias, renomados nas galerias e obras de valores monetários exorbitantes. No ambiente escolar, como disciplina curricular, a Arte, junto de outras áreas das Ciências Humanas, vem disputado seu espaço, seja em termos de diversificação do currículo ou de formação de professores.

O ato de se repensar a prática do ensino de Arte e seu núcleo curricular é um movimento consideravelmente recente. Embora nas academias de Arte e Educação essa discussão traça mais de 70 anos, com os estudos de Ana Mae Barbosa¹⁴, influenciada pelos estudos do norte-americano Herbert Read, no campo escolar, ela ainda anda a passos lentos.

Pensar e colocar em prática o ensino de Arte no ambiente escolar, a partir de uma visão diversificada e uma perspectiva antirracista, é um duplo desafio: se por um lado temos a estrutura geral da educação baseada

¹³ Essa data ainda é assim chamada no ambiente escolar. Enfatizamos e compreendemos a diversidade dos povos indígenas e a busca por denominar essa data como “Dia dos Povos Indígenas”.

¹⁴ Ana Mae Barbosa é uma arte-educadora que se detém a pensar e organizar o ensino de Arte dentro do contexto escolar. Suas principais obras são Arte-educação no Brasil (1989), A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais (2010), A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos (2010).

na tentativa de igualar as diferenças, por outro temos os cânones da Arte que instituem qual arte “deve” ser estudada.

Djamila Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno manual antirracista*, nos auxilia a pensar diferentes formas de desconstruir esse pensamento fechado sobre a história e a cultura, em um panorama geral. Para a autora, “o processo envolve uma revisão crítica e profunda de nossa percepção de nós e do mundo”. (RIBEIRO, 2019, p. 8). Repensar as formas de ensino e de construções das narrativas no campo da arte-educação possibilita de uma forma singular referenciar positivamente as histórias e artes africanas. Para Ribeiro (2019, p. 41 e 42), ao se garantir a aplicação da Lei nº 10.639/2003, toda a sociedade é beneficiada,

[...] pois conhecer histórias africanas promove a construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre os iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades.

Assim, vale destacar que, no âmbito da Educação, para garantir que se estabeleça uma prática antirracista, se faz necessário revisar as histórias e imaginários que permeiam as narrativas e conteúdos trabalhados nas escolas; e destacar que a diversidade nos forma enquanto sujeitos sociais, culturais e históricos. Ribeiro (2019, p. 72) nos auxilia a demarcar esse pensamento ao afirmar que “quando eu conheço uma cultura, eu a respeito”.

É nesse cenário desafiante que se propõe uma ação pedagógica pautada no conhecimento de outras culturas, com um olhar atento e despido de preconceitos, o qual será apresentado em breve. Para isso, faz-se necessário contextualizar o local de onde se fala.

2. A CABEÇA PENSA POR ONDE OS PÉS PISAM¹⁵

2.1 De onde falamos, público-alvo e objetivo geral

O relato aqui apresentado aconteceu no município de Tigrinhos, localizado na região do extremo oeste do estado de Santa Catarina, a 636 quilômetros da capital, Florianópolis. A população do município, segundo o último censo, de 2020, é de 1.757 habitantes, e sua economia tem por base a agropecuária. A “colonização” do município é marcada pela chegada, na década de 1950, de imigrantes gaúchos de descendência alemã e italiana. Antes da chegada dos imigrantes, já morava na região a população “cabocla”. As religiões predominantes em Tigrinhos são a católica e a protestante, e não há dados específicos sobre as etnias que compõem a população do município.

A Escola Municipal Professor Luiz Ivo Honnef atende todas as crianças em idade escolar do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. As crianças se deslocam tanto do interior rural do município quanto do meio urbano para as aulas, e depois retornam para suas casas tanto a pé quanto de ônibus. Na sua maioria, as crianças de Tigrinhos conhecem as cidades do entorno do município de passagem.

Tratar sobre o diferente e sobre outras histórias em nosso contexto, por vezes, revela-se como um desafio. Abrir novas janelas, para outros olhares, se torna um caminho árduo, já que na região ainda existe o discurso do “aqui não tem isso” ou “aqui não existe essa cultura, essa gente”, como se o diverso não fosse bem recebido, uma vez que de sua existência pouco se tem informação. Foi diante desses desafios que se propôs, nas aulas de Arte das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 7 e 8 anos de idade, trazer outras perspectivas sobre as diferentes culturas, com foco na cultura afrodescendente.

¹⁵ Frei Betto.

O objetivo geral dessa proposta pedagógica foi possibilitar um novo olhar sobre a cultura afrodescendente e suas heranças na cultura brasileira, a partir de algumas manifestações artístico-culturais. Para tanto, foi necessária a escuta de histórias que fazem parte do repertório cultural africano e o conhecimento de músicas e danças africanas, por exemplo, a fim de gerar reflexões sobre a influência da cultura africana nos elementos artísticos e culturais do Brasil.

2.2 A proposta e seus resultados

A proposta pedagógica se desencadeou em duas etapas interligadas. A primeira foi o estudo prévio da introdução da Proposta de Lei nº 10.639/2003, somado à leitura do material do Sistema de Ensino Aprende Brasil para o professor do 2º ano. A leitura e o estudo desse material auxiliou tanto no planejamento da atividade quanto nas reflexões durante e após as aulas. E a segunda etapa foi a organização do conteúdo e sua aplicação.

O ponto focal do planejamento dessa proposta foi a investigação, junto dos educandos, sobre os conhecimentos que eles tinham a respeito de nossa cultura: quem foram seus antepassados e quais manifestações culturais da região do extremo oeste de Santa Catarina eles já conheciam. Realizado esse levantamento, realizou-se uma roda de conversa sobre os povos que formaram o Brasil como conhecemos hoje e perguntou-se às turmas quais outras histórias poderíamos ouvir e contar?

Nesse ponto, alguns educandos relataram seus encontros com culturas diferentes, seja por viagem em família a outros estados, pela narrativa dos pais que trabalham como caminhoneiros ou ainda pela passagem de grupos indígenas pela cidade¹⁶. Pelos relatos dos educandos, percebemos certo mistério no encontro com o outro, que ainda é visto como exótico, como novidade.

Aos sussurros, como se fosse um conto de fadas, os educandos relatavam esses encontros para os colegas, que ouviam com atenção. Essa postura ressalta os fundamentos da palavra “exótico”, que ainda remonta aos princípios dos relatos dos colonizadores, que olham com curiosidade o diverso. Tzvetan Todorov, na obra *Nós e os outros* (2007), destaca que o olhar sobre o outro, visto como exótico, o diminui como algo ou alguém de fora, que não carrega em si o próprio elemento da humanidade. Olhar o outro sob a lente da exotividade o coloca em um lugar distante, como se ele estivesse em uma vitrine para ser olhado e contemplado a partir de conceitos e estereótipos, ao invés de ser considerado como um sujeito singular. Desmitificar essa visão sobre o outro significa criar a possibilidade de novos lugares de fala e de compreensão da formação humana.

Aos educandos foi questionado: quais outras histórias e narrativas existem? Surgiu, então, um olhar curioso e perplexo. Foi a partir desse ponto que se iniciou de fato a proposta pedagógica.

Buscamos trazer para a sala de aula a indicação de atividade sobre a história de Sansa Kroma¹⁷. Essa fábula, no continente africano, é um símbolo de resistência e guardiã da cultura local. Os educandos, ao escutarem a fábula, trazida por meio de uma contação de história, questionaram sobre sua veracidade: “Aconteceu mesmo?”; “Como era a ave?”. Essas perguntas ressoaram por todo o seguimento da proposta.

Na sequência, em uma roda de conversa, trouxemos a música de Sansa Kroma e recontamos de forma simplificada a história, pontuando as divisões raciais que se estruturam na sociedade. Nesse ponto, realizamos um exercício teatral do “e se”, o qual convida os jogadores a se colocar no papel do outro: “E se fosse na minha comunidade?”; “E se fosse com minha família?”.

¹⁶ Apesar de Tigrinhos não ter registrado nenhuma área de reserva indígena, a região do extremo oeste ainda possui territórios de conflito com relação à demarcação de terras indígenas. Assim, eventualmente, grupos indígenas transitam pela cidade vendendo suas produções artesanais e ervas medicinais.

¹⁷ A história de Sansa Kroma é uma fábula de origem africana que conta a passagem de uma ave fantástica que era considerada sinal de mau agouro e que, um certo dia, avistou uma galinha d'Angola morta. Pronta para ter uma refeição, a ave percebeu que embaixo da galinha estavam seus filhotes. Em vez de fazer uma refeição, ela juntou os filhotes e cuidou deles até a vida adulta.

Com a música, foi proposto um jogo de tempo rítmico com percussão corporal e de instrumentos de percussão criados em casa pelos educandos. De início, a graça: “Que música engraçada!”, “Não fala nada!”. Depois, o canto uníssono, a compreensão e o respeito com relação à cultura do outro.

Na sequência, voltamos nosso olhar para as contribuições culturais dos povos africanos em nossa cultura. Este foi mais um ponto-chave: a aproximação do que até então “não nos pertence!” e do “como assim? Isso a gente faz e conhece!”. Nessa etapa, realizamos uma pesquisa sobre as referências da cultura africana presentes em nosso dia a dia: as músicas e os instrumentos musicais, a culinária e as expressões da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões e relatos supracitados e reconhecendo o lugar onde pisamos, essa proposta teve seu objetivo principal alcançado: olhar, ouvir e vibrar a partir do contato com as histórias do outro. Perceber que há outras possibilidades de entrar em contato com diversas formas de existências, narrativas e formações culturais é uma maneira de agregar à Educação um tipo de formação mais humano, voltado para a alteridade ou, em outra palavra, para a empatia.

A proposta aqui relatada foi realizada no decorrer do segundo bimestre do ano de 2021, de forma organizada dentro do conteúdo contínuo planejado. Não esperamos chegar “o dia do outro” (no caso, “o Mês da Consciência Negra”) para abordar o tema. Ao trabalharmos dessa forma, compreendemos que nos conectar com outras culturas e outras vivências e formas de expressão não deve depender de um dia marcado na agenda. Para fazer isso, não tem data e hora certa – ou, pelo menos, não deveria ter.

Após a atividade, percebemos os educandos muito mais receptivos a outras formas de arte e culturas. A cada novo encontro – talvez tocados pela história ou pela melodia – eles cantavam a música de Sansa Kroma. Era como se fosse nosso momento de grupo, de se reconhecer enquanto uma pequena comunidade.

Por fim, pensar e agir por uma arte e uma educação sob a perspectiva antirracista é se colocar frente a um processo que se compõe passo a passo, em uma caminhada ainda lenta, mas que cumpre seu importante papel de criar outro tipo de formação. Uma formação que respeita, cuida e acontece com o outro, com suas narrativas, suas expressões e sua cultura, sem colocá-lo em um determinado lugar ou, ainda, retirá-lo de seu espaço, como se ele sequer houvesse existido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9394, de 20/12/1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história**, 1940. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4330350/mod_resource/content/1/w_benjamin_teses_sobre_o_conceito_de_hist%C3%B3ria_1940.pdf>. Acesso em: 1º de novembro de 2021.

CABOCLO. *In*: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/caboclo>>. Acesso em: 1º de dezembro de 2021.

FERREIRA, Cláudio; TONELLI, Soraya; PEREIRA, Paulo Teixeira do Vale (Org). **Caderno de Desenvolvimento de Santa Catarina**. Tigrinhos, SC: Sebrae, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *In*: **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>>. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

TODOROV, Tzvetan. **Nosotros y los otros**: reflexión sobre la diversidad humana. Traducción de Martí Mur Ubasart. 5ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2007.

WEBER, Maíra. **Arte**: 2º ano / Maíra Weber, reformulação dos originais de Daniela Pedroso [et al.]; ilustrações de Adilson Farias [et al.]. vol. 2. Curitiba: Aprende Brasil, 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS CULTURAS INDÍGENAS, AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITU

Elenilda Aparecida Borges¹⁸

RESUMO

Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com estudantes de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em três escolas municipais na cidade de Itu. O objetivo do trabalho foi compartilhar com outros profissionais da área de Educação Física práticas educativas que foram realizadas nas escolas sobre temas relacionados às culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, destacando aspectos importantes sobre cada uma delas, tais como suas origens, experimentações de jogos, danças e brincadeiras, e a conscientização sobre o respeito às diferenças sociais e culturais e à valorização e ao fortalecimento dessas etnias. Foram apresentadas as unidades temáticas Danças e Lutas, com ênfase em danças de matriz indígena e africana: o jongo e o maculelê, a capoeira e o kuarup. Entre as atividades que foram realizadas durante as aulas pode-se destacar o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes com relação aos temas, o uso de vídeos explicativos para demonstração, bem como experimentações de danças, jogos e brincadeiras, além da fabricação de instrumentos e, posteriormente, a realização de rodas de conversa para reflexões sobre o que foi estudado. Também foram organizadas apresentações, nas quais os estudantes puderam compartilhar todo o conhecimento adquirido com os demais estudantes da escola. Essas experiências permitiram aos estudantes vivenciar práticas diversas e ampliar seu repertório com relação aos valores presentes nessas culturas.

Palavras-chave: Educação Física; cultura indígena; cultura afro-brasileira.

¹⁸ Professora de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais na rede municipal de Itu (SP). Formada em Licenciatura Plena em Educação Física e pós-graduada em Gestão Escolar, Psicomotricidade e Treinamento Desportivo.

INTRODUÇÃO

Em cumprimento à Lei nº 10.639/2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais determinam a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2004), e à Lei nº 11.645, de 2008, que determina também a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura dos Povos Indígenas nos currículos da Educação Básica do país (BRASIL, 2008), as escolas devem abordar em sala de aula conteúdos com essas temáticas e construir diálogos e reflexões. Afinal, o conhecimento sobre outras culturas permite ampliar o universo dos estudantes e, conseqüentemente, o respeito por elementos presentes nessas culturas, que muitas vezes são alvos de preconceitos por falta de entendimento das pessoas.

A pesquisadora Teodora de Araújo Alves sugere que cabe à escola o dever de oportunizar “[...] o conhecimento, a valorização e o respeito aos saberes étnico-culturais e, com isso, a compreensão da identidade individual/coletiva e da diversidade e a desmistificação do mito de uma ‘democracia racial’” (2006, p. 47).

Diante disso, foram realizadas propostas de atividades sobre temas relacionados às culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas. Essas atividades envolvem sobretudo o conhecimento sobre as origens dessas culturas, bem como a experimentação de alguns jogos e brincadeiras e reflexões sobre situações de preconceito e discriminação no ambiente escolar. O intuito deste relato de experiência é compartilhar com outros profissionais de Educação Física essas práticas que foram realizadas.

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ESTUDANTES

Considerando-se a importância dessa temática, foram desenvolvidas atividades nas aulas de Educação Física em quatro escolas municipais de Ensino Fundamental – Anos Iniciais de Itu, no estado de São Paulo. São elas: Emefei Dona Gabriela Emília Corrêa Pacheco, Emef Padre Bento e Emef Professor Lourenço Carmignani. Os conteúdos apresentados foram desenvolvidos com turmas de 3º, 4º e 5º anos. As unidades temáticas trabalhadas foram Danças e Lutas, com ênfase em danças de matriz indígena e africana: o jongo e o maculelê; a capoeira e o *kuarup*.

Inicialmente, tanto nas atividades de matriz indígena quanto nas de matriz africana, foram trabalhadas as partes conceitual, procedimental e atitudinal, que são dimensões que se referem à forma como o conhecimento pode ser compreendido e estudado. Ao iniciar esse estudo, realizei a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as práticas propostas como objeto de estudo e experimentação.

Em seguida, apresentei vídeos explicativos sobre a cultura de cada grupo social, bem como sobre o surgimento de cada dança/ritual. Em cada prática corporal, foram verificados seus elementos constituintes: os trajes, os instrumentos, os costumes, as histórias, as músicas e os cantos (ênfase nos sentimentos que acompanham cada elemento – alegria ou tristeza, por exemplo). Além disso, também foi feita uma reflexão acerca de suas possíveis denominações: religião, dança, jogo, brincadeira, luta, distração e/ou preparação. Os estudantes puderam experimentar alguns instrumentos, tais como o pandeiro e o berimbau.

Para a realização de algumas experimentações, foram confeccionados os bastões do maculelê, com cartolina e papel-cartão, para evitar que os estudantes se machucassem, desenvolvendo assim a dimensão atitudinal e colocando em prática o respeito e o cuidado com o próprio corpo e com os colegas.

Outras adaptações foram necessárias para efetivar a prática, como a construção dos chocalhos indígenas com garrafas PET, pedrinhas e fita adesiva colorida.

As discussões durante as explicações foram muito ricas: os estudantes se mostraram muito interessados no assunto, emitindo algumas opiniões e desmistificando outras.

Em um dos exercícios de contato com as práticas, os estudantes assistiram a um vídeo e realizaram algumas tentativas de acompanhar uma sequência de passos. Em seguida, eles puderam vivenciar cada uma das práticas apresentadas, individualmente, em duplas e/ou em pequenos grupos.

A turma foi dividida em pequenos grupos para criar uma sequência de passos, ou seja, uma coreografia, a qual foi apresentada à unidade escolar, com a participação de todos. Observe a seguir alguns registros sobre as práticas investigadas pelos estudantes:



Figura 1: Estudantes assistindo ao vídeo sobre o *Kuarup*.



Figura 2: Vivência com chocalhos indígenas (garrafas).



Figura 3: Dança em círculo.

Nas figuras 1, 2 e 3, pode-se visualizar o trabalho desenvolvido sobre o *kuarup*, uma das mais importantes cerimônias indígenas realizadas no Brasil. Os estudantes assistiram a um vídeo, que explicava sobre o ritual indígena, prestando bastante atenção à história apresentada e demonstrando interesse especialmente pelo fato de as meninas ficarem reclusas por um ano preparando-se para o casamento. Conversaram sobre isso e eles acharam diferente essa situação.

Quanto à produção dos chocalhos indígenas, os estudantes trouxeram garrafas PET pequenas dentro das quais foram colocados pedriscos. Para os que não trouxeram, disponibilizei o material. Cada um fabricou seu próprio instrumento e, juntos, realizamos uma vivência. Coloquei uma música indígena (*Kworo Kango*) para tocar, e os estudantes dançaram em roda, acompanhando o ritmo com os chocalhos produzidos.

Para a dança africana *jongo*, explanei o assunto fazendo uso de um vídeo. Em seguida, mostrei outro vídeo que ensinava a realizar alguns passos da dança, o qual eles acompanharam, reproduzindo os passos básicos. Nesse momento, Samuel, um dos estudantes (vestindo roupas brancas, na figura 4), que é africano, de Guiné-Bissau, compartilhou seu conhecimento, ensinando alguns passos para seus colegas.



Figura 4: Estudantes acompanhando uma dança de *Jongo* pelo vídeo.



Figura 6: Estudantes vivenciando o ritmo *Maculelê*, em duplas.



Figura 7: Estudantes vivenciando o ritmo *Maculelê*, em duplas.



Figura 8: Estudantes vivenciando o ritmo *Maculelê*, com os bastões confeccionados



Figura 9: Estudantes vivenciando o ritmo *Maculelê*, individualmente



Figura 10: Estudantes vivenciando o ritmo *Maculelê*, individualmente

Nas figuras 6 a 10, podemos visualizar as vivências relacionadas ao maculelê, dança de origem africana, praticada pela população negra fugitiva do terror da escravidão nos tempos do Brasil Império. Utilizei como suporte o Livro do Professor do Sistema de Ensino Aprende Brasil (COSTA, 2019) , que conta a história dessa dança.

Em seguida, mostrei um vídeo de uma apresentação da dança e, conforme assistiam, as crianças tentavam reproduzir alguns passos. Como elas não tinham bastões, utilizaram papel-cartão, cartolinas e fitas adesivas para produzirem os seus. As vivências aconteceram nas salas de aula e nos espaços externos, individualmente, em duplas e/ou pequenos grupos.

Dois estudantes, um menino e uma menina, mostraram-se preocupados quanto à música utilizada durante as práticas, após serem questionados pelos pais, por questões religiosas. Nesse momento, retomei os conteúdos que foram estudados, promovendo uma reflexão sobre o assunto, fazendo perguntas, o que possibilitou a eles perceber que tudo aquilo se tratava de situações de aprendizagem e conhecimento sobre outras culturas, deixando-os mais à vontade com a situação. Pedi para que explicassem aos pais sobre o que conversamos, a fim de esclarecer os objetivos das atividades.

Ao realizar os estudos sobre a capoeira, iniciei com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, no qual todos demonstraram conhecer um pouco sobre o assunto. Para que eles pudessem aprender os movimentos básicos da capoeira, apresentei um vídeo, a partir do qual as crianças realizaram a repetição dos movimentos. Levei um berimbau e mostrei as partes que o compõem, assim como pandeiros, que puderam ser manuseados pelos estudantes, com o acompanhamento de uma música, cuja letra foi escrita na lousa. Aqueles que estavam sem os instrumentos acompanharam a dinâmica com palmas. Uma das músicas que estudaram foi *Pedrito vem aí*.

Após esse estudo inicial, os estudantes vivenciaram alguns movimentos (ginga, esquiva e cocorinha), em uma roda, utilizando os instrumentos e acompanhados de músicas relacionadas à prática, em ambientes externos, simulando uma roda de capoeira.

Identifiquei que alguns estudantes que já praticavam a capoeira participaram de maneira efetiva, enriquecendo as práticas e assumindo o protagonismo, na construção de seus conhecimentos e de seus colegas, auxiliando tanto a mim quanto aos colegas, durante as vivências.

Ao fim do bimestre, depois de explorar os conteúdos relacionados à cultura indígena, organizei apresentações para toda a escola. A do 3º ano foi sobre o *kuarup*; a do 4º ano, sobre o jongo; e a do 5º ano, sobre o maculelê e a capoeira. Antes de cada apresentação, um estudante da turma realizou uma contextualização para o público, com a explanação sobre o tema abordado. Observei que os estudantes gostaram e se envolveram muito na organização, colaborando para a preparação e decoração do espaço, bem como nas apresentações, que foram coreografadas por eles mesmos. O resultado pode ser visualizado nas figuras 21 a 42.



Figura 21: Danças indígenas.



Figura 22: Danças indígenas.



Figura 23: Danças indígenas.



Figura 24: Danças indígenas.



Figura 25: Explicação da aluna antes da dança Maculelê.



Figura 26: Dança Maculelê.



Figura 27: Dança Maculelê.



Figura 28: Dança Maculelê



Figura 29: Dança Maculelê.



Figura 30: Explicações antes da apresentação de capoeira.



Figura 31: Capoeira.



Figura 32: Dança Maculelê.



Figura 33: Capoeira.



Figura 34: Capoeira.



Figura 35: Capoeira.



Figura 36: Capoeira.



Figura 37: Estudante africano explicando sobre o Jongo.



Figura 38: Jongo.



Figura 39: Jongo.



Figura 40: Jongo.



Figura 41: Jongo.



Figura 42: Jongo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber algumas possibilidades de desenvolvimento de práticas educacionais que abrangem os temas relacionados à implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 nas aulas de Educação Física, em unidades que adotam o Sistema de Ensino Aprende Brasil no município de Itu. Pôde-se observar o protagonismo dos estudantes, que trouxeram para as aulas seus conhecimentos e se envolveram nas atividades, entrando em contato com culturas diferentes e ampliando, assim, sua capacidade motora e seu repertório cultural.

O trabalho com esses temas é indispensável para a construção da cidadania e a promoção do respeito, pautadas no conhecimento da diversidade que compõe nossa sociedade. O papel do professor é essencial na mediação dessas reflexões no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de corpos brincantes**: saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal: EDUFRN, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

COSTA, Kátia C. Dias da. **Educação Física**: 3º ano/Kátia C. Dias da Costa reformulação dos originais de Camela Bardini... [et al.]; ilustrações de Flaper... [et al.]. Curitiba: Aprende Brasil, 2019.

PRÓXIMOS PASSOS

Nós queremos lhe oferecer algumas dicas de como se aprofundar nos temas tratados neste e-book, e sugerir possibilidades de estudo que ajudem na construção de uma sociedade menos desigual e menos racista:

- Conhecer as legislações sobre educação para as relações raciais, como as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e o Parecer CNE nº03/2004;
- Reestruturar o Projeto Político-pedagógico com a comunidade escolar de forma que o antirracismo seja um compromisso assumido no documento;
- Assegurar a compra e a disponibilização de livros, jogos e materiais pedagógicos que valorizem a cultura afro-indígena para uso em sala de aula e outros espaços pedagógicos;
- Letramento racial;
- Autocrítica;
- Diálogo;
- Escuta ativa;
- Refletir sobre o que se esconde por atrás das “boas intenções”;
- Papel da gestão escolar;
- Papel do corpo docente;
- Papel dos estudantes;
- Papel da comunidade escolar;

Reflita quais dessas propostas você já faz em sua escola e quais pode começar a implementar.

PARA APROFUNDAR SEUS ESTUDOS

Nesta seção, indicamos livros, filmes, textos etc. que poderão ajudar nas reflexões bem como no enriquecimento de seu repertório sobre os temas que abordamos até agora.

Literatura infanto-juvenil para explorar em sala de aula:

BELÉM, Valéria. **O Cabelo de Lelê**. São Paulo: Ibec Jr., 2012.

Nesta história, a personagem Lelê vive alguns questionamentos sobre a beleza do seu cabelo cacheado. Mas, ao entrar em contato com sua ancestralidade, inicia um processo de construção positiva da sua imagem.

BONFIM, Verônica. **A menina Akili e o seu tambor falante**. Belo Horizonte, MG: Nandayla, 2016.

O livro apresenta a história de uma menina que cresceu num povoado africano ouvindo as diversas histórias contadas pelos mais velhos do seu povo. Ao longo da narrativa, ela começa a viajar pelo mundo, acompanhada pelo seu tambor falante, garantindo a preservação da memória do seu povo.

COSTA, Madu. **Meninas negras**. Mazza Edições, 2006.

A história narra a trajetória de três meninas negras pequenas que são amigas: Mariana, Dandara e Luanda. Elas usam a imaginação para viajar pelo continente africano.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

Protagonizada pela personagem Luanda, a narrativa mostra a vida de uma criança que tem orgulho da sua própria história, do seu jeito e da sua estética.

HAYODÊ. **Zumbi, o pequeno guerreiro**. São Paulo: Quilombhoje, 2009.

A história relata como teria sido a infância de Zumbi dos Palmares e sua vida no quilombo.

HOLANDA, Arlene. **Todas as cores do negro**. Brasília, DF: Conhecimento Editora, 2008.

O livro apresenta a história da imigração forçada de povos africanos para o Brasil. Mostra a África como um continente vasto e diverso e como essas características marcam a formação do povo brasileiro.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

Esse livro busca a valorização da estética negra por meio do cabelo crespo.

MARQUES, Livia da Silva. **Dandara e a vovó Cenira**: Sinopsys, 2019.

A protagonista é Dandara, uma menina de 11 anos que vive situações de racismo na escola. Ela encontra nas histórias contadas pela sua avó força para superar a situação.

OLIVEIRA, Kiusam de. **O mundo no black power de Tayó**: Editora Peirópolis, 2013.

Essa história tem como protagonista Tayó, uma menina com uma autoestima que a possibilita lidar com situações de agressão que envolvem sua estética negra.

RUBEM FILHO. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**: Editora Paulinas, 2010.

O autor faz uma releitura de contos de fadas transferindo a história para o continente africano, descrevendo sua riqueza natural e de povos.

RÚBIA, Sinara. **Alfiá, a princesa guerreira**. Rio de Janeiro: Nia Produções Literárias, 2019.

Esse conto infantil relata uma história de resistência de uma princesa guerreira que veio ao Brasil capturada e escravizada. Ao longo da história, a protagonista foge para um quilombo e se une a quem vivia ali para lutar pela liberdade de mais pessoas.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2008.

Protagonizada pelo menino Enzo, a história conta o dia em que sua professora o obrigou a pintar o retrato da sua mãe de amarelo, e não de preto, como ele queria. A situação provoca diversos momentos de tristeza no menino, até ele receber ajuda do avô.

SEERES, Alan. **Mandela – o africano de todas as cores**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014.

O livro, voltado para crianças pequenas, apresenta a história do líder Nelson Mandela de maneira simples.

Literatura para professores e alunos:

ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA, Walter. **O que há de África em nós**. São Paulo: Moderna, 2013.

Uma mistura de ficção e história, com inúmeras informações sobre a África, os africanos no Brasil e os afrodescendentes. A cultura e a história nacionais são contadas de forma lúdica, valorizando-se as contribuições dos negros em várias dimensões da vida cotidiana.

ALEXANDRE, Vanessa. **Lembranças do baobá**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2012.

Nessa obra, a história de vida de um menino africano do Quênia, sua captura, a viagem para o Brasil e sua fuga para um quilombo é acrescida de informações históricas sobre Zumbi, os quilombos e Chico Rei.

HALEY, Gail E. **O baú das histórias: um conto africano recontado e ilustrado por Gail E. Haley**. São Paulo: Global, 2004.

Anansi, a aranha, é dona das histórias para os africanos, e muitas de suas peripécias são narradas nessa obra, em que o cotidiano africano e a esperteza do menor e mais fraco ganham o dia.

LUSTOSA, Isabel. **A história dos escravos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Valendo-se das memórias familiares, o protagonista aprende como era a vida dos escravizados na fazenda, as relações entre o dono e os escravizados, os castigos, as leis abolicionistas e a situação dos negros no Brasil atual.

SANTOS, Joel R. dos. **O presente de Ossanha**. São Paulo: Global, 2006.

Nesse livro, a história se passa nos tempos da escravidão no Brasil e relata o vínculo entre duas crianças: um menino escravizado e o filho do proprietário. Durante a história dos meninos, ao leitor, são apresentados hábitos e costumes da época e também Ossanha, orixá das plantas. O conto termina com uma reflexão sobre liberdade.

PRESTES, Andréia B.; SILVEIRA, Marcos da S. (Org.). **Contos africanos: assim vivem os homens**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

Nessa coletânea, são contadas histórias tradicionais da África. A obra também apresenta uma breve introdução sobre as diversas sociedades africanas, seu território e aspectos de sua cultura. Entre as narrativas encontram-se histórias dos povos ashanti, senufo e tutsi e dos da região de Djibuti e de Serra Leoa.

Livros para professores:

AJAYI, J. F. A. **História geral da África, VI**: África do século XIX à década de 1880. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/historia_africa/historia_africa_volume6.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

Nesse livro, o autor apresenta as estruturas do racismo à brasileira.

BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África, VII**: África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/historia_africa/historia_africa_volume7.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

ARAUJO, Débora Oyayomi. **Caminhos trilhados pelas personagens negras na literatura infantil brasileira: percalços e percursos**. In.: Afro-américas e suas encruzilhadas: distopias e utopias diaspóricas. TOM UFPR, v. 3, p. 20-42, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom6>. Acesso em 27 de setembro de 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2003.

CASHMORE, Ellis et al. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleve. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2000.

COORDENADORIA DOS ASSUNTOS DA POPULAÇÃO NEGRA – CONE. **Como reconhecer e como lidar com o racismo em suas diversas formas**. São Paulo: Ibraphel, 2010.

COSTA E SILVA, Alberto da. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992

Descrição dos reinos africanos.

EL FASI, Mohammed. **História geral da África, III**: África do século VII ao XI. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/historia_africa/historia_africa_volume3.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1505>>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (Orgs.). **Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil** [recurso eletrônico] / Andrea Maila Voss Kominek; Ana Crhistina Vanali (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII**: África desde 1935. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/historia_africa/historia_africa_volume8.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

MOKHTAR, Gamal. **História geral da África, II:** África antiga. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/historia_africa/historia_africa_volume2.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Pólen, 2019.

A obra evidencia como piadas racistas podem contribuir para a inferiorização do negro.

NIANE, Djibril Tamsir. **História geral da África, IV:** África do século XII ao XVI. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/historia_africa/historia_africa_volume4.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

OGOT, Bethwell Allan. **História geral da África, V:** África do século XVI ao XVIII. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/historia_africa/historia_africa_volume5.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

PRIORE, Mary Del. VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais:** uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

Livro rico em informações (relatos, mapas, etc.), com ênfase na África Atlântica.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

Livro ideal para quem está começando seus estudos sobre a pauta antirracista.

SANTOS, Silvana dos; PIMENTEL, Giuliano G. de A. **Pré-capoeira, capoeira e pós-capoeira.** In: Revista Corpoconsciência, v. 16, n. 1, jan.-jun., 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3544/2487>>. Acesso em 27 de setembro de 2022.

Esse texto possibilita o entendimento da prática da capoeira ora considerada ilícita e ora vista como elemento identitário.

SILVA, Aberto da Costa. **A África explicada aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Uma “conversa” sobre a África.

SILVA, Aberto da Costa. **Imagens da África.** São Paulo: Cia das Letras, 2013.

Livro de relatos de viagens pelo continente, da Grécia antiga à modernidade.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário.** São Paulo: Cia das Letras, 2012.

História e interpretação antropológica do racismo no Brasil.

WALDMAN, Maurício; SERRANO, Carlos. **Memória d’África:** a temática Africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

Sites para pesquisa e recursos didáticos:

- Projeto Afreaka: www.afreaka.com.br
- Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN): abpn.org.br
- Geledés Instituto da Mulher Negra: geledes.org.br
- Quilombhoje (*Cadernos Negros*): quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/
- Mundo Negro: mundonegro.inf.br
- Alma Preta Jornalismo: almapreta.com
- Centro Afro Carioca de Cinema: afrocariocadecinema.org.br
- Criola: criola.org.br/
- Museu Afro: museuafrobrasil.org.br/o-museu/apresentacao
- Instituto Luiz Gama: institutoluizgama.org.br/luiz-gama/
- Ilù Obá de Min: iluobademin.com.br/

Filmes, curtas-metragens e vídeos:

A 13ª emenda. Direção de Ava DuVernay. Documentário (100 minutos). EUA, 2016.

Nesse documentário, ativistas, políticos e diversos personagens apresentam uma correlação entre a criminalização dos afro-americanos e a situação atual do sistema prisional dos EUA.

A cor púrpura (*The color purple*). Direção de Steven Spielberg. Filme (2h34 min.). Drama. EUA, 1985.

Baseado no livro *A cor púrpura*, de Alice Walker, a história apresenta a violência contra a mulher negra vivida no cotidiano.

A negação do BRASIL. Direção de Joel Zito Araújo. Documentário (92 minutos). Brasil, 2000.

O documentário analisa as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros. Temas como tabu, preconceitos e estereótipos raciais são discutidos.

Branco sai, preto fica. Direção de Adirley Queirós. Filme (93 minutos). Brasil, 2014.

O filme mistura a linguagem de documentário e a de ficção científica. A história se passa na periferia de Brasília, na década de 1980, e fala sobre dois homens negros que têm a vida completamente mudada após um tiroteio em um baile funk.

Besouro. Direção de João Daniel Tikhomiroff. Filme (120 minutos). Brasil, 2010.

O filme mostra parte da história do capoeirista baiano Manuel Henrique Pereira, conhecido como Besouro Mangagá. Um dos temas centrais dessa produção é a capoeira, um patrimônio nacional que evoca a ancestralidade africana de muitos brasileiros.

Chico Rei: um filme sobre a liberdade. Direção de Walter Lima Jr. Filme (115 minutos). Drama. Brasil, 1985.

O filme apresenta uma história de valorização de escravizados que se tornaram libertos “bem-sucedidos” em pleno século XVIII. O protagonista é Galanga, rei do Congo, que ao ser escravizado passa a se chamar Chico Rei.

Estrelas além do tempo. Direção de Theodore Melfi. Filme (127 minutos). EUA, 2017.

A história desse filme é baseada em fatos reais e se passa no contexto histórico da Guerra Fria, durante a corrida espacial, em que um grupo de mulheres negras são fundamentais. Porém, as personagens precisam lidar com as situações de segregação racial presentes na sociedade.

Green book. Direção de Peter Farrelly. Filme (130 minutos). EUA, 2018.

O filme conta a história real de um pianista de sucesso que precisava conviver com a segregação racial na região sul dos EUA, na década de 1960.

Infiltrado na Klan. Direção de Spike Lee. Filme (135 minutos). EUA, 2018.

O filme conta a história de um policial negro do Colorado, que trabalha infiltrado na Ku Klux Klan local.

Kbela. Direção de Yasmin Thayná. Curta metragem (22 minutos). Brasil, 2015.

O trabalho apresenta o racismo cotidiano da indústria da beleza, representado pelo alisamento e embranquecimento dos cabelos crespos, evidenciando o protagonismo e a estética negros.

Kiriku e a feiticeira. Direção de Michel Ocelot. Filme (71 minutos). Animação. Manaus: Imovision, 1999.

Filme baseado em lendas da África Ocidental, que conta a história de Kiriku, um menino que nasceu bem pequeno e assim permaneceu durante muito tempo, em uma aldeia na África. O desenho retrata a vivência nas aldeias africanas.

Kiriku, os homens e as mulheres. Direção de Michel Ocelot. Filme (88 minutos). Animação. França, 2012.

Nessa animação, a história do pequeno Kiriku é contada pelo ancião da aldeia. No decorrer da narrativa, a cultura e o modo de vida dos moradores do local podem ser conhecidos por meio das aventuras de Kiriku.

Medida Provisória. Direção de Lázaro Ramos. Filme (94 minutos). Brasil, 2022.

Filme de ficção distópica que apresenta o resultado de uma decisão governamental que pretende enviar todos os negros para a África.

Memórias do cativo. Direção de Hebe Mattos e Martha Abreu. Documentário (42 minutos). Rio de Janeiro, 2005.

Esse documentário foi produzido com base no livro *Memórias do cativo: família e cidadania no pós-abolição*, de Ana Lugão e Hebe Mattos, e é conduzido por depoimentos de descendentes de escravos.

Maré capoeira. Direção de Paola Barreto Leblanc. Curta-metragem (14 minutos). Brasil, 2005.

João faz parte de uma família de capoeiristas e seu sonho é ser mestre dessa tradição afro-brasileira. No decorrer da história, o menino fala sobre a relação de seus antepassados com essa arte.

Minha história. Direção de Nadia Hallgren. Documentário (89 minutos). EUA, 2020.

A história se passa durante o lançamento do livro de Michelle Obama em diversas cidades dos EUA, apresentando a sua história e a importância da representatividade do seu trabalho.

Moonlight: sob a luz do luar. Direção de Barry Jenkins. Filme (111 minutos). Drama. EUA, 2016.

A história se passa em Miami, onde um jovem busca o autoconhecimento ao mesmo tempo em que tenta fugir da criminalidade e pobreza do local onde vive.

Vista minha pele. Direção de Joel Zito Araújo. Filme (24 minutos). Brasil, 2003.

O filme apresenta uma inversão de papéis, em que negros pertencem à classe dominante e brancos são os escravizados. A produção apresenta uma paródia crítica sobre o racismo na sociedade e reproduções dentro da escola.

Tudo que é apertado rasga. Direção de Fábio Rodrigues Filho. Curta-metragem (27 minutos). Brasil, 2019.

O trabalho apresenta um diálogo direto com a produção A negação do Brasil, reforçando a representatividade de atores negros e atrizes negras em produções nacionais

SOBRE AS AUTORAS

Camila Tatiane de Souza

Assessora de Área do Conhecimento da Aprende Brasil Educação. Mestra em Educação: Teorias e Práticas de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Historiadora e pedagoga. Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais. Tenho experiência como professora das redes municipal, estadual e particular de ensino para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no estado do Paraná.

Consigo lembrar a primeira vez em que ouvi sobre a Lei nº 10.639/2003. Foi em 2004, eu estava no Magistério e o assunto ainda era muito novo, não apenas para mim e meus colegas, como também para nossos professores, que pouco sabiam falar sobre o tema. Nosso trabalho, então, foi apenas ler a publicação a fim de conhecermos o seu conteúdo.

Anos depois, durante a Licenciatura, também faltava conhecimento e preparo nesse assunto por parte da universidade. Lembro-me da recomendação da orientadora de Estágio Supervisionado: “Façam a sua aula prática o quanto antes; não deixem para o fim do ano – afinal, você pode acabar ficando responsável por dar aula no Dia da Consciência Negra”. Em silêncio, me questionei: “Que problema há em ser responsável por essa abordagem, uma vez que serei professora de História e tal conteúdo fará parte do meu cotidiano?”. Surpresa maior foi cumprir todo o meu estágio e se quer ouvir ou ver qualquer abordagem sobre a negritude na escola. Pior foi iniciar minha carreira como docente tentando encontrar meios para desenvolver a discussão e me deparar com as mais diversas barreiras, seja por parte dos alunos ou até mesmo por parte dos professores.

Hoje, recebo esse “apoio” principalmente dos professores da área de Ciências Humanas (que, muitas vezes, parecem ser os únicos responsáveis por cumprir a Lei). No entanto, sinto-me desconfortável quando vejo ações focadas apenas em uma perspectiva de passado, levando nossos alunos a acreditar que um dia existiu escravidão, existiu discriminação, existiu preconceito. Para que, então, abordar algo que “não existe mais”? Quero ainda levá-los a superar essa conclusão.

Kátia Cristina Dias da Costa

Assessora de Área do Conhecimento da Aprende Brasil Educação. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Educação Física e Pedagogia. Atuei como professora na rede estadual de ensino bem como em escolas particulares, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos e o ensino universitário.

Compus um grupo na Secretaria de Educação do Paraná, Departamento da Diversidade, onde articulava diversas demandas complexas e buscava construir estratégias para o trabalho delas na escola: gênero, relações étnico-raciais e cultura indígena, entre outras. Esse conjunto de experiências me levou a conhecer as equipes multidisciplinares, que eram responsáveis por colocar em prática a Lei nº 10.639/2003 e sua atualização (Lei nº 11.645/2008).

Afetada diretamente pela falta de diálogos sobre as questões do racismo, que atravessei na escola sendo estudante negra e depois professora, observo que muito ainda precisa ser discutido – superando os estereótipos das datas comemorativas, mas também discutindo suas representações. Olhando para este tempo e trazendo representatividades positivas, os estudantes negros podem se ver como modelos, que desejam construir outras perspectivas de vida e que são capazes de sonhar e transformar a sociedade.

Dulce Mörschbacher

Atuo profissionalmente como professora de Arte na rede municipal de ensino do município de Tigrinhos (SC) e na rede estadual de educação de Santa Catarina. Sou formada em Teatro – Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria; mestra em Educação pela linha de pesquisa Educação e Arte também pela Universidade Federal de Santa Maria; e especialista em Educação, Cultura e Diversidade pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Atualmente, tenho contato com educandos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Nas tessituras de minha formação acadêmica e pessoal, a temática da diversidade esteve presente de forma transversal – não era necessariamente o foco e parecia distante da realidade. Foi fora da academia, nos encontros do movimento estudantil e dos movimentos negros da cidade de Santa Maria (RS), que fiquei conhecendo a Lei nº 10.639/2003 e a sua

importância. Foi no cotidiano que compreendi as profundas raízes do racismo e das diferenças raciais que ainda assolam o país.

Durante a pesquisa de Mestrado, enfatizei o tema da alteridade e o encontro com o outro. “Quem seria esse outro?”, me perguntou a banca de qualificação. Respondi que era aquele outro que chega sem avisar, que desestabiliza o espaço da homogeneidade, do dito conhecido. Hoje, refletindo sobre essa trajetória, vejo e penso o outro em uma amplitude maior do que a de uma pessoa. É um outro pensamento, uma outra visão sobre a história, outra arte, outras relações humanas.

A transição de estudante para professora da rede básica de ensino foi uma grande mudança. No entanto, os discursos e as práticas presentes nas escolas pareciam ter pouco mudado: o outro é colocado como um mistério, alguém de fora, que só pode entrar a partir de um convite. Foi a partir dessa constatação que tomei a temática da diversidade como um norte-sul para me aprofundar em um ensino e uma pesquisa de arte focados nesse currículo e nessa sociedade diversa da qual fazemos parte e que é pouco visibilizada.

Espero que, em algum momento de nossa história, tratar sobre alteridade e diversidade se torne uma prática comum; que, enquanto professores, possamos tratar sobre esse tema com a mesma naturalidade e segurança com a qual tratamos os temas mais frequentes de nossas áreas de atuação. Também espero que possamos transformar esse olhar torto sobre a diversidade em um olhar de experiências, afeto e respeito.

Elenilda Aparecida Borges

Professora de Educação Física pela Prefeitura da Estância Turística de Itu. Pós-graduada em Treinamento Desportivo, Gestão Escolar e Psicomotricidade. Tenho experiência nas redes estadual, municipal e particular de ensino para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no estado de São Paulo.

Conforme indicação do Livro Didático Integrado de Educação Física do 5º ano do Sistema de Ensino Aprende Brasil, volume 3, apresentei aos estudantes o maculelê, a capoeira e o jongo. Essas manifestações estão ligadas ao conteúdo do livro, que aborda a presença africana na cultura popular brasileira, em atendimento à Lei nº 10.639/2003. Entre as atividades desenvolvidas estiveram a apresentação de vídeos e a contação de histórias, com a contextualização da cultura africana, que engloba aspectos de religião, danças e costumes.

Alguns comentários sobre o ritmo das músicas foram bem marcantes. Os principais instrumentos utilizados por esses povos são os atabaques, os tambores e os pandeiros, que geram preconceito sobre as religiões de matriz africana e recebem uma conotação negativa.

A obrigatoriedade do assunto não promove a aceitação imediata. Porém, a discussão, a pesquisa, o conhecimento e a escuta precisam estar presentes, a fim de se exercitar a tolerância, o respeito e a compreensão sobre a história do outro e sua cultura.

Uma situação marcante durante as aulas foi um aluno africano explicar que o ritmo dos tambores não é só religioso. Segundo ele, os ritmos (que podem ser diversos em cada música) servem para a dança, para a escuta e para a diversão.

Geralmente, os estudantes acham interessante abordar o tema, mas ainda existem algumas barreiras: o preconceito enraizado e o desconhecimento acerca do assunto. Enfim, como educadora, assumo o compromisso de abordar a Lei nº 10.639/2003, a fim de promover o conhecimento de outras culturas como instrumento contra o preconceito e a discriminação racial.

Aprende Brasil
EDUCAÇÃO

UMA EMPRESA DO GRUPO POSITIVO



0800 724 1516



aprendebrasil.com.br



@aprendebrasil



[sistemaaprendebrasil](https://www.facebook.com/sistemaaprendebrasil)



aprendebrasil@positivo.com.br



(41) 99193 7458



Aprende Brasil



[sistemaaprendebrasil](https://www.youtube.com/sistemaaprendebrasil)



Av. Cândido Hartmann, 1400 – Mercês
CEP: 80710-570 – Curitiba – Paraná