



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Paulo Freitas de Aguiar Junior

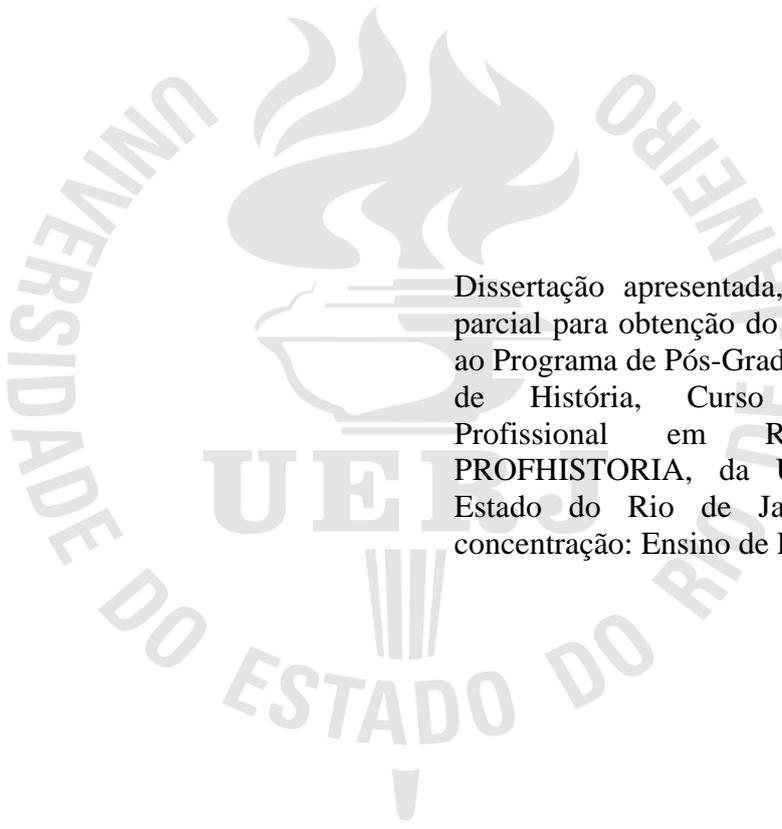
**O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras
em aulas de história**

São Gonçalo

2021

Paulo Freitas de Aguiar Junior

O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha da Silva

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

A282 Aguiar Junior, Paulo Freitas de.
O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história / Paulo Freitas de Aguiar Junior. – 2021.
114f.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Negros – Identidade racial – Teses. 3. Brasil. [Lei n. 10.369, de 9 de janeiro de 2003] – Teses. I. Silva, Daniel Pinha da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paulo Freitas de Aguiar Junior

O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 26 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Iamara da Silva Viana

Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Janaína Pereira de Oliveira

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Francisco Gouvea de Sousa

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todos que me apoiaram e seguiram firmes ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis. À minha família, meus amigos e amigas, colegas e alunos e alunas. E, para todos aqueles e aquelas que, apesar das dificuldades, continuam acreditando e lutando por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, em quem sempre confiei e recorri e que nunca me faltou.

À minha família, minha esposa Juliana Aguiar (“Mogs”) e meus filhos Maria Luiza (“Bará”) e João Bernardo (“Bancão”), que me aturaram nos momentos mais chatos e impacientes, sem nunca soltar minha mão, amo vocês!

Aos meus pais, que mesmo em outro plano estão sempre ao meu lado, me inspirando e fortalecendo, sem vocês não conseguiria chegar até aqui.

À Tia Cleusa, que sempre foi meu alicerce e referência de profissionalismo, dedicação e empenho em tudo o que faz.

Aos meus parentes, amigos e colegas pela força e preocupação.

Ao meu orientador Daniel Pinha, cujo conhecimento, lucidez e clareza foram essenciais para que eu pudesse acreditar na potencialidade deste trabalho. Sua presença sempre foi muito mais que uma orientação, foi a ajuda de um amigo. Valeu, irmão!

Aos professores Francisco Gouvea de Sousa e Janaína Oliveira, que participaram da minha banca quando do exame de qualificação, suas intervenções, correções e ensinamentos foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço também à toda equipe do ProfHistória. Os professores e professoras do curso que são de fato diferenciados, pois entendem perfeitamente todas as nossas angústias e sabem exatamente o que é pisar no chão da escola. As disciplinas que cursei certamente fizeram de mim um profissional melhor. As leituras que nos foram solicitadas, sem as quais seria impensável não apenas produzir este material, mas levar aos meus alunos e alunas toda a carga de novas abordagens, novos saberes e práticas que somente o ProfHistória poderia me disponibilizar. Não poderia deixar de agradecer ao Silvano, que sempre esteve pronto para ajudar a todos nós.

Aos colegas, amigas e amigos que o ProfHistória me deu, que me perdoem as outras, mas a turma de 2018 é especial. Quanta bondade, quanta empatia, quanta preocupação com o próximo, em nenhum outro lugar em que estudei ou trabalhei encontrei tantas pessoas tão maravilhosas. Ah, vale lembrar nenhuma outra turma teve a Susanna, nossa representante, que simplesmente é a alma mais generosa que tive o prazer de encontrar na vida. Obrigado, Su!

Quero também prestar meus agradecimentos às equipes diretivas e coordenações de todas as escolas em que trabalhei ao longo do percurso de criação desta dissertação, a compreensão e a confiança depositadas foram fundamentais para que tudo desse certo.

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

Por fim, não poderia deixar de agradecer a todos os alunos e alunas que um dia dividiram comigo as salas de aula pelas quais passei. E, em especial, agradeço do fundo do meu coração à galera do Sarah Kubitschek, principalmente aos alunos e alunas das turmas CN 2002, CN 2003, CN 2005, CN 2006, CN 2007 e CN 2011, vocês foram demais!

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Paulo Freire

RESUMO

AGUIAR JUNIOR, Paulo Freitas. *O espelho é o outro*: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

O presente projeto tem como objetivos gerais promover a discussão acerca da questão identitária entre alunos e alunas da Educação Básica, a partir da construção de um *Trajetos Didáticos* a ser utilizado por professores nas aulas de história. Inicialmente desenvolvido com alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio de turmas de formação de professores, do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, que após a conclusão do Curso Normal estão aptos a trabalhar com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). O trabalho propõe o esclarecimento de várias temáticas ligadas tanto ao ensino de História quanto à História da população negra, tendo como discurso primordial a relação entre memória, narrativa, história e as transformações que se podem operar no tocante à representatividade, à autoafirmação e à identidade negra nas aulas de história. O referido trabalho visa também discutir a efetivação em sala de aula da Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no Brasil nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no nosso país, pois, como se sabe, em várias instituições de ensino tal lei, com efeito, precisa ainda ser de fato discutida e aplicada. Dividido em duas etapas, o *Trajetos* busca primeiramente diagnosticar a relação dos estudantes com as temáticas referentes às questões étnico-raciais e, em seguida, estabelece uma ação prática dos professores com seus alunos. Finalmente, pretende realizar uma real transformação naquilo que tange à incorporação de temas ligados à valorização da História do negro no Brasil, bem como a gigantesca contribuição de nossos ancestrais para a construção de nossa realidade e discutir a dívida histórica a ser paga a seus descendentes.

Palavras-chave: Ensino de História. Lei 10639. Narrativa. Negritude. Representatividade.

ABSTRACT

AGUIAR JUNIOR, Paulo Freitas. *The mirror is the other: didactic path for affirming black identities in history classes*. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The present project has as general objectives, to promote the discussion about the identity issue among students of Basic Education, from the construction of a Didactic Path to be used by teachers in history classes. Initially developed with students of the second year of high school in teacher training classes, from the Sarah Kubitschek Institute of Education, who, after completing the Normal Course, are able to work with children in kindergarten and elementary school (early years) . The work proposes the clarification of several themes linked to both the teaching of History and the History of the black population, having as primary discourse the relationship between memory, narrative, history and the transformations that can operate with respect to representativeness, self-affirmation and identity in history classes. This work also aims to discuss the implementation in the classroom of Law 10.639 / 2003, which deals with the mandatory teaching of History of Africa and Africans in Brazil in public and private educational establishments in our country, as, as we know , in several educational institutions such a law, in fact, still needs to be discussed and applied. Divided into two stages, the Trajeto seeks first to diagnose the students' relationship with the themes related to ethnic-racial issues and then establishes a practical action by the teachers with their students. Finally, it intends to make a real transformation in what concerns the incorporation of themes related to the valorization of the History of blacks in Brazil, as well as the gigantic contribution of our ancestors to the construction of our reality and to discuss the historical debt to be paid to their descendants.

Keywords: Teaching History. Law 10639. Narrative. Blackness. Representativeness.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	O SUJEITO E O LOCAL	21
1.1	O sujeito	21
1.2	O local	25
1.3	Ferramentas teóricas	32
2	RECONHECENDO-SE NEGRO: DIAGNÓSTICO PRESENTE E BIOGRAFIAS HISTÓRICAS	41
2.1	Diagnóstico da situação: questionário étnico-racial	41
2.2	Realizando a pesquisa: referências negras a partir da história	46
2.3	Análise das entrevistas	55
3	DE ESTUDANTE A PROFESSOR (A): ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POSTAS EM PRÁTICA PARA O RECONHECIMENTO DE UMA IDENTIDADE NEGRA	71
3.1	“Relatório docente: colocando em prática o aprendizado das relações étnico-raciais como proposta de valorização da identidade negra”	71
3.2	Os relatórios docentes	73
3.2.1	<u>Breve análise dos relatórios docentes</u>	103
	CONCLUSÃO	106
	REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

A proposta central desta pesquisa é promover a discussão sobre a questão da identidade negra entre os alunos. Deste modo, problemataríamos a efetivação em sala de aula da Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no Brasil nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no nosso país – uma vez que no cotidiano escolar tal lei, claramente, carece de discussão e real aplicação, não apenas para o ensino de história, mas todas as disciplinas. Para tanto, pretende-se realizar uma real transformação naquilo que tange à incorporação de temas ligados à valorização da História do negro no Brasil, assim como a gigantesca contribuição de nossos ancestrais para a construção de nossa identidade e discutir a dívida histórica a ser paga a seus descendentes. Sobre a lei, temos

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.¹

Igualmente, a publicação da lei busca trazer para o ambiente de ensino um tema extremamente importante para todos nós, uma vez que estudar a história da África é estudar a História da humanidade, considerando a abertura para outras perspectivas para além do paradigma europeu. No caso específico do Brasil, há uma contribuição incomensurável das populações originárias do continente africano naquilo que tange à nossa formação, para além da condição escravizada imposta aos negros pelo sistema da escravidão mantido no Brasil por mais de trezentos anos.

E ainda devemos lembrar que a História da África é parte indissociável da História da humanidade, na sua expressão mais completa. A África é o berço da humanidade, lá surgiram as primeiras formas gregárias de vida dos homens e mulheres no nosso planeta. (LIMA, 2013, p. 21).

¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

Entretanto, esses temas são pouco discutidos no ambiente escolar e, muitas vezes, quando o são, acabam contribuindo para a disseminação de uma visão preconceituosa acerca da História e do continente africano. Em relação ao tema alusivo à contribuição do negro para a formação do Brasil, o que se vê quase sempre são a simplificação dessa contribuição, muitas vezes restrita à condição de escravizados e novamente a reprodução das visões preconceituosas.

O nosso desconhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e dos seus descendentes no Brasil e nas Américas pode fazer muitas vezes com que optemos por utilizar esquemas simplificados de explicação para um fenômeno tão complexo quanto à construção do racismo entre nós. (LIMA, 2013, p. 4).

Não obstante, essa visão estereotipada que se disseminou acerca do continente, concorre para que haja certa rejeição ou pelo menos falta de interesse quando se trata da história africana e, conseqüentemente, dos assuntos a ela relacionados, aquilo que é demonstrado por Motta (2014, p. 8) “ingressamos numa história social que relacionou os tons de pele mais escuros com que, supostamente, há de pior na humanidade, colocando em dúvida se esses grupos de pele escura, de fato, alcançaram a humanidade”.

Por conta disso, a população afrodescendente e o movimento negro vêm lutando ao longo de décadas pela valorização dos conteúdos referentes à história da África e dos africanos, assim como sua contribuição para a formação do Brasil.

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.²

Para compreendermos melhor a origem de nefandas ideias, podemos utilizar como exemplo as políticas de Estado ligadas às teorias racialistas, como é o caso da ideia de embranquecimento ou branqueamento, pois se é fato que no Brasil, desde o período colonial, já eram discutidas questões desse cunho, foi principalmente a partir da segunda metade do século XIX que intelectuais e membros do governo passaram a projetar de forma mais concreta essa possibilidade, que consideravam ser a solução para as mazelas do país. Segundo os defensores da chamada “miscigenação seletiva” com a entrada maciça de imigrantes de origem europeia o Brasil se embranqueceria rumo ao progresso e à civilização. Sendo assim, ao longo de nossa história, a elite branca que sempre dominou nosso país, manteve e

² BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, Outubro, 2004.

reproduziu o discurso de valorização do branco em detrimento do negro, como nos orienta a doutora Maria Aparecida S. Bento

A elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo sua autoestima [...]. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p. 25).

Por isso, é comum que se compreenda o discurso imperante, que menospreza o negro e, de certa maneira, força-o a aceitar a falsa ideia de valorização do que é branco em relação à sua condição, ou seja, sua negritude, nas palavras de Frantz Fanon

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritude, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Ou ainda, como nos esclarece Martins “isso significa, portanto, que a perpetuação de imagens negativas do negro durante o século XX contribuiu para a manutenção de uma hierarquização social” (2009, p.3). Contudo, é extremamente oportuno lembrar que essa imposição sempre foi questionada, não havendo de forma alguma a completa doutrinação a esta dominação, o negro sempre lutou contra este e outros estereótipos e é a partir desta resistência que nosso projeto se mostra importante, uma vez que este será o mote para sua realização. Sobre o tema nos fala Nilma Nilo Gomes, para quem “aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude passa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade” (2017, p. 94).

Vale aqui ressaltar que o trabalho servirá também para a promoção de uma discussão acerca do conceito de raça, já que ao longo do seu processo de construção, é totalmente pertinente que, aproveitando os assuntos desenvolvidos durante o ano letivo, tal tema seja problematizado. Sendo necessário enfatizar que mesmo refutado cientificamente, serviu de justificativa e fonte de preconceito, intolerância e discriminação. Citando Munanga

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003, p. 21).

Também é importante destacar o fato de que essa reflexão sobre a utilização política do conceito de raça nos permite inferir que historicamente houve uma “hierarquização racial” que ainda insiste em se manter e que, segundo Petronilha Beatriz Silva, Valter Roberto Silvério e Lúcia Maria de Assunção Barbosa

[...] tem uma conotação política e é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determina o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (SILVA; SILVÉRIO; BARBOSA, 2003, p. 378).

Dessa maneira, podemos traçar um rápido panorama histórico acerca da utilização do conceito de raça que, assim como todos os demais, possui uma periodização, bem como uma origem espacial. Isto possibilita aos colegas da disciplina a utilização do material em vários anos e segmentos escolares, visto que, mesmo nos primeiros anos do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, a temática étnico-racial perpassa os currículos disciplinares. Ou seja, podemos tratar do tema numa aula sobre a formação da sociedade brasileira em turmas dos primeiros anos do ensino fundamental, ou quem sabe promover uma discussão que desmistifique a ideia de que negritude e escravidão são conceitos correlatos ao analisar a escravidão na Antiguidade com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio. As possibilidades são vastas.

Quando de seu surgimento, o conceito de “raça” remetia à ideia de sorte, espécie e/ou categoria, não trazendo em si a concepção de cor da pele e traços fenotípicos. No período medieval, derivado do latim, o termo começa a ganhar um sentido mais próximo do atual e, que, segundo Munanga: “Em latim medieval, a palavra raça tornou-se sinônimo de descendência, linhagem. Foi neste sentido que a ‘raça’ foi usada nos séculos XVI e XVII para distinguir as classes sociais ou castas.” (2013. p.179).

Na passagem do século XVII para o século XVIII, o chamado “Século das Luzes”, os pensadores iluministas passaram a buscar explicações racionais para os mais variados assuntos e fenômenos que de certa forma ainda eram tratados sob o espectro religioso. Foi assim que o referido conceito, anteriormente ligado à zoologia e à botânica, passou a ser utilizado para classificar os seres humanos em raças, tendo como parâmetro primordial a cor da pele. Nesse sentido, Munanga nos orienta: “Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.” (2004, p.15)

Porém, entre o final do século XIX e início do século XX, com o advento da chamada Segunda Revolução Industrial e o conseqüente neocolonialismo, novas áreas na África e na

Ásia passaram a ser exploradas pelas potências ocidentais e assim o conceito de raça passou a ser utilizado para justificar o “fardo do homem branco” em sua “missão civilizadora”. Vem dessa época a utilização, além da cor da pele, de certas características morfológicas e genéticas para classificar as raças humanas.

O conceito de raça teve sua origem através de uma fundamentação biológica, dentro do paradigma de raça inferior e raça superior, reforçado através dos estudos e pesquisas de diversos cientistas [...]. A chamada ciência da época beneficiou um grupo de dominadores (minorias) em detrimento dos dominados (maioria) [...] legitima-se o poder da desigualdade, contando com a colaboração da ciência, do direito, da filosofia, da religião, entre outras. (SILVA; SOARES, 2011, p. 102).

Finalmente, a partir da segunda metade do século XX, principalmente após a nefanda experiência nazista, os cientistas, através de variados estudos, concluíram que a concepção de raça entre os humanos não possuía base científica, ou seja, “que a classificação da variabilidade humana em raças não podia ser obtida pela simples consideração dos critérios morfológicos, nem pela simples comparação dos patrimônios genéticos das populações, daí a ideia defendida por esses cientistas” como observa o professor Kabengele Munanga (2013, p.180).

Concluimos assim que, acerca do conceito de raça, há uma utilização política, econômica, social e cultural ao longo de nossa história para manter uma estrutura de dominação e que, mesmo derrubado cientificamente, ainda hoje faz parte de nosso cotidiano. Como observa Guimarães (1999, p.11), “Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais”.

Estratégias de enfrentamento

Dessa forma, justifica-se a necessidade da realização de um projeto que tenha como princípio norteador a transformação de tal realidade. A partir da minha experiência docente em um colégio público e em turmas de formação de professores, o objetivo, além dos já expostos, é promover a afirmação consciente da negritude e a valorização da identidade negra entre os discentes de uma escola normal – futuros docentes –, através da incorporação de temas ligados à História negra no Brasil, de forma afirmativa e não apenas reativa, bem como a gigantesca contribuição de nossos ancestrais para a construção da realidade brasileira.

Contudo, é fundamental esclarecer que a proposta do trabalho ultrapassa os muros do Instituto de Educação onde foi pioneiramente realizado. Pretende-se assim, possibilitar sua

utilização nas mais variadas instituições de ensino, segmentos e anos, pois acreditamos na sua potencialidade e capacidade de adaptação, já que a importância do negro enquanto personagem histórico, apesar das tentativas de apagamento, é inerente ao surgimento da própria humanidade. Ademais, é imprescindível promover as discussões aqui levantadas nos mais variados níveis do campo educacional, visto que a luta antirracista deve ser ampla e irrestrita. Lembrando que o trabalho não pretende fechar as possibilidades de ações pedagógicas acerca do tema, mas tem como proposta servir como (mais uma) orientação para meus pares e, principalmente, meus alunos e futuros colegas.

Admitindo a existência de práticas racistas na escola, adotamos medidas diretas, cujo intuito era problematizar as discussões acerca das questões étnico-raciais na sala de aula, permitindo assim a busca por novas práticas que pudessem solucionar ou pelo menos amenizar o problema, contribuindo para uma mudança de discursos e atitudes relativas às situações ligadas ao tema, com as quais, infelizmente, vivenciamos cotidianamente, sem, contudo, normalizá-los. Para tanto, as riquíssimas aulas, as leituras, as discussões, os encontros e as experiências proporcionadas pelo ProfHistória, permitiram-me refletir numa intervenção pedagógica assertiva, adotando a ideia de um *Trajetos Didáticos*, cujo principal objetivo é a valorização da identidade negra entre os alunos do Curso Normal (de Formação de Professores) do Instituto de Educação Sarah Kubitschek e entre os colegas, professores que eventualmente discutem o tema em sua prática docente. Acreditamos que assim contribuiremos para a realização de mudanças significativas quanto às práticas discriminatórias e preconceituosas que, a partir do ambiente escolar, poderão chegar a outros ambientes de convívio social.

A ideia original para a elaboração do *Trajetos* partiu da constatação de que temas referentes às questões étnico-raciais não eram discutidos pelos alunos nas aulas de História. No chamado “currículo mínimo”, adotado pela Secretaria de Estado de Educação, os temas referentes ao ensino de História dos três anos do Ensino Médio ficam condensados em apenas dois, já que não são ministradas aulas de História nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio do Curso Normal, havendo, portanto, uma carência ainda maior por parte desses estudantes dos temas referentes às determinações da lei 10.639³, sobre o qual nos esclarece a professora Maria Aparecida Cabral,

³ A Lei 10639/2003 primeiro foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação, respectivamente, por meio do Parecer CNE/ CP 3/2004, bem como pela Resolução CNE/CP1/2004 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e cultura Afro-Brasileira e Africana.

No ano de 2012 a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) apresentou o documento nomeado ‘Currículo Mínimo’, que deveria ser utilizado pelos professores em todas as áreas de conhecimento dos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas desse Estado. (CABRAL, 2016, p. 329)

Para compreendermos melhor tal defasagem, para as turmas do segundo ano do Ensino Médio do Curso Normal o “Currículo Mínimo 2013 (Curso Normal – Formação de Professores)”, estabelece como conteúdo na disciplina História para o primeiro bimestre, “A República dos Coronéis (1889-1930)”, estabelece ainda como habilidades e competências “Discutir os conceitos: República, oligarquia e cidadania; Comparar os movimentos sociopolíticos urbanos e rurais; Analisar o cotidiano do trabalho no campo e na cidade”. Para o segundo bimestre, determina como conteúdo “Política e Economia no Brasil de 1930 a 1964”, definindo como habilidades e competências “Comparar os governos de Getúlio Vargas: 1930-1937, 1937-1945 e 1951-1954; Analisar as relações internacionais do Brasil no contexto da Guerra Fria; Debater e analisar os conceitos de revolução, golpe militar e ditadura no Brasil dos anos 60”. Já em relação ao terceiro bimestre, institui como conteúdo “Guerra Fria e Ditaduras: As Américas e a política de 1970-1990”, tendo como habilidades e competências: “Discutir a bipolarização do mundo; Comparar as ditaduras na América Latina; Analisar cultura e contracultura no contexto da Guerra fria”. Por fim, no quarto bimestre, o documento institui como conteúdo “O Brasil Atual: Neoliberalismo e Globalização”, estabelecendo como habilidades e competências “Analisar a ‘Constituição Cidadã’ de 1988; Discutir a política neoliberal no Brasil; Contextualizar as relações internacionais do Brasil no contexto da globalização”. Observa-se, portanto, que não há no referido currículo menção alguma aos temas referentes às diretrizes instituídas a partir da Lei 10.639.⁴

Mediante tal defasagem, passei a refletir sobre a necessidade de uma intervenção direta que pudesse amenizar essa carência, ao mesmo tempo em que contribuísse para o envolvimento e participação direta dos estudantes, atuando no sentido de produzir um material que servisse de referência para sua futura prática docente, já iniciada ao longo do estágio obrigatório supervisionado. Para tal empreitada, produzimos conjuntamente um projeto intitulado *Trajetos Didáticos*, cujas etapas de execução serão esmiuçadas ao longo deste trabalho.

⁴ O “Currículo Mínimo 2013 (Curso Normal – Formação de Professores)” pode ser encontrado em: <<https://docplayer.com.br/128267843-Curriculo-minimo-2013-curso-normal-formacao-de-professores-historia.html>>

O Trajeto Didático passo a passo

Dessa forma, para dar início à elaboração e realização do *Trajeto Didático*, propus aos estudantes de minhas turmas que respondessem a uma pesquisa étnico-racial idealizada e elaborada por mim, que serviria de base para uma análise acerca do posicionamento das alunas e alunos diante das discussões relacionadas às questões raciais, tanto no que se refere à escola, quanto à História.

De posse dos dados da pesquisa inicial, da qual trataremos mais especificamente no próximo capítulo, e após as conversas e orientações feitas nas aulas anteriores, pude iniciar a segunda etapa do processo de construção do *Trajeto* a partir de uma “pesquisa-ação educacional”, que segundo Tripp (2005, p. 445) “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Os resultados da pesquisa, inicialmente realizada, demonstraram a existência de uma significativa desinformação acerca dos temas propostos entre os alunos e alunas das turmas de segundo ano do Ensino Médio do Curso de Formação de Professores com as quais trabalhei. Em posse de tais dados, demos sequência ao processo com a proposta de execução da etapa inicial do *Trajeto Didático*, que denominamos “pesquisa-ação” subdividido em duas fases distintas: a primeira, que chamamos de *Pesquisa Biográfica: protagonismo negro na História do Brasil*, na qual os alunos deveriam realizar uma pesquisa sobre a história de vida de personagens negras brasileiras no período pós-abolição, que compreendemos como todo o período da história do Brasil desde o final do século XIX, ou seja, desde os primórdios do Regime Republicano até os dias atuais, permitindo uma abrangência significativa e uma ampla possibilidade de referências desses personagens.

Demos sequência à realização da pesquisa-ação, com a segunda fase, que batizamos de *Relações Raciais e Valorização da Identidade Negra*, consistiu na busca de referências negras locais, ou seja, pessoas cujas histórias de vida poderiam servir de inspiração para os adolescentes e jovens (principalmente negros), com realidades semelhantes às ditas referências inspiradoras. Nesta fase, foram realizadas entrevistas com várias pessoas, de diferentes realidades, que responderam a uma sequência de indagações, não roteirizadas, mas que possuíam uma linha, cujas principais proposições eram: local onde viveram (vivem), profissão, dificuldades econômicas pelas quais passaram, experiências de preconceito, conquistas pessoais e, finalmente, por que poderiam ser consideradas referências para esses jovens.

Foi extremamente gratificante ver os resultados dessa parte do trabalho, pois muitos dos entrevistados eram mães, pais, tios, tias, avós, vizinhos e outras pessoas próximas aos alunos, que ficaram surpreendidas por, nas palavras dos próprios estudantes, “nunca terem pensado dessa maneira”, ou seja, não haviam percebido que pessoas tão próximas possuíam histórias de vidas semelhantes as suas e que as conquistas realizadas eram inspirações para suas lutas diárias e futuras realizações. Essa proposta aparentemente simples se mostrou imensamente gratificante, corroborando com as ideias de Toledo e Jacobi, segundo as quais

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158)

Vale destacar que além do objetivo principal da prática proposta, a metodologia atendeu em termos cronológicos e de critérios definidos pelo conteúdo presente no currículo correspondente às turmas com as quais foi desenvolvido o projeto. Sobre a questão, orientamos Larissa Viana

No Brasil, a educação para as relações raciais, institucionalizada em 2004 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destaca a importância de estudar a ação concreta de homens e mulheres negros icônicos, tanto brasileiros quanto estrangeiros. (VIANA, 2015, p. 250).

Portanto, a atividade vista de forma mais ampla e complementar permite aos estudantes atuarem como atores e autores na construção do conhecimento acerca dos temas referentes à identidade negra e à formação de nossa História. Desta forma, acreditamos nas concepções do professor Ilmar Rohloff de Mattos, cujo texto também serviu de inspiração para a realização desta pesquisa, por entendermos que

A aula como texto [...] é a condição de passagem do velho para o novo conhecimento, por parte dos que aprendem; de superação das explicações da vida social, tributárias do senso comum e de aquisição de uma consciência crítica; e da possibilidade de realização, amanhã, de uma diferente leitura do mundo. Possibilidade de uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história quanto para os jovens em geral. (MATTOS, 2006, p.15)

Além do professor Ilmar, não poderia deixar de comentar as palavras de bell hooks ao pensar as propostas do grandioso mestre Paulo Freire sobre a importância da participação

direta dos estudantes no processo de construção do conhecimento e da função libertadora da educação. Segundo hooks “a obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar” (HOOKS, 2013, p. 26).

Assim, reunidos em grupos de dois até seis componentes, os alunos teriam um prazo de cerca de três semanas para por em prática a pesquisa e a entrevista, construindo assim dois materiais que se complementariam, servindo como uma das etapas para a montagem do *Trajetos Didáticos* pretendido.

Por se tratar de turmas que possuíam algo perto de cinquenta alunos, não foi possível, também em virtude do tempo e dos conteúdos, produzir materiais individuais, apesar de alguns alunos terem optado por esse modelo, tendo em vista as dificuldades de locomoção, distância em relação às casas de outros colegas, dentre outros fatores.

O uso de tal metodologia articula-se à convicção de que não se trataria pura e simplesmente de uma ação docente isolada, mas da realização de um exercício prático que pudesse ser utilizado não apenas por meus pares, no decorrer de suas atividades laborais cotidianas, mas também por meus alunos que, futuramente, estarão na linha de frente “das trincheiras do magistério”, desenvolvendo atividades principalmente com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, público este que consideramos primordial no que tange à realização de uma prática docente consciente e transformadora, que combata as atitudes racistas e discriminatórias ainda em seu nascedouro, pois, infelizmente, uma sociedade racista reproduz e contamina com racismo suas crianças,

Compreendendo a Educação Infantil como uma etapa importante para a formação social e individual da criança, é a partir dela que os professores precisam trabalhar o respeito às diferenças, assim como promover a autoestima das crianças negras por meio dos materiais pedagógicos, brinquedos e brincadeiras e no cuidado da criança, tendo desde os primeiros anos o contato com a cultura afro-brasileira, promovendo, assim, uma sociedade mais justa e que respeite as diferentes culturas. (SANTOS; TONIOSSO, 2016, p. 12).

Podemos assim considerar a relevância de tal metodologia, uma vez que a prática inicialmente realizada no âmbito discente poderá ser repetida ou, mais que isto, reelaborada, refeita, modificada, transformada, melhorada e, principalmente, disseminada já no âmbito docente, inserida nos processos de ensino e aprendizagem encaminhados agora por professoras e professores que, como veremos, adquirem uma primeira experiência em relação ao uso de tal estratégia na prática de ensino durante seu estágio docente, no que consideramos

a terceira etapa do processo constitutivo do *Trajeto Didático*, denominada *Prática de ensino sobre as relações étnico-raciais: relatório docente*.

Portanto, a execução do *Trajeto* se dividiu em duas etapas distintas, porém, complementares, além da pesquisa étnico-racial introdutória, que, como passo inicial, nos permitiu diagnosticar a relação dos estudantes com as questões relativas à identidade, às noções referentes ao preconceito racial e ao protagonismo negro na História brasileira. Na primeira etapa, reunimos naquilo que chamamos de pesquisa-ação, outros dois componentes do *Trajeto*, a pesquisa biográfica, que tinha (tem) como objetivo o reconhecimento do protagonismo negro em relação a nossa história e as entrevistas com as referências negras locais, visando à valorização da identidade negra, que juntos compuseram o trabalho. Por fim, os alunos realizaram a segunda etapa do projeto, onde puderam colocar em prática, por meio dos estágios docentes realizados em creches e escolas da região os temas referentes às questões discutidas e desenvolvidas ao longo da construção do *Trajeto*.

Vale lembrar que, a proposta de realização do *Trajeto*, de forma alguma se resume aos alunos do Instituto, posto que, acreditamos que nosso projeto deva ser utilizado como (mais) uma proposta de discussão acerca da temática étnico-racial nos mais variados segmentos e séries da Educação Básica, seja através de estratégias que visam à elaboração de métodos avaliativos, seja na prática cotidiana, com a adoção de outras experiências, como apresentações acerca dos temas propostos, montagem de amostras, representações teatrais e seminários, dentre outras dinâmicas.

1 O SUJEITO E O LOCAL

Se para mim, a um certo momento, colocou-se a necessidade de ser efetivamente solidário com um determinado passado, fi-lo na medida em que me comprometi comigo mesmo e com meu próximo em um combate com todo o meu ser, com toda a minha força, para que nunca mais existam povos oprimidos na terra.

Frantz Fanon

1.1 O sujeito

Sou neto e filho de negros, a cor de minha pele nunca me fez sentir as marcas historicamente sofridas de minha ancestralidade, passei uma infância e adolescência ouvindo e reproduzindo “piadas e brincadeiras” que, achava eu, “não ofendiam a ninguém”, mesmo porque, sou descendente de negros e, portanto, isso me dava o total direito de “brincar com meus amigos pretos”. Ah, além disso, “meu cabelo era ruim”, se comparado ao “cabelo de índio” do meu irmão, porque “puxei o lado negro da família”. Sobre uma das questões centrais do projeto, esclarece-nos Kabengele Munanga

Os preconceitos de classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, ‘raça’, etnia, cultura, língua, etc., são apenas atitudes, às vezes afetivas, que existem na cabeça das pessoas ou grupos de pessoas, introduzidas através dos mecanismos educativos. Invisíveis e incomensuráveis, essas atitudes são traduzidas em opiniões verbalizadas. (MUNANGA, 2013, p. 171).

Sim, essas são algumas passagens que fazem parte da memória de minha infância e adolescência, no “distante” subúrbio carioca de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro, hoje o bairro mais populoso do Brasil, onde tais práticas eram tão corriqueiras quanto às brincadeiras com pipas, balões, peões, bolas de gude e as peladas nos “rala-cocos” da vida. O ato de recorrer à memória foi um exercício interessante, uma vez que, parte significativa desses acontecimentos, estava submersa no limbo do esquecimento, resgatei amigos de infância, colegas de escola, vizinhos que se foram, vendedores de vassoura, picolé, amendoim

torrado e amoladores de facas, memórias que graças à necessidade da produção deste trabalho, foram resgatadas, funcionando como uma espécie de ato primário da escrita historiográfica, que segundo Fernando Catroga

[...] não se pode olvidar que a problemática que autonomiza a historiografia como saber – herdeira de regras e especificidades metodológicas próprias – só poderá nascer no seio de memórias (pessoais e colectivas) adquiridas por vivência pessoal ou por transmissão oral, e ser escrita sobre um mundo silencioso de esquecimento (CATROGA, 2001, p. 46).

Foi somente na época em que cursava o Ensino Médio que percebi o quanto tais atitudes poderiam magoar e ferir aqueles que estavam do outro lado, que muitas vezes sorriam e “levavam na esportiva” e, portanto, aparentemente não ligavam para “as brincadeiras e as pilhas” das quais eram de fato vítimas. Foi a partir de então, que comecei a perceber com outros olhos os vários episódios de preconceito, discriminação e racismo que sempre estiveram ali, ao meu redor, atingindo de forma pungente pessoas que eu tanto estimava. Posso inclusive lembrar um momento extremamente impactante neste sentido, quando um amigo disse que: “o mais triste era não ser convidado para as festas, sem entender o porquê. Hoje eu entendo o motivo, é porque sou preto”.

Tais situações, bem como as discussões propostas por meus professores do Ensino Médio, me permitiram reavaliar não apenas minhas práticas, como as atitudes daqueles que faziam parte da minha vivência, ampliando meu senso crítico acerca de tais atos.

Desde então, tornou-se uma necessidade constante, tanto pessoal quanto coletiva, seja no âmbito privado ou público, a luta contra o racismo e as práticas a ele relacionadas. Nesse ponto, concordando com Grada Kilomba quando ela nos diz que é preciso encarar “a consciência sobre o racismo não como uma questão moral, mas sim como um processo psicológico que exige trabalho” (KILOMBA, 2019, p. 46), significando aqui a necessidade de um incessante trabalho de mudança não apenas individual, mas que possa “contaminar” também aqueles que estão a nossa volta. Ainda sobre a questão, continua a autora a nos informar que o sujeito branco, em vez de fazer a clássica pergunta moral “Eu sou racista?”, deveria se perguntar: “Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?” Tal pergunta, por si só, já inicia o processo (KILOMBA, 2019), acrescento que além de “dismantelar meu próprio racismo”, pretendo dismantelar o racismo do outro.

O pensamento racista poderia (e deveria) ter mudado diametralmente, se lembrarmos que a escravidão foi abolida há mais de 130 anos, porém os temas que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação em nosso país, ainda geram polêmica. Muitos são os casos de

negação à existência de tais atitudes, principalmente quando se trata de setores conservadores, como é o caso de um político de extrema direita que no último pleito foi eleito presidente do país, demonstrando que o discurso conservador e contrário às políticas afirmativas e reparatórias, se encontra, infelizmente, na ordem do dia.

‘Aqui no Brasil, não existe isso de racismo, tanto é que meu sogro é Paulo Negão e, quando eu vi a filha dele, não queria saber quem era o pai dela’, afirmou Bolsonaro. O deputado se dirigia a uma plateia de cerca de 15 mil pessoas, quando disse que **não existe racismo** no País, em um hotel na praia de Iracema.⁵

Mas a situação que mais me preocupa está, na verdade, relacionada às manifestações e atitudes semelhantes, muitas vezes protagonizadas por crianças e adolescentes e, em muitos casos, isto ocorre no ambiente escolar. A escola é, sem dúvida, um espaço de conflitos, pois ao trabalharmos com mentalidades em formação, estamos sempre em contato com experiências e vivências heterogêneas, que trazem em si uma série de arquétipos, muitos dos quais, entranhados de preconceitos cujo nascedouro os próprios algozes desconhecem, posto que sejam, na verdade, vítimas. Acerca da questão, nos esclarece o professor Alvaro Chrispino

Ao definirmos conflito como o resultado da diferença de opinião ou interesse de pelo menos duas pessoas ou conjunto de pessoas, devemos esperar que, no universo da escola, a divergência de opinião entre alunos e professores, entre alunos e entre os professores seja uma causa objetiva de conflitos. (CHRISPINO, 2007, p. 16).

Durante minha graduação – cursada entre os anos de 1996 e 2001 – a questão étnico-racial ganhou um novo enfoque, pois as discussões acerca do tema no ambiente acadêmico visavam à implementação de políticas voltadas para a reparação histórica em relação às pessoas negras. Na universidade, o ambiente, as aulas, as conversas e debates me levaram a novas perspectivas sobre o tema, bem como a questionamentos para os quais até então não havia atentado.

Contudo, ingressando no magistério e ao longo de minha vida docente, infelizmente, continuei me deparando com situações onde o racismo (como componente da estrutura de nossa sociedade), o preconceito e a discriminação raciais faziam parte do cotidiano escolar, fazendo-se necessárias várias intervenções, onde me coloquei contra esse tipo de discurso e principalmente contra tais atitudes, muitas vezes chegando a me indispor com alunos e colegas. A esse respeito, Silvio Almeida auxilia minha reflexão

⁵ Disponível em: < <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2018-06-29/nao-existe-racismo-bolsonaro.html>>. Acesso em: 08 out.2020.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender ao grupo racial ao qual pertençam [...]. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. (ALMEIDA, 2018, p. 32).

Logo, torna-se óbvio que, num país cuja história é marcada pela presença do racismo e suas práticas, a população negra que, não esqueçamos, é majoritária, foi e é sempre prejudicada em relação à parcela branca, independentemente da condição social, que mesmo sendo semelhante, será permeada pelo racismo num caso e não no outro, significando que o tratamento, os acessos, as oportunidades e outros benefícios estarão sempre mais distantes da pessoa preta em relação à branca. Sobre a questão, vejamos as palavras de Eliane Cavalleiro

[...] mesmo considerando as mudanças sociais ocorridas no decorrer do século XX, a situação da população negra brasileira permanece pouco alterada, sendo reproduzido um quadro de condição social aviltante e degradada em função do racismo contra esse grupo humano (CAVALLEIRO, 2005, p. 67).

Algo deveria ser feito, o espaço de ação teria que ser o “chão da escola”, que considero “meu *habitat*” e a ferramenta a utilizar necessariamente seria o ensino/aprendizagem da História disciplinar. Um espaço estratégico, como nos mostra o professor Munanga

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Porém, me causava muita angústia o fato de não poder agir de forma mais contundente, para além de conversas pontuais, criar algum artifício que de fato fizesse a diferença em relação à luta contra tais atitudes. A resposta estava em minha frente, contudo, faltavam recursos disponíveis e mesmo um ambiente que possibilitasse a ação, já que na maioria dos locais onde lecionava o conteúdo curricular era fixo, “engessado”, a rigidez dos programas e calendários objetivava tão somente reproduzir o modelo pré-estabelecido, acompanhando uma sequência curricular pronta e voltada apenas para uma desejada aprovação nos exames vestibulares. Tinha em mãos a história, mas minhas mãos estavam

atadas, porque, na verdade, não me era permitido contestar, desenvolver de forma crítica “os escritos da história” ou aquilo que nos havia proposto o professor Manoel Guimarães

A historiografia como investigação sistemática acerca das condições de emergência dos diferentes discursos sobre o passado pressupõe como condição primeira reconhecer a historicidade do próprio ato de escrita da História, reconhecendo-o como inscrito num tempo e lugar. Em seguida, é necessário reconhecer esta escrita como resultando de disputas entre memórias, de forma a compreendê-la como parte das lutas travadas nas sociedades para dar significado ao mundo. Uma escrita que se impõe tende a silenciar sobre o percurso que a levou à vitória, que aparece ao final como decorrência natural; perde-se desta forma sua ancoragem no mundo como parte do drama social humano, quando escolhas são efetuadas, que definem o passado que se deseja, ou que se necessita, como forma de inventar um futuro (GUIMARÃES 2003, p. 23-24).

1.2 O local

No ano de 2009, as coisas começaram a mudar. Após perder minha vaga na escola de origem na Secretaria Estadual de Educação, fui devidamente encaminhado à Região Metropolitana IV e de lá para o Instituto de Educação Sarah Kubitschek, onde tive a oportunidade de trabalhar com alunos do Curso Normal em Nível Médio, cuja formação, segundo o diploma que lhes é conferido, permite o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Minha relação com “o Sarah”, como o Instituto é conhecido na região, não surgiu nesse momento. Desde a adolescência, meus amigos e eu frequentávamos as festas do Sarah, pois as mesmas eram um dos principais pontos de encontro da juventude do bairro de Campo Grande e arredores. Além disso, durante a graduação, para concluir a disciplina de Prática de Ensino, fiz meu estágio no IESK e foi lá que ministrei (com extremo nervosismo) uma das primeiras aulas de minha vida.

Nos primeiros anos em que lecionei no Instituto, fui invadido por uma enorme carga de sentimentos, o murmurinho nos corredores da escola, o uniforme inconfundível, os variados projetos dos quais os estudantes participam – mais ativamente do que estava acostumado a ver em outras instituições – os murais sempre apinhados de trabalhos, comunicados, convites para eventos e outras atividades, enfim, um misto de saudosismo e alegria me tomava de assalto. Porém, nessa época minha carga horária era insana, chegando a consumir todas as manhãs, todas as tardes e três noites por semana, tal condição não me

permitia conceber algo que fosse além das aulas expositivas, tão mecânicas quanto uma engrenagem, que executa os mesmos movimentos todos os dias.

Percebendo que tal situação não era nada salubre e com o surgimento de problemas de saúde, além dos efeitos danosos em relação à vida familiar, reduzi consideravelmente minha carga e voltei a me interessar pelos estudos acadêmicos, iniciando em 2014 uma especialização, seguida de uma pós-graduação, ambas na área de relações étnico-raciais na educação, o que me permitiu iniciar uma nova perspectiva quanto à forma de lecionar minhas aulas e, principalmente, atuar de forma mais direta e contundente nas relações de conflito de cunho racial presentes no ambiente escolar.

Para isso, mesmo que de forma incipiente, comecei a pôr em prática algumas ideias e propostas presentes nas leituras e nos encontros que voltei a frequentar, trazendo para a escola as questões discutidas na academia como, por exemplo, observar as formas como o racismo se apresenta, intervir sempre que necessário, discutir o tema com os alunos, apresentar novas abordagens acerca da história das pessoas negras, no Brasil e no mundo, além de outras medidas relacionadas à questão racial.

Seguindo tais propostas, realizei um trabalho de reconstrução do conteúdo referente ao sétimo ano do Ensino Fundamental, onde propus a discussão de temas ligados à história africana e das pessoas negras, servindo de componente para meu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Porém, acreditava que o Sarah Kubitschek seria o local ideal para, de fato, realizar uma intervenção mais direta, que contasse com a participação ativa dos estudantes e pudesse ultrapassar não apenas as “barreiras” da sala de aula, mas do próprio instituto, já que se tratava de uma instituição que forma futuros professores e professoras.

Dessa forma, após o ingresso no ProfHistória, tive a certeza que poderia realizar um trabalho mais consistente quanto à luta antirracista, não apenas na escola, mas a partir da escola. Para tal empreitada comecei a analisar as relações de cunho étnico-racial ali presentes, perguntando às alunas e aos alunos como se davam tais relações, como era o ambiente, se existiam conflitos etc. Não houve surpresa, quanto às respostas dadas pelos estudantes, visto que é notória a presença do racismo em qualquer que seja o local no interior de uma sociedade estruturalmente racista, como ratifica Silvio Almeida, para quem “as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade” (2019, p. 39), ou seja, o racismo é estrutural e, portanto, institucional.

Havia, contudo outra questão a ser resolvida, pois ao contrário de outros estudantes do mesmo segmento, que em alguns casos possuem até quatro tempos de aulas de História por

semana, ao longo de três anos (comum em instituições privadas de ensino), ou dois tempos semanais, ao longo de três anos, caso das turmas do Ensino Médio Regular, os alunos do Curso Normal possuem apenas dois tempos de cinquenta minutos cada por semana e somente nos dois primeiros anos do Ensino Médio, como demonstrado no “ANEXO III da Matriz Curricular do Curso Normal em Ensino Médio, que consta na RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5.330, DE 10 DE SETEMBRO DE 2015, que fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências.”⁶

**ANEXO III
MATRIZ CURRICULAR
CURSO NORMAL EM ENSINO MÉDIO**

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIAS HUMANAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	ARTE	2	0	2	80	0	80	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80	0	0	80
	TEMPOS PARA ÊNFASE NO PPP/LIBRAS	0	0	2	0	0	80	80
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORG. DO SISTEMA DE ENSINO.	0	0	2	0	0	80	80

⁶ RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5.330, DE 10 DE SETEMBRO DE 2015.

FIXA DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DAS MATRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_n_5_330_-_102.htm>. Acesso em: 24 dez. 2019.

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ENSINO FUNDAMENTAL	0	2	2	0	80	80	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	0	2	0	0	80	0	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
PRÁTICAS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	3	6	8	120	240	320	680
	BRINQUEDOTECA	1	0	0	40	0	0	40
	ARTE E EDUCAÇÃO	0	1	0	0	40	0	40
	PRÁTICAS PSICOMOTORAS	0	1	0	0	40	0	40
	VIDA E NATUREZA	0	0	1	0	0	40	40
	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	0	0	1	0	0	40	40
	LINGUAGENS E ALFABETIZAÇÕES	0	0	1	0	0	40	40
	CULTURAS	0	0	1	0	0	40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL		38	44	48	1520	1760	1920	5200

Assim, diagnosticado o problema, iniciei com minhas seis turmas do segundo ano do Ensino Médio do Curso Normal as conversações acerca da possibilidade da realização de um trabalho complementar que, se não pudesse resolver, tentasse pelo menos minimizar as carências sentidas pelos futuros profissionais da educação, no tocante à questão das relações étnico-raciais na História do Brasil. O que em outras palavras representava uma tentativa de efetivação da referida Lei, ainda que nos limites de tempo que dispomos.

Permanecendo na descrição sobre “o lugar”, gostaria de convidar o leitor a conhecer um pouco mais o querido Sarah Kubitschek, local de grande importância para toda a região e de imenso significado no tocante à educação. Vamos à sua história!

O Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK), hoje situado na Avenida Manoel Caldeira de Alvarenga, 1203 no bairro de Campo Grande, Rio de Janeiro, ocupando um espaço total de 44 mil metros quadrados abrigou no ano de 2019 cerca de 1800 alunos, divididos em 64 turmas, com as quais trabalhavam 171 professores.

A região onde se localiza o bairro de Campo Grande, até a década de 1940 foi a maior produtora de laranja do Estado do Rio de Janeiro, conhecida como “Citrolândia” e o “Império da laranja”, ainda na década de 1960 possuía uma linha de bonde que inicialmente era tracionada por burros e mulas. A origem do nome, apesar de variadas interpretações, provavelmente se deve à extensão de seu território e ao fato de se encontrar numa planície cercada por um conjunto de serras, dando a quem visualiza sua área do alto de um dos morros,

a impressão de estar na borda de uma enorme bacia, sobre a história da região, Luciana Felipe Cardoso diz que

O bairro de Campo Grande se situa em uma área que, durante as primeiras décadas do século XX, ficou conhecida como 'Sertão Carioca'. Atualmente, a região do antigo sertão carioca abrange bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro. No início do século XX, entretanto, a antiga zona rural da cidade do Rio de Janeiro não tinha limites muito rígidos, permitindo que órgãos de imprensa do período se referissem à Baixada Fluminense (especialmente distritos de Nova Iguaçu e Duque de Caxias) como parte integrante do Sertão Carioca. (CARDOSO, 2015, p. 30).

Atualmente, o IESK divide suas dependências com o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), o que significou uma redução considerável do espaço que anteriormente era exclusivo do instituto, que além do Curso Normal, alocou outros segmentos utilizados para as aulas práticas das alunas e alunos do Sarah, como nos mostra o professor Luiz Fernandes da Costa

Um Instituto com tamanho de universidade, com cinco prédios e sendo dois deles escolas-laboratório que cuidam da formação em Educação Infantil e séries iniciais do 1º segmento do Ensino Fundamental. A vida pulsa com mais intensidade nesse espaço onde crianças e jovens desfilam de azul e branco, com destaque para gravatas, estrelinhas e o uniforme de gala. Esse gigante alcança o ápice de matrículas no ano de 2000, quando atende a 7841 alunos distribuídos em três turnos com 42 turmas em cada um. (COSTA, 2010, p. 34).

Sua história se inicia no momento em que Campo Grande passa por um processo de crescimento populacional e o país, inserido em um contexto de democracia populista que, segundo Francisco Weffort

O populismo, como estilo de governo, sempre sensível às pressões populares, ou como política de massas, que buscava conduzir, manipulando suas aspirações, só pode ser compreendido no contexto do processo de crise política e de desenvolvimento econômico que se abre com a Revolução de 1930. Foi a expressão do período de crise da oligarquia e do liberalismo, sempre muito afins na história brasileira, e do processo de democratização do Estado que, por sua vez, teve que apoiar-se sempre em algum tipo de autoritarismo, seja o autoritarismo institucional da ditadura Vargas (1937-1945), seja o autoritarismo paternalista ou carismático dos líderes de massas da democracia do pós-guerra (1945-1964). (WEFFORT, 1989, p. 61).

Foi nesse contexto, em que o então presidente Juscelino Kubitschek buscava implementar seu projeto nacional-desenvolvimentista, conhecido como "Plano de Metas", que segundo Schwarcz e Starling (2018) "dava voz a uma nova e entusiástica condição de ser brasileiro que poderia contribuir para reparar as injustiças de uma herança histórica de miséria e desigualdades profundas, e serviria para abrir as portas para a modernidade". Então,

interesses políticos e sociais levaram à pressão sobre o governo do então Distrito Federal para a criação de uma escola de formação de professores na Zona Rural da capital, uma vez que já haviam sido criados o Instituto de Educação (IE) em 1932, no bairro da Tijuca e a Escola Normal Carmela Dutra (ENCD) em 1946, no bairro de Madureira.

Porém, a instalação de um instituto nos mesmos moldes numa área extremamente afastada do Centro da capital era para muitos um projeto totalmente descabido. Um de seus mais entusiasmados defensores, considerado o “pai” do Sarah, o então vereador e depois deputado Miécimo da Silva, cujo nome batiza tanto um importante colégio da região, quanto o centro esportivo, foi alvo de críticas por parte de outros políticos do período, em virtude de seu audacioso projeto, que segundo Motta (2000, p. 79)

Miécimo da Silva, depois da primeira tentativa frustrada, elegeu-se vereador pelo Partido Social Progressista (PSP), tornando-se um destaque na região de Campo Grande por atender demandas locais. Ficou conhecido em seu primeiro mandato (1951–1955) como “vereador das Bicas d’água” e iniciou a sua segunda legislatura (1956–1960) com intentos ainda maiores. Em 1962 elegeu-se como Deputado na Assembleia Legislativa do Estado da Guanabara (ALEG), declarando-se dono de Colégio em Campo Grande (2000 apud LIMA, 2019, p. 173).

Contudo, aproveitando-se dos meandros da política do período, Miécimo, que já havia enviado à Câmara Municipal o projeto N° 378, versando sobre a criação da Escola Normal de Campo Grande, atinge seu plano utilizando-se dos artifícios comuns aos políticos brasileiros, como nos mostra o professor Fábio Souza Lima

O Projeto n° 32, de autoria de Trotta, que se tornou depois a Lei n° 906, de 16 de dezembro de 1957, trazia em seu caput: ‘Determina a distribuição de lotes gratuitos aos favelados, soluciona o problema das favelas e dá outras providências’ (PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1957). Evidentemente, portanto, era uma lei que deveria tratar de qualquer assunto educacional. E é justamente nesse ponto que aparece o estratagema de Miécimo. Apesar da estranheza do caput e dos primeiros artigos que falavam de doação de terras para favelados da região, além da criação de um Internato de menores e atendimento aos órfãos, podia-se encontrar lá a criação da Escola Normal de Campo Grande, bem como de duas outras unidades, que, apontavam claramente o esforço da negociação com políticos que tinham influência em outras áreas da cidade. Por meio de acordos políticos, Miécimo conseguiu garantir desde a primeira hora, inclusive, a autonomia administrativa que a ENCD só conquistou sete anos depois de sua criação. (LIMA, 2019, p. 176).

A atuação do político fez com que seu nome seja relacionado, não apenas ao Sarah, mas à própria ideia do que representa a educação na região. Dessa forma, aprovada a lei, foi criada oficialmente em 1957 a Escola Normal de Campo Grande, posteriormente batizada de Sarah Kubitschek, cujo nome retrata mais um interessante aspecto característico da política brasileira, pois o ato de homenagear a primeira dama brasileira, bem como receber e hospedar

o casal presidencial em sua própria casa, não foi mero acaso, como nos esclarece Luciana Cardoso

Retornando à criação da escola, Artur (**filho de Miécimo da Silva**) lembra que seu pai teve a ideia de lhe dar o nome da esposa do ex-presidente Juscelino Kubitschek, e que o casal Kubitschek compareceu à inauguração, ficando hospedado na residência de Miécimo. Neste momento da entrevista, lembro de ter me intrigado a respeito das intenções do vereador carioca ao batizar 'sua' obra com um sobrenome associado ao Brasil moderno, do cinquenta anos em cinco. Uma questão pareceu respondida, em parte, quando Artur Miécimo, revelou que o então Governador Lacerda costumava se referir à escola como 'A Brasília do Miécimo' (CARDOSO, 2015, p. 46, grifo do autor).

Ainda sobre a criação da Escola Normal, nos orienta o professor Luiz Fernandes da Costa, que traça um interessante panorama histórico do processo de desenvolvimento da região, pautado numa noção de crescimento e progresso, algo bem típico do período em questão.

Os anos 50 são o marco de luta pela educação na região onde a população e os políticos buscavam soluções principalmente para resolver a questão do atendimento escolar e da dificuldade de acesso de professores que vinham de outras partes da cidade, deslocando-se cerca de 60 quilômetros através da escassa condução disponibilizada. Nessa ocasião, o vereador Miécimo da Silva encaminha um projeto para a criação de uma Escola Normal na região, mas após apreciação legislativa se transformou no Projeto-Lei n. 906. Os estudos parlamentares culminaram com a aprovação desse projeto criando a Escola Normal de Campo Grande, oficializada na Câmara no dia 16 de dezembro de 1957. (COSTA, 2010, p. 49).

Em seguida, em 1959, a escola foi instalada, ainda sem sede própria, usando parte da estrutura da Escola Municipal Venezuela (que ainda hoje existe no bairro), mas ostentando o nome da primeira dama. Em 1960, a sede da escola passa a ser um antigo barracão de laranjas, situado na Rua Augusto de Vasconcelos, cujas dependências eram consideradas inadequadas por diretores, professores e alunos, sobre as transformações pelas quais passou a instituição, nos diz Fábio Lima.

Seguindo o padrão das escolas da cidade do Rio de Janeiro, as obras da ENSK para a sede definitiva começaram ainda em 1960, mas foram abandonadas por diversas vezes, sendo completamente embargada em 1962 pelo então governador Carlos Lacerda, que chamou a obra de 'Brasília Educacional', em mais uma referência a grandiosidade do projeto de Miécimo (LIMA, 2019, p. 179).

Posteriormente, nos anos 1970, com as alunas usando o novo espaço que ainda passava por obras estruturais, a Escola Normal passou a se chamar Colégio Estadual Sarah Kubitschek, quando inaugurado em 1974, pelo então governador Chagas Freitas, o espaço

abrigava o Instituto de Educação de Campo Grande e o Instituto de Educação Sarah Kubitschek, como nos aponta Lima

o Instituto de Educação de Campo Grande (IECG) foi estabelecido no dia 12 de outubro de 1974, conjugando o Colégio Estadual e Escola Normal Sarah Kubitschek, a Escola de 1º grau Professora Deolinda Caldeira, o Jardim de Infância Waldemar Marques Pires e o Ginásio Esportivo Helton Veloso Filho (Figuras 6 e 7). O Governador Carlos Chagas, imbuído de terminar os planos de Miécimo ainda se comprometia em construir antes do final de seu mandato, uma piscina olímpica²⁶. Foi somente por meio do Decreto nº 2.027, de 10 de agosto de 1978, o IECG foi, finalmente, transformado em Instituto de Educação Sarah Kubitschek, mantendo essa nomenclatura e a tradição do ensino até os dias atuais. (LIMA, 2019, p. 184).

Sobre esse gigante da Zona Oeste passaram dezenas de milhares de alunas e alunos, que marcaram profundamente a estrutura do sistema educacional da região. Discentes que se tornaram professores (as) e atuaram na formação de outros alunos, considerando a enorme quantidade de profissionais da educação formados na instituição e que até hoje atuam no magistério, principalmente em unidades escolares de Campo Grande e adjacências.

1.3 Ferramentas teóricas

Para a realização desta dissertação, relacionarei os objetivos aqui delineados com algumas referências teóricas importantes, muitas das quais pude tomar contato nesta minha trajetória no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História. Para tanto, os principais temas abordados serão aqueles ligados aos conceitos de relações raciais, memória, narrativa, escrita e ensino de História que me parecem mais intimamente ligados a esta pesquisa.

Como ponto de partida e sem a intenção de me alongar, será preciso discutir em algumas linhas, a problemática que envolve a produção de uma história não-ocidental sob o epíteto de *pós-colonial*⁷. Nos últimos anos, novos estudos e abordagens surgiram e, além de trazerem um olhar diferenciado sobre a história, possuem a importância de representar vozes locais e plurais, palavras daqueles que estão em posição de invisibilidade ou silenciamento. Ou seja, suas experiências permitem interpretações e narrativas sobre suas próprias histórias,

⁷ O projeto pós-colonial é aquele que, ao identificar a relação antagonica entre colonizador e colonizado, busca denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Como uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não tem uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e ao Grupo de Estudos Subalternos, criado na década de 1970 pelo indiano Ranajit Guha. CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Org.). *Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: PerSe, 2017.

além de apresentarem novas e relevantes críticas acerca das produções historiográficas relacionadas às áreas ou zonas ditas “periféricas”.

Alguns dos trabalhos mobilizados possuem a intenção de atender à problemática apresentada, discutindo a égide da narrativa ocidental da modernidade, em que as produções de origem europeia ocuparam um patamar privilegiado em relação a “histórias dos outros”, como esclarece Manuela Corrêa Leda “a narrativa hegemônica da modernidade conferiu à Europa um lócus privilegiado de enunciação, que, mesmo após o fim do período colonial, permaneceu favorecendo aspectos da cultura europeia em detrimento de outras referências de vida”. (LEDA, 2015, p. 102).

É imperativo que se compreenda a noção de “pós-colonial”, não apenas a partir de uma perspectiva factual e historicista, considerando tão somente os aspectos cronológicos e geográficos, mas que tenhamos uma preocupação relacionada aos parâmetros epistemológicos, bem como às produções e discussões acerca de novas abordagens historiográficas, narrativas, concepções, multiplicidades de ideias e conhecimentos. Como nos orienta Stuart Hall

É verdade que o ‘pós-colonial’ sinaliza a proliferação de histórias e temporalidades, a intrusão da diferença e da especificidade nas grandes narrativas generalizadoras do pós-iluminismo eurocêntrico, a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo, frequentemente se contornado os antigos centros metropolitanos. (HALL, 2003, p. 121).

Tais perspectivas contribuíram decisivamente para emudecer setores considerados subalternos, em termos raciais, geográficos, econômicos, sociais, etc., solapando suas percepções e dizeres acerca de seu passado, sua maneira de fazer história, de contar a sua história. Esta não era vista como um modelo possível ou mesmo autorizado por aqueles que possuíam o poder de determinar uma razão para a produção historiográfica, inserida nos cânones ocidentais. Tal situação levou esses grupos à busca de uma história, o que para eles deveria significar a própria condição de humanidade, como nos mostra o professor indiano Sanjay Seth

É claro, é verdade que a escrita da história é crescentemente imperial em suas pretensões de representar todos os passados, e que isso não é apenas uma questão de arrogância, e sim uma consequência real das transformações do mundo. Também é verdade que a insistência em supor que todo mundo tem uma história não só veio do ocidente, mas talvez e acima de tudo dos povos que temeram ser categorizados como ‘povos sem história’, e que clamorosamente negaram essa possibilidade, insistindo que também tinham uma história, representável no código da escrita da história. (SETH, 2013, p.186).

Outra questão levantada pelo mesmo autor, diz respeito às concepções generalistas, que acreditam num padrão acerca da construção de histórias, com o se isto fosse uma “obrigação universal”

Viver na história, e desejar escrevê-la, não é um postulado antropológico universal (e, de modo muito mais enfático, não se enraíza em uma experiência existencial de tempo); ao invés disso, é uma maneira específica de conceber o mundo e estar nele, ao mesmo tempo uma tradição de raciocínio, um jeito de ser, e uma prática específica da subjetividade. A emergência dessa orientação rumo ao passado e à essência do ser é específica de certos povos (sociedades, classes), e não de outros. (SETH, 2013, p.186).

Quanto ao caso específico da (s) história (s) africana (s) – aqui me rendo paradoxalmente às generalizações –, é válido ressaltar a existência de eventos traumáticos que constituem obstáculos ainda mais difíceis de serem suplantados. São os casos da escravidão e do tráfico negreiro, lembrando que ainda poderíamos citar a própria colonização, a experiência do *apartheid*, as constantes guerras civis, a miséria, as doenças e epidemias, etc. Esses eventos contribuíram – notadamente a escravidão, o *apartheid* e o colonialismo –, segundo Achille Mbembe, para uma “alienação de si mesmo”, uma “objetificação”, causando “um estranhamento de si próprio”. Ainda segundo Mbembe, de acordo com a narrativa dominante, os três eventos acarretaram na ausência de bens, ou seja, na expropriação material e, por conseguinte, a experiência singular de sujeição e a violência da falsificação de sua história. Estes dois aspectos (a expropriação material e a violência da falsificação) são considerados os principais fatores que constituem a singularidade da história africana, e da tragédia na qual ela se baseia” (MBEMBE, 2001, p.174).

Em relação às experiências vivenciadas no continente africano, Paulo Freire tece uma fortíssima crítica ao modelo educacional presente quando da dominação colonial, quando nos informa que “na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a ‘desafricanização’ dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída” (1978, p. 15). Sobre a ideologia colonialista, Freire busca no pensamento de autores que criticaram o domínio colonial, como Frantz Fanon e Albert Memmi, nos mostrando que

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘brancos’ ou ‘pretos de alma branca’. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de ‘nativos’ (FREIRE, 1978, p. 15).

Ainda sobre a questão da formação da identidade no continente africano, Achille Mbembe traz duas possíveis chaves explicativas, relacionadas ao processo de descolonização – uma de caráter estruturalista e outra de cunho “nativista”. Para o autor, essas duas correntes encontram barreiras que, próprias das características inerentes ao processo histórico africano, impedem análises simplificadas das questões referentes à formação de uma identidade africana. Assim nos demonstra Mbembe “Para ser exato, não há nenhuma identidade africana que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria. A identidade africana não existe como substância” (MBEMBE, 2001, p.198).

Contudo, o conceito de raça é visto como de extrema importância pelo autor camaronês para se tratar a questão identitária

Os alicerces fundamentais da antropologia novecentista, ou seja, o preconceito evolucionista e a crença na ideia de progresso, permanecem intactos; a racialização da nação (negra) e a nacionalização da raça (negra) caminham lado a lado. Seja na negritude ou nas diferentes versões do pan-africanismo, a revolta não é contra o pertencimento africano a uma outra raça, mas contra o preconceito que designa a esta raça um *status* inferior. (MBEMBE, 2001, p.183).

Vale destacar que os processos de descolonização permitiram que novos atores emergissem, potencializando vozes cujos ecos ressoam com grande amplitude na contemporaneidade, nos permitindo o acesso a perspectivas que por séculos foram trancafiadas e fadadas ao silêncio. Este processo permitiu também que novas discussões fossem trazidas para o campo acadêmico, dentro de uma perspectiva relacionada ao racismo, como observa Grada Kilomba, para quem “a ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo” (KILOMBA, 2019, p. 224).

Entender essas concepções ajuda a analisar a questão referente à identidade negra dos alunos com os quais desenvolvi o *Trajetória Didática*, resultado final deste trabalho. Pois acredito que a valorização desta identidade será viabilizada a partir das pesquisas sobre a contribuição do negro na formação do Brasil através do papel desempenhado por personagens ligados à produção intelectual, cultural, científica e política durante o período do chamado pós-abolição

Essa valorização identitária, visa não apenas destacar a capacidade de resistência de nossos ancestrais, apesar das heranças de desumanização inerentes à escravidão, mas principalmente apresentar e reforçar uma imagem ligada à contribuição específica para a

constituição da nação brasileira. Ou seja, como negros e negras se destacaram em nossa sociedade, apesar de todas as barreiras que lhes foram impostas ao longo de nossa história republicana, cujas visões estereotipadas estão ainda presentes não apenas no imaginário de nossos estudantes, mas de toda a nossa sociedade. Como nos alerta o professor Amílcar Pereira, “a população negra, em geral, não foi historicamente apresentada nas escolas como sujeito de sua história, como homens e mulheres ativos nas lutas por liberdade ou por melhores condições de vida para si e para seus familiares” (PEREIRA, 2012, p. 124).

Tal proposta, acredito, contribuirá enormemente para a formação de um novo olhar acerca, não apenas da história do negro no Brasil, mas principalmente para a construção de novas perspectivas e atitudes por parte de meus alunos e alunas, elevando sua autoestima e estimulando a defesa e o orgulho de sua identidade. Trata-se, também, de possibilitar a utilização deste *Trajeto* em outras experiências e práticas ligadas à educação das relações étnico-raciais, tendo como referência principal o protagonismo exercido por pessoas negras no processo de formação de nossa sociedade, como mostra uma vez mais, Amílcar Pereira: “o protagonismo negro na luta contra a escravidão e na luta por melhores condições de vida no período pós-abolição deve ser pesquisado, conhecido e trabalhado nas escolas de nosso país” (PEREIRA, 2012, p. 125).

Uma vez lançado o desafio, já que a partir do momento em que entrou em vigor a Lei 10639/2003, vieram à tona dúvidas acerca do tratamento dado a esses temas no cotidiano escolar e principalmente durante as aulas de história, tanto em relação à possível ausência de fontes documentais, quanto às formas de abordagem a serem utilizadas. As dificuldades para a adoção real da temática das relações raciais na escola esbarram na ausência de interesse de muitos colegas que, de certa forma, não pretendem sair de sua “zona de conforto”, o que supostamente acarretaria mais trabalho, dedicação e esforço. Mesmo porque, grande parte do corpo docente não tem conhecimento acerca da obrigatoriedade disposta nesta Lei – em suma, há ainda o preconceito de muitos. Creio que tal situação, fatidicamente, não faz parte exclusivamente de minha realidade, como nos mostra Santana

O que nos parece é que a Educação escolar e todos os seus elementos fundamentais, especialmente educadores e educandos entram numa crise de sentido, pois a presença do componente negro africano neste processo continua sendo relegada, graças aos valores eurocêntricos dominantes e justificadores da desigualdade racial e social quanto ao lugar e imagem do negro na nossa sociedade. (SANTANA, 2010, p. 9).

Estes e outros questionamentos continuam em voga, desafiando os profissionais da educação, que buscam encontrar soluções para promover práticas de ensino mais

universalistas e, portanto, menos discriminatórias. Daí a necessidade de utilizar em tais encontros, metodologias, práticas, estratégias e discursos que estejam cada vez mais próximos da realidade dos alunos, próximos também de suas demandas e, principalmente, inseridas em um contexto de participação política transformadora. Em busca de uma real cidadania, como nos orienta Lorene Santos

É importante considerar, então, que a temática africana e afro-brasileira apresenta-se como conteúdo de fortes significações políticas e sociais, no âmbito da sociedade brasileira, e que sua abordagem nos currículos escolares, com ênfase para a perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais, apresenta dilemas e desafios de ordem política, pedagógica, ética e epistemológica, entre outras dimensões. (SANTOS, 2011, p. 60).

No contexto referente à aula de história como ferramenta transformadora, capaz de possibilitar ao educando a formação de um senso crítico, que lhe permita uma participação na vida política, nos orienta Daniel Pinha

O uso da história para a formação de cidadãos na vida política sempre esteve presente e orientou a constituição da história como campo acadêmico-disciplinar e matéria passível de ser ensinada a um auditório mais ampliado de ouvintes e leitores não eruditos – caso da aula de história na escola. (PINHA, 2017, p. 108).

Seguindo essa linha de pensamento, aliada à consequente necessidade de ação, podemos inferir que há uma contínua busca por estratégias que permitam a implementação de tais propostas no âmbito do trabalho docente e na relação entre ensino e aprendizagem, galgando a construção de um diálogo capaz de proporcionar ao aluno a capacidade de relacionar o conteúdo ministrado às necessidades e vicissitudes do presente. Ainda segundo Pinha

Compreende-se, deste modo, a história ensinada como parte de um processo mais amplo na formação dos sujeitos, em que os professores de história assumem um compromisso com o presente e uma responsabilidade política diante do público para o qual se direciona a tarefa formadora. (PINHA, 2017, p. 108).

Existem inúmeras barreiras para promover a concreta aplicação da lei, porém, os preconceitos cristalizados na sociedade, o que inclui o ambiente escolar, bem como toda a comunidade que participa do processo ensino-aprendizagem, é a principal delas. Tais dificuldades tornam a aplicação da Lei uma tarefa difícil e extremamente arriscada, como nos esclarece Santos

Tendo em vista que tais investimentos vêm associados à perspectiva de promover uma reeducação das relações étnico-raciais, a entrada da temática africana e afro-brasileira os currículos escolares apresenta-se como processo extremamente complexo, envolvendo múltiplas variáveis e desdobrando-se em uma gama de possibilidades, sendo atravessada por relações de poder e por conflitos entre diferentes concepções de mundo e projetos de sociedade. (SANTOS, 2013, p. 59).

Ao longo do processo de construção do *Trajeto*, utilizamos com recorrência a memória dos alunos, a partir das experiências relacionadas à discriminação, ao preconceito ou ao racismo. Esta proposta teve como objetivo confirmar a existência concreta de tais práticas, tanto no ambiente escolar, como fora dele. Neste ponto, o resgate à memória objetiva romper com o silenciamento histórico imposto sobre a pessoa negra, ou seja, significa transpassar o “não ouvir” essas pessoas, representa atentar para a subjetividade dessas alunas e alunos, como sugere Grada Kilomba

‘Não escutar’ é uma estratégia que protege o sujeito branco de reconhecer o mundo subjetivo das pessoas negras [...]. Historicamente, isso tem sido usado como marca de opressão, pois significa negar a subjetividade de pessoas negras, bem como seus relatos pessoais de racismo. (KILOMBA, 2019, p.122).

Essa proposta adquire maior sentido se atentarmos para a importância que recentemente tem se dado à memória, como nos esclarece Huyssen, para quem “um dos fenômenos culturais e políticos mais surpreendentes dos tempos recentes é a emergência da memória como uma das preocupações culturais e políticas centrais das sociedades ocidentais” (HUYSSSEN, 2000, p. 9). Ainda sobre a relação entre memória e história, vale atentar para a dinâmica que existe entre as experiências locais, o que nos remete à vivência e à formação das identidades individuais e coletivas, que devem servir de referência para a produção das aulas de história. Viabilizando uma melhor compreensão dos processos históricos, como também a formação de um senso crítico acerca da realidade, assim nos elucidada Caimi

Nos debates atuais do ensino de história apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de história circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, tampouco as de seu grupo de pertença. Os estudos do local/regional podem, ainda, contribuir para estabelecer diferentes formas de resistência aos processos de padronização e homogeneização culturais, promovidos pela dinâmica da globalização. (CAIMI, 2013, p. 25).

Tal recorrência visa também estabelecer um vínculo entre memória, narrativa e produção historiográfica, rompendo com os parâmetros tradicionais modernos, evitando a

disputa por protagonismo entre os conceitos, como defende Juçara Barbosa de Mello, para quem “na infrutífera disputa pela verdade entre a memória e a história, optamos por concentrar nossos esforços na discursividade, na proliferação de vozes da história e da memória e na articulação dessas duas dimensões” (MELLO, 2016, p. 251). Por isso a busca de uma efetiva participação do próprio aluno no processo de construção daquilo que chamaremos de sua própria história, através de experiências vivenciadas e relatos pessoais, que possam servir de ponto de partida para o projeto de transformação, em um contexto em que, segundo Beatriz Sarlo “o lugar espetacular da história oral é reconhecido pela disciplina acadêmica, que, há muitas décadas, considera totalmente legítimas as fontes testemunhais orais (e, por instantes, dá impressão de julgá-las mais ‘reveladoras’)” (SARLO, 2007, p. 12).

Discorrendo ainda sobre a questão da participação dos alunos na construção narrativa de suas histórias, Flávia Caimi chama a atenção para a relação entre “as histórias” escolar e cotidiana, atentando para o que tipifica como memória coletiva e sua importância para a compreensão e, por que não, formação das identidades?

[...] o entendimento das relações entre a história escolar e a história cotidiana (mas especificamente com a memória coletiva), não só por entendê-las como essenciais para a compreensão do tema das identidades, mas também por reconhecer que na história cotidiana e na memória coletiva residem grandes potencialidades de significado do passado junto aos jovens estudantes (CAIMI, 2013, p.29).

Nesse sentido, a participação direta dos alunos, no que respeita à produção tanto do material, quanto das aulas, que possibilitará a construção daquilo que o professor Ilmar Rohloff de Mattos assim define: “a aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino” (MATTOS, 2006, p.14), o que podemos considerar um ato de grande amplitude, pois significa contar, produzir e fazer História, na visão do mesmo autor, “professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História” (MATTOS, 2006, p. 7). É imprescindível o retorno às palavras do autor, concluímos que: “De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história”. (MATTOS, 2006, p.11). Finalizando a discussão sobre a importância da participação dos alunos e alunas no processo de ensino e aprendizagem, retomamos o pensamento de bell hooks acerca da obra de Paulo Freire, ensina-nos ela

Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de 'conscientização' em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei em sala de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos (HOOKS, 2013, p. 26).

Portanto, a produção do *Trajeto* busca atrair a atenção, ampliar a criticidade, instigar a curiosidade, desafiar e envolver alunas e alunos no desenvolvimento de algo que não se trata de um simples trabalho ou só mais um exercício na lousa. Pretende-se possibilitar uma imersão na (re)construção de histórias de pessoas das quais, em sua imensa maioria, não tinham sequer ouvido falar, ao mesmo tempo em que tomaram conhecimento e puderam refletir sobre as histórias de vidas de pessoas tão próximas e tão queridas. O que, acreditamos, permite aos jovens alcançar a consciência da existência de múltiplas histórias, algumas são contadas, outras precisam ser ouvidas.

2 RECONHECENDO-SE NEGRO: DIAGNÓSTICO PRESENTE E BIOGRAFIAS HISTÓRICAS

2.1 Diagnóstico da situação: questionário étnico-racial

Para viabilizar a realização do *Trajeto Didático*, propus aos estudantes que respondessem a uma pesquisa ou “questionário étnico-racial”, que havia elaborado. Os objetivos principais eram, num primeiro momento, analisar de que forma os alunos se identificavam quanto à cor ou raça/etnia, se já haviam presenciado ou sofrido algum tipo de preconceito, seja na escola ou fora dela, se conheciam o termo e/ou acreditavam na existência de uma democracia racial no Brasil. Mais adiante, as perguntas se referiam especificamente ao conhecimento do termo “protagonismo negro”, em relação à História do Brasil e, por fim, foi perguntado se conheciam algum personagem negro que tenha contribuído de maneira decisiva para a construção da sociedade brasileira.

Após o recolhimento dos dados obtidos, constatei que dos 199 estudantes que responderam ao referido questionário nas seis turmas com as quais desenvolvi o projeto, 125 se autodeclararam negros/negras ou pardos/pardas, 50 se declararam brancos/brancas, 24 não se declararam ou utilizaram outra denominação, como morena, moreno, negra clara, mulato e amarela clara (sem haver porém, alunos com ascendência asiática no grupo).

Com relação às questões pertinentes às experiências discriminatórias presenciadas e/ou sofridas no ambiente escolar e/ou fora dele, os dados são reveladores. 175 alunas/alunos afirmaram ter presenciado algum ato de discriminação racial fora do ambiente escolar, enquanto 129 testemunharam tais atos no interior da instituição. Sobre ter sofrido discriminação de cunho racial, 61 estudantes confirmaram tal experiência fora do espaço escolar, ao passo que 51 revelaram ter vivenciado esta terrível situação dentro da escola. Estes fatos por si já comprovam aquilo que considero a alavanca inicial que impulsionou a realização deste trabalho: a existência do racismo no ambiente escolar – e, mais especificamente, no Instituto de Educação Sarah Kubitschek, um local cuja essência é a formação de professoras e professores. Neste sentido, cabe ressaltar as palavras da professora Nilma Lino Gomes

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que

as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77).

Quanto à questão referente à existência de uma democracia racial no Brasil, entre os 199 estudantes aos quais perguntei se: “Você já ouviu falar na existência de uma democracia racial no Brasil?”, 121 responderam positivamente, enquanto que 75 disseram acreditar na existência de uma democracia racial em nosso país, mesmo após ter-lhes explicado o significado do termo relacionado à obra de Gilberto Freyre, o que ao meu ver, se enquadra perfeitamente nos dizeres de Joaze Bernardino, para quem “a crença no mito da democracia racial é estruturante do sentimento de nacionalidade brasileiro, a ponto de operar uma rara concordância valorativa entre as diferentes camadas sociais que formam a sociedade nacional” (2002, p. 250). Ou seja, existe ainda a presença significativa de pessoas que acreditam na existência de tal mito e, no caso em questão, tratam-se de jovens que em breve poderão estar em salas de aulas, reproduzindo esta e outras visões tão ou mais estereotipadas acerca da formação de nossa sociedade. Como nos adverte Amilcar Pereira, para quem “ainda hoje a ideia de democracia racial, baseada na dupla mestiçagem, biológica e cultural, entre as três raças originárias, dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de ‘democracia’ e ‘igualdade’” (2012, p. 112). Na sequência, foi perguntado aos alunos e alunas se conheciam o termo “protagonismo negro”. Os resultados obtidos demonstraram que dos 199 estudantes arguidos apenas 76 conheciam o termo, o que não significa que compreendiam sua acepção. Em seguida, foi inquirido a cada um dos participantes se poderia citar um personagem histórico negro que, de acordo com seu entendimento, tenha contribuído de maneira decisiva para a construção da sociedade brasileira, sendo anotadas 94 respostas afirmativas, com mais de 100 citações (alguns estudantes citaram mais de um personagem).

Os resultados computados revelaram que, de fato, havia um relativo desconhecimento por parte dos alunos e alunas acerca das questões referentes à importância da pessoa negra quanto à formação de nosso país, além dos temas relacionados ao racismo e suas práticas. Todavia, devo confessar que, num primeiro momento, quando da elaboração do questionário, acreditei que o resultado seria bem diferente das respostas dadas pelos estudantes, pois, por ser um retorno imediato, sem consulta prévia, pressupus que os personagens por eles e elas elencados estariam bem aquém do que me foi entregue. Tal fato pode demonstrar que há por parte desses jovens uma considerável produção de autorreconhecimento, que atribuo às discussões travadas, principalmente, a partir do início deste século, quando vivenciamos um

significativo avanço de políticas progressistas, ações afirmativas e medidas relacionadas às demandas de setores populares e minorias em geral, situação esta que permitiu a estes jovens um contato mais próximo com estas e outras discussões.

Outra informação interessante diz respeito à dificuldade que os jovens possuem quanto à periodização histórica, pois não podemos notar em suas respostas um encadeamento das temporalidades que, teoricamente, deveriam trazer do Ensino Fundamental, concernentes à História do Brasil (períodos Colonial, Imperial, Republicano), percebemos que os personagens citados não seguiam uma ordem cronológica, uma vez que o acesso que estes jovens têm a tais figuras, provavelmente se dá através das aulas de história, obviamente, mas também por vias, como os filmes, novelas, textos em geral, redes sociais, o que torna um encadeamento em termos históricos e cronológicos algo bastante interessante, abrindo uma possibilidade para novos desafios, me permitindo avaliar, por exemplo, uma proposta de utilização do questionário, a partir da realização de uma pesquisa sobre a história da resistência negra no Brasil, ao longo dos períodos de nossa história, contribuindo tanto para o entendimento crítico dessa divisão, quanto para as discussões sobre as relações étnico-raciais, falando de lutas, mudanças, transformações e também das permanências, dos problemas atuais, etc.

Assim, encontramos entre as figuras que habitam seu imaginário muitos que atuaram nos mais diversos campos, nas mais diversas épocas e, cujas histórias, não estão necessariamente ligadas à luta e à resistência, se considerarmos a periodização desejada e é também por isso que o presente trabalho se faz tão importante, pois o ensino de História pode (e deve) servir de alicerce para a ampliação das discussões acerca da importância das pessoas negras como protagonistas maiores naquilo que respeita à construção de nossa sociedade, através principalmente da resistência e da luta por liberdade, igualdade, direitos, participação, respeito e todas as demais demandas que considerem necessárias e, creio que, para isso se concretizar, tanto as pesquisas biográficas quanto as entrevistas com as referências negras locais seriam etapas cruciais para promover a mudança necessária na construção do “saber histórico” desses jovens. A análise comparativa que faremos a seguir servirá de base para a comprovação de tais fatos.

O questionário, portanto, serve de base inicial para constatarmos não apenas a existência do racismo no ambiente escolar, ou seja, o racismo estruturalmente consolidado que se entremeia nas instituições e, nesse sentido, permanece num fluxo de disseminação, como também nos possibilita inferir que há a permanência de estereótipos acerca da formação de nossa sociedade, o que pode levar perigosamente à crença da inexistência do racismo em

nossas estruturas, ou seja, como parte de uma sociedade estruturalmente racista, os estudantes tendem a reproduzir este e outros preconceitos nos mais variados espaços de convivência, muitas vezes sem ao menos perceberem o que estão fazendo, como é o caso da escola.

Obviamente, não esperávamos encontrar entre os estudantes uma consciência plenamente formada quanto à existência do racismo nas suas mais variadas formas, certamente acreditávamos que haveria uma notável ausência de tal conhecimento, em virtude das informações que esses jovens recebem ao longo da vida, daí a necessidade de defendermos uma ação direta no sentido de ampliar a informação sobre o tema, como também a realização de práticas cotidianas em relação à luta antirracista, a partir do ambiente escolar, pois acredito que a escola é um dos principais espaços de discussão e defesa da luta antirracista, uma vez que, por estar inserida numa estrutura social racista, acaba por reproduzir, em termos institucionais, o racismo e é justamente por isso que se torna veementemente necessário utilizar toda sua potencialidade como veículo para caminharmos na contramão de tal evidência, ou seja, a escola é, por excelência, um dos meios de difusão do antirracismo em nossa sociedade. Resumidamente, podemos dizer que os alunos não chegam à escola preparados ou prontos para enfrentar o racismo, tornando-se necessário que a escola prepare o estudante para esse enfrentamento.

Assim, através do questionário, fomentei um primeiro movimento que provocasse os jovens e estimulasse o reconhecimento de suas identidades, a consciência da existência de práticas racistas, tanto na escola, quanto fora dela, rompendo com a crença na famigerada “democracia racial”, discutisse a partição do negro no tocante à formação da sociedade brasileira e atentasse para a necessidade da realização de ações contra as práticas racistas.

Logo, acredito que o questionário pode ser utilizado como ponto de partida para as discussões concernentes às relações étnico-raciais na educação, pois, a partir das respostas computadas, adquirimos um embasamento quantitativo para a comprovação daquilo que suspeitávamos e, mesmo que os resultados alcançados não estejam de acordo com o esperado, estimulamos outras análises e discussões sobre estes e outros temas. À vista disso, vejo o questionário como ponto de partida para a atuação direta do estudante no processo de construção do *Trajetos Didáticos*, em virtude de sua paulatina compreensão acerca dos temas discutidos e pesquisados, ou seja, a partir do reconhecimento de sua identidade, o estudante passa a buscar outros conhecimentos e reconhecimentos acerca da construção de nossa (sua) História. Dessa forma, num segundo momento, após a entrega das pesquisas biográficas e entrevistas realizadas, pude analisar os resultados e confrontá-los com os dados obtidos no questionário étnico-racial respondido pelos alunos no início do ano letivo, concluindo que de

fato houve uma significativa mudança no tocante às questões das quais tratamos, como veremos a seguir.

Não poderia deixar de esclarecer que as atividades propostas, além do objetivo principal, relacionado às questões étnico-raciais, foram extremamente úteis, uma vez que serviram de etapas avaliativas bimestrais. Vale destacar que, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, são obrigatórios pelo menos três instrumentos avaliativos por bimestre, o que muitas vezes demanda ainda mais tempo para a elaboração, explicação, execução, correção, entrega, além de outros expedientes que nós professores comumente utilizamos para a conclusão das práticas avaliativas. Estas, segundo Gatti (2003, p. 99), representam “o acompanhamento que o professor faz dos alunos em sua sala de aula ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, com vistas à progressão dos alunos”.

Além de todas essas possibilidades resultantes da construção do *Trajeto Didático*, não podemos negligenciar, acima de tudo, sua importância quanto às discussões referentes à participação do negro como protagonista no processo de formação de nossa sociedade. Vale aqui, uma vez mais, lembrar o fato de que muitos dos alunos no começo do ano letivo praticamente desconheciam tal protagonismo, principalmente no chamado período pós-abolição. O que se viu nas aulas ministradas após a confecção da primeira fase de estruturação do *Trajeto* foi realmente recompensador, as referências eram sempre lembradas e citadas, comprovando a ideia inicial e motivando os espíritos para a continuidade do trabalho de construção do mesmo.

Outra questão premente tem relação com os trabalhos utilizados como referências na dissertação, uma vez que foram realizados nas primeiras etapas do processo, o que nos permite compreender que houve um significativo ganho no tocante às discussões acerca do tema proposto inicialmente, pois se no começo do projeto poucos eram aqueles que conheciam personagens negros do pós-abolição, na etapa de finalização vislumbramos o crescimento e a diversificação do conhecimento dos jovens, não somente sobre os personagens, como também em respeito às discussões referentes à história e à situação do negro no Brasil.

Portanto, o que se viu ao longo do processo de construção do *Trajeto* foi a ampliação do arco de conhecimento por parte dos estudantes das questões relacionadas à valorização, tanto da identidade, quanto da importância da pessoa negra no processo de construção de nossa sociedade, bem como a consciência da necessidade da participação de todos na luta contra o racismo.

2.2 Realizando a pesquisa: referências negras a partir da história

Com o propósito de comparar as informações obtidas sobre a questão referente ao protagonismo negro no questionário étnico-racial e aquilo que foi coletado na pesquisa-ação, concluímos que houve de fato uma significativa mudança quanto à compreensão por parte dos discentes não apenas sobre o apagamento histórico da importância do negro para a construção de nossa sociedade, endossado aqui pelas professoras Hebe Mattos, Martha Abreu, Carolina Viana Dantas e Renata Moraes, que ao analisarem coleções de livros didáticos da disciplina História, concluem que em algumas das coleções visitadas “nos capítulos que tratam do período posterior à abolição da escravidão os afrodescendentes praticamente desaparecem da História do Brasil” (2009, p. 318), como também naquilo que tange à necessidade de valorizar tal importância através do protagonismo de nossos ancestrais em relação a nossa história. Sobre este tema afirmam as autoras

[...] revisitar as experiências de vida de personagens históricos negros [...] pode ajudar a trazer a tona como, apesar de todos os limites, homens e mulheres negros encontraram oportunidades de modificar e romper com os destinos que lhes tentaram impor a história e, principalmente, a escrita da história. (MATTOS et al., 2009, p. 320).

Assim, com o intuito de analisar melhor tais transformações, utilizamos alguns dos dados coletados nas atividades realizadas no início do ano letivo, com as quais já tivemos contato, garantindo assim uma melhor visualização do desenvolvimento das turmas no decorrer da execução do *Trajetos Didáticos*. Cabe dizer que optamos por não expor os nomes dos participantes por motivos éticos e de proteção da imagem dos estudantes.

Farei agora uma análise dos resultados obtidos nas pesquisas étnico-raciais para que, em seguida, possamos compará-los com a produção realizada durante o processo de pesquisa-ação.

A turma CN 2002 iniciou o ano, de acordo com o que foi computado no diário de classe, com quarenta e nove estudantes, porém, ainda no primeiro bimestre, alguns discentes abandonaram o curso ou a escola, além de outros cujos nomes constavam no diário, mesmo sem nunca terem comparecido às aulas, o que infelizmente não é exclusividade deste grupo, mas uma realidade em nosso país. Dessa forma, trinta e oito alunos frequentavam oficialmente as aulas quando da realização da pesquisa, contudo, desses, trinta e seis se encontravam em sala no dia em que a pesquisa foi realizada, dos quais somente quatorze

responderam positivamente à pergunta: “Você conhece o termo ‘protagonismo negro’?”. Todavia, dezoito jovens citaram personagens históricos negros, como foi proposto a partir do seguinte questionamento: “Você poderia citar um personagem histórico negro que, de acordo com seu entendimento, tenha contribuído de maneira decisiva para a construção da sociedade brasileira?”. A diferença entre o número de alunos que responderam positivamente à primeira pergunta para os que citaram os personagens, se deu porque alguns deles o fizeram, mesmo respondendo negativamente à primeira questão e também, porque houve casos em que foram citados mais de um personagem pela mesma pessoa.

Dessa maneira, as alunas e os alunos da turma CN 2002 citaram os seguintes personagens, de acordo com a quantidade de vezes em que foram mencionados: Zumbi dos Palmares obteve doze menções; Nelson Mandela obteve cinco citações; Marielle Franco, Pelé, Luiz Gama, André Rebouças, Machado de Assis e Barack Obama, todos com uma citação. Uma aluna mencionou o mítico personagem Saci e explicou que “ele é visto como uma pessoa negra, sem perna por usar droga – cigarro – e aterrorizar as pessoas a sua volta”, a observação da aluna nos leva a crer que alguns estudantes entenderam o termo “personagem histórico” como um ente fictício, ou seja, um personagem irreal, como um ser fabuloso, folclórico, cinematográfico e não um indivíduo real, uma pessoa de fato, como veremos em alguns outros exemplos. Crédito tal situação à imensa influência exercida pela chamada indústria cultural sobre os jovens, o que não é necessariamente algo danoso, pois personagens como o *Pantera Negra*, por exemplo, podem servir de referência identitária para crianças negras num universo predominantemente branco.

A análise dos trabalhos realizados pelos alunos da turma CN 2002 na segunda etapa do projeto, que denominamos *pesquisa-ação*, onde discutimos a questão referente às relações raciais e a valorização da identidade negra, através de entrevistas com referências negras locais e de pesquisas biográficas sobre o protagonismo de personagens negros do período pós-abolição, contou com a participação de trinta e sete alunos e alunas. Divididos em nove grupos, realizaram um total de quatorze entrevistas e elencaram nove personagens negros, foram eles: André Rebouças (que foi citado por dois grupos), Luís Gama, José do Patrocínio, Lima Barreto, Cruz e Souza, João Cândido, Teodoro Sampaio, Francisco José do Nascimento e Tia Simoa.

As referências negras locais entrevistadas pelos estudantes da turma CN 2002 demonstram muito bem a heterogeneidade de conceitos acerca do que consideramos referências, pois questões como gênero, idade, profissão, origem, condição social, variaram significativamente. Esta constatação se faz necessária, uma vez que, originalmente, julgamos

a menção de pessoas cujas trajetórias estivessem relacionadas à luta antirracista, aos movimentos sociais, como coletivos, associações, etc. Todavia, muitos dos escolhidos como referência pelas alunas e pelos alunos não possuíam tais características, o que nos levou a repensar nossas próprias ideias e preconceitos sobre tais referências, pois constatamos que esses jovens pautaram suas referências a partir de uma lógica capitalista e liberal no sentido de valorizar os aspectos pessoais de suas conquistas, ou seja, os estudantes admiram as pessoas cujo esforço individual possibilitou a realização de conquistas como o emprego, a formação de nível superior, a aquisição do próprio negócio, a carreira militar (mesmo que de baixa patente), que para muitos significa uma demonstração de retidão moral. Assim, podemos constatar que o discurso falacioso da meritocracia atinge de maneira pungente esses jovens, majoritariamente negros e de baixa renda, moradores de uma zona periférica da cidade do Rio de Janeiro.

Assim, foram escolhidas e entrevistadas oito mulheres e seis homens com idades que variavam dos 19 aos 65 anos e cujas atividades exercidas são, no caso das mulheres: uma enfermeira, uma professora, uma assistente social, uma técnica de enfermagem, uma advogada e uma auxiliar de enfermagem, as demais entrevistadas não mencionaram suas respectivas profissões. Já no caso dos homens, temos: um soldado, um advogado, um sargento, um militar reformado e um analista de sistemas o outro homem entrevistado não declarou sua profissão.

Essa listagem nos serve de base para compreendermos como esses jovens se relacionam de forma bastante peculiar com as noções de referência, pois como dito anteriormente, em grande parte das entrevistas, são perceptíveis que questões de cunho moral e/ou religioso pautam estas referências, o que acaba levando os jovens a seguir tais parâmetros. Não à toa, são várias as declarações que citam conquistas como família, Deus, igreja, emprego, caráter etc., não sendo, como presumido num primeiro momento, quesitos puramente financeiros ou econômicos os que pautariam a ideia de referência para os jovens, ou seja, podemos inferir que a realidade desses estudantes está pautada em valores ligados às realizações individuais não necessariamente financeiras, mas também a outras concepções, ligadas a princípios familiares (principalmente a versão moralista e conservadora do que seja uma família), morais e religiosos (principalmente os setores neopentecostais).

A turma CN 2003 iniciou o ano com quarenta e oito alunos computados no diário de classe, contudo, pelos motivos anteriormente expostos, apenas trinta e dois responderam às questões da pesquisa. Destes, somente treze responderam positivamente à pergunta referente ao termo “protagonismo negro” e dezessete afirmaram conhecer uma personagem histórica

negra que tenha contribuído de maneira decisiva para a construção da sociedade brasileira. Foram apontados como referências: Zumbi dos Palmares, que foi relacionado quatro vezes; Marielle Franco duas vezes; Lázaro Ramos em duas oportunidades; Ruth de Souza, Thaís Araújo, Pelé, Gilberto Gil, Mandela, Malcon X, “O povo de Wakanda” e “Wakanda”⁸, obtiveram uma citação. Outros dois fatos muito me chamaram a atenção, um dos estudantes respondeu ao questionário da seguinte forma: “os escravos que morreram lutando para que eu possa ter liberdade” e outro que, ao citar Zumbi dos Palmares como referência, concluiu que “apesar de ter descoberto que ele também tinha escravos, ele marcou de forma importante a história”.

Percebemos assim, a relação entre escravidão e negritude, pois a experiência adquirida em sala de aula, buscando uma discussão sobre os temas de forma mais dissociada, quase sempre leva à classe a questionar esta separação, muitas vezes os estudantes apresentam dificuldades para compreender a existência de uma história da população negra brasileira separada da história da escravidão. Mais uma vez recorreremos à análise das professoras Hebe Mattos, Martha Abreu, Carolina Viana Dantas e Renata Moraes, que nos mostram “como os afrodescendentes são quase que exclusivamente associados ao trabalho escravo e à formação da chamada cultura brasileira mestiça no período colonial, isso quase inviabiliza [...] o reconhecimento do protagonismo político desses sujeitos sociais para além da luta contra seus senhores” (2009, p. 309).

Em relação à pesquisa-ação, a turma CN 2003, contou com a participação de vinte e sete alunos, divididos em seis grupos, que realizaram um total de dez entrevistas e elencaram dez personagens diferentes, sendo que dois deles foram citados duas vezes, totalizando doze citações, foram elas: Carolina Maria de Jesus (citada duas vezes); Nilo Peçanha (também citado duas vezes); André Rebouças, José do Patrocínio, Luís Gama, Cruz e Souza, Abdias do Nascimento, Ruth de Souza, Solano Trindade e Sueli Carneiro, todos com uma citação cada.

Quanto às entrevistas realizadas, assim como a turma anteriormente analisada, houve uma considerável heterogeneidade entre os entrevistados, num total de dez pessoas arguidas, somando seis mulheres e quatro homens, cujas idades variam dos 18 aos 45 anos, de acordo com os que informaram suas idades. Entre as mulheres tivemos três professoras, uma técnica de enfermagem, uma pedagoga e uma estudante do Ensino Médio, que também é dançarina. Já entre os homens, encontramos dois professores, um caminhoneiro e um estudante do

⁸ O termo faz menção ao fictício reino africano de Wakanda, onde viveria o personagem heroico Pantera Negra, pertencente à série *Os Vingadores* da Marvel Comics. Vale salientar o fato de o Pantera Negra ser um dos poucos heróis negros das séries que dos quadrinhos chegaram aos cinemas.

Ensino Médio. Assim, como na turma CN 2002, percebemos que no caso da CN 2003, as referências nem sempre apontam para uma diretriz relacionada à idade, o que teoricamente poderia significar maior experiência e, conseqüentemente, um atributo para alguém que se pudesse considerar um referencial, da mesma maneira que o poder aquisitivo quase nunca é levado em consideração pelos alunos, visto que muitos dos entrevistados admitiram não ter uma condição financeira satisfatória, como gostariam, ou seja, as impressões preliminares se mantiveram, a escolha das referências se alicerça em parâmetros relacionados à realização pessoal, seja profissional ou educacional, retidão moral, formação familiar dentro de um conceito conservador, etc.

A turma CN 2005 começou o ano com quarenta e cinco alunos listados no diário de classe e, assim como as demais turmas, também sofreu certa evasão ao longo do ano letivo, o que significa dizer que no dia em que realizamos a pesquisa étnico-racial frequentavam as aulas um total de quarenta estudantes, dos quais trinta e sete participaram do levantamento. Do total de alunos entrevistados, quinze disseram conhecer o termo protagonismo negro, contudo, vinte e um estudantes afirmaram poder citar um personagem histórico negro que tenha contribuído de maneira decisiva para a construção da sociedade brasileira. Porém, os resultados obtidos são bem sintomáticos quanto ao real entendimento do conceito de protagonismo negro, bem como à ideia de personagem histórico negro, como veremos a seguir.

A turma elencou um total de sete personagens, com alguns aparecendo mais de uma vez, além de duas alunas terem citado mais de um personagem, dessa maneira, temos: Marielle Franco (somente Marielle e “Malielle”) foi citada cinco vezes; Zumbi dos Palmares (ou apenas Zumbi), recebeu quatro menções; Princesa Isabel (ou Izabel), contou com três citações, mesmo número alcançado por Nelson Mandela (ou somente Mandela); em seguida aparece Martinho da Vila com duas referências; e, finalmente, Dandara e Lázaro Ramos com uma menção cada.

Um fato que nos chamou a atenção foi o aparecimento do nome da Princesa Isabel como um personagem negro, fato que ocorreu em três oportunidades, o que, mais uma vez, demonstra a visão conturbada dos estudantes em relação às questões étnico-raciais referentes à História do Brasil. Além disso, cinco dos jovens que responderam positivamente à pergunta, não citaram devidamente um personagem, preenchendo o espaço destinado à resposta com frases como “não me recordo o nome”, “não lembro o nome” e afins, ou seja, o aluno acredita que conhece o personagem, mas não sabe exatamente o nome do mesmo.

Quanto à chamada pesquisa-ação realizada no segundo bimestre do ano de 2019, a turma CN 2005 contava com a frequência de trinta e nove alunos, dos quais trinta e seis participaram da segunda etapa do projeto, organizados em nove grupos, que entrevistaram um total de dez pessoas e elencaram treze personagens distintos, sendo que alguns foram citados por mais de um grupo, foram eles: Maria Firmina dos Reis, citada por três grupos; Milton Santos, com duas citações; além de Nilo Peçanha, "Adelina, a charuteira", Zumbi dos Palmares, André Rebouças, Sueli Carneiro, Machado de Assis, Mãe Menininha do Gantois, Maria Tomásia Figueira Lima, Lima Barreto, Carolina Maria De Jesus, Ernesto Carneiro Ribeiro, todos com uma menção cada.

Em relação às entrevistas realizadas pelos grupos da turma CN 2005, encontramos, assim como nos demais trabalhos, uma considerável diversidade de indivíduos, que possuíam entre 21 e 63 anos, de acordo com aqueles que informaram suas idades, dentre os quais temos sete homens e três mulheres. Entre os homens encontramos dois professores, dois trabalhadores autônomos, um assistente social, um estudante universitário e um mestre de capoeira. Já entre as mulheres, temos uma pequena empresária, proprietária de salões de cabelereiro, uma radiologista e uma estudante universitária. Tais dados, mais uma vez, comprovam a ideia de que as pessoas que serviram de inspiração para a realização da entrevista e que, portanto, figuram como referências para esses jovens, não possuem um padrão relacionado a algum parâmetro socioeconômico, cultural, profissional, intelectual etc., mas seguem a linha da realização pessoal-profissional como referência para os estudantes entrevistadores.

A turma CN 2006 foi realmente desafiadora no que tange à realização das tarefas cotidianas, que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, pois parte significativa dos alunos e alunas, na maioria das vezes, se mostrava desinteressada e pouco disposta a realizar as mais corriqueiras tarefas, por conta disso, o número de trabalhos, bem como de entrevistas realizadas destoa significativamente dos demais grupos.

Inicialmente a turma contava com quarenta e cinco estudantes registrados no diário, dos quais, trinta e oito mantinham frequência quando foram realizadas as pesquisas. Contudo, apenas vinte e nove alunos e alunas estavam presentes no dia em questão. Destes, somente treze disseram conhecer o significado do termo protagonismo negro e onze citaram um personagem histórico negro que tenha contribuído de maneira decisiva para a construção da sociedade brasileira, foram eles: Zumbi dos Palmares, mencionado três vezes e "Quilombo dos Palmares", citado uma vez, assim como "os escravos". Nelson Mandela foi listado duas vezes e numa delas foi feita a seguinte observação: "sempre sofreu por discriminação e após

lutar tanto, virou presidente”, Machado de Assis, Marielle Franco e Cristóvão Colombo, forma citados uma vez cada e uma aluna assinalou “sim”, mas não informou o personagem.

Tal amostragem comprova algo que discutimos anteriormente quanto ao conhecimento de personagens negras e negros por parte dos alunos que terminam o Curso Normal de formação de professores do Instituto em que foram realizadas as pesquisas, ou seja, ao longo de sua formação, as discussões relacionadas ao protagonismo negro quanto à história do Brasil, seguem uma tendência, infelizmente comum em nossa realidade, o que nos motiva ainda mais a continuar trilhando o pedregoso caminho que nos levará à realização de transformações significativas no tocante à causa pela qual lutamos.

Destarte, apesar das dificuldades encontradas, principalmente em relação à turma em questão, continuamos com o projeto e realizamos com os alunos e alunas a pesquisa-ação com as entrevistas e pesquisas biográficas. Divididos em cinco grupos, apenas vinte e cinco alunos participaram desta etapa do projeto, entrevistando cinco pessoas, cujas idades variam dos 45 aos 80 anos, sendo três mulheres, duas aposentadas e uma pedagoga e dois homens, um oficial da marinha e um artista plástico. Além disso, os alunos elencaram oito personagens negros, foram eles: Luiz Gama, mencionado duas vezes; Carolina Maria de Jesus, Maria Tomásia Figueira Lima, Ruth de Souza, João Cândido Felisberto e Anastácia, todos citados uma única vez.

Dessa forma, o reduzido número de alunos e, conseqüentemente de grupos, demonstra que, infelizmente, não houve por parte da turma o interesse que se espera de jovens majoritariamente negros e pardos, da periferia, em relação à participação ativa de pessoas negras que atuaram de forma decisiva no processo de construção de nossa realidade.

A turma CN 2007 era composta, inicialmente, por cinquenta e um estudantes, dos quais quarenta e três efetivamente frequentavam, porém apenas trinta participaram da pesquisa étnico-racial, realizada ainda no primeiro bimestre do ano. Destes, somente oito afirmaram conhecer o termo protagonismo negro, mas quinze citaram personagens negros de acordo com a pergunta da pesquisa, foram eles: Marielle Franco (ou apenas Marielle), mencionada oito vezes; Zumbi dos Palmares (ou somente Zumbi), citado sete vezes; Nelson Mandela (ou Mandela), citado duas vezes. Vale informar que, como se fez comum em outras pesquisas, alguns estudantes citam mais de um personagem e outros acrescentam comentários às citações, como a aluna que fez questão de frisar que escolheu Marielle Franco, “pois defendia os pretos favelados”.

Quanto às pesquisas biográficas, os grupos reuniram um total de dezessete personagens e vinte e uma citações, sendo que alguns destes foram utilizados por mais de um

grupo, assim temos: Machado de Assis (duas vezes mencionado), Luiz Gama (com duas citações), André Rebouças (citado duas vezes), Milton Santos (duas vezes referido), Carolina Maria de Jesus (com dois apontamentos), Abdias do Nascimento (por duas vezes lembrado), Nilo Peçanha, Bernardina Maria Eilvira Rich, José do Patrocínio, Lima Barreto, Sueli Carneiro, Pixinguinha, Zumbi dos Palmares, Nelson Mandela, Maria Firmina dos Reis e Francisco José do Nascimento foram os personagens listados pela turma, o que de fato nos deixa muito satisfeitos, pois a maior parte dos nomes escolhidos se enquadra nos parâmetros pré-estabelecidos no encaminhamento dado antes da execução da pesquisa-ação.

Participaram ativamente da segunda etapa da pesquisa-ação trinta e sete jovens que, divididos em nove grupos, realizaram um total de oito entrevistas (um dos grupos não cumpriu esta etapa da pesquisa-ação), onde, diferentemente das entrevistas das turmas anteriores, encontramos uma maior padronização, pois são sete homens e apenas uma jovem mulher, cujas idades variam dos 20 aos 65 anos. Entre os homens, encontramos um professor universitário, um engenheiro mecânico, um enfermeiro, um pequeno empresário, um militar reformado, um motorista e um pastor evangélico. Já a jovem, vem cursando Direito na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Finalmente, chegamos à turma CN 2011, a última, porém não menos importante das turmas em que foram colocadas em prática as propostas do desenvolvimento do projeto. No início do ano letivo, estavam listados no diário de classe quarenta e seis alunos, dos quais quarenta e dois mantinham uma relativa assiduidade. Entretanto, no dia em que foi realizada a pesquisa étnico-racial, encontravam-se trinta e cinco alunas e alunos em sala. Destes, somente treze responderam afirmativamente à pergunta sobre o protagonismo negro, ao passo que apenas doze responderam positivamente à pergunta “Você poderia citar um personagem histórico negro que, de acordo com seu entendimento, tenha contribuído de maneira decisiva para a construção da sociedade brasileira”?

Dessa forma, foram listados pelos estudantes os seguintes personagens negros: Zumbi dos Palmares (e também “o negro Zumbi”) obteve quatro citações; Machado de Assis foi lembrado duas vezes, assim como Nelson Mandela; Joaquim Barbosa e Lázaro Ramos foram citados uma única vez. Ainda foram mencionados, “Saci Pererê e Moana⁹, entre outros”, “não lembro o nome, mas sei que era um advogado negro, autodidata que comprava a carta de alforria de alguns escravos” e, houve também, o caso de uma aluna da turma que escreveu o próprio nome.

⁹ Personagem principal da animação cinematográfica *Moana – um mar de aventuras*, produzido pela Walt Disney Animation Studio e lançado em 2016 nos Estados Unidos e em janeiro de 2017 no Brasil.

Essa situação, mais uma vez, contribuiu para que aumentasse ainda mais nossos esforços no sentido de promover uma mudança no tratamento dado às aulas de História escolar para os alunos do segundo ano do Curso Normal, afinal, seria leviano permitir que esses jovens começassem uma carreira no magistério, com esta carência acerca dos temas que vínhamos tentando desenvolver durante as aulas.

No bimestre seguinte, demos início à segunda etapa do projeto e os jovens foram a campo praticar a pesquisa-ação. Divididos em oito grupos, trinta e sete alunos realizaram um total de onze entrevistas e elencaram dezenove personagens negros na seguinte ordem, de acordo com a quantidade de menções: Luiz Gama e Milton Santos foram citados três vezes cada um; Maria Tomásia Figueira Lima, André Rebouças, Nilo Peçanha e Francisco José do Nascimento duas vezes cada. Já, Dandara, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Adelina “charuteira”, Mãe Menininha do Gantois, Ruth de Souza, Zumbi dos Palmares, José do Patrocínio, Machado de Assis, Cruz e Souza, Ernesto Carneiro Ribeiro, Arlindo Veiga dos Santos e o Movimento Negro Brasileiro, foram mencionados uma vez cada.

Podemos observar a diversidade de personagens listados pelos grupos e enquadramento quase que total dos mesmos nos parâmetros pré-estabelecidos quando da proposta de execução da tarefa, principalmente se compararmos aos que foram elencados no início do ano letivo, durante o preenchimento da pesquisa étnico-racial.

Finalmente, em relação às entrevistas, foram agrupados pela turma CN 2011 um total de onze entrevistados, que assim como a maioria das outras turmas, caracterizaram-se pela diversidade e heterogeneidade, cujas idades variam entre 19 e 66 anos e cujo perfil se configura da seguinte maneira: foram seis homens, dos quais dois são militares da ativa (um soldado do Exército e um cabo da Marinha), dois professores, um advogado e um cuja ocupação não foi informada. Já entre as mulheres, encontramos quatro professoras e uma técnica de enfermagem, o que novamente comprova a ideia de que não há entre os alunos e alunas uma ideia de referência pautada somente ou de forma mais contundente, nas questões financeiras, mas, sim, outras pautas e valores mais próximos das questões que envolvem a inserção social e a colocação profissional desses sujeitos, numa região periférica da cidade, marcada pela presença de valores morais religiosos e conservadores, aliados aos princípios liberais e capitalistas, notadamente relacionadas à (falsa) ideia de meritocracia, como dito anteriormente.

2.3 Análise das entrevistas

De posse do material coletado pelos estudantes após a entrega das entrevistas, passamos à análise dos relatos das pessoas cujas experiências de preconceito, discriminação e racismo impactaram os jovens das turmas, reconhecidos como “referências negras locais”. Ou seja, pessoas negras do convívio dos alunos, pessoas cujas histórias de vida, pudessem servir de exemplos reais que comprovam, não apenas a existência das experiências anteriormente citadas, mas que possam também servir de base para a explicação e entendimento do que significam o racismo estrutural, que segundo Grada Kilomba (2019) “é revelado em nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos”; o racismo institucional, que para a autora “se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc” (KILOMBA, 2019, p. 77); e, por fim, ainda de acordo com Kilomba, o racismo cotidiano que

refere-se a todo vocabulário, discursos, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como ‘Outra/o’ – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*. (KILOMBA, 2019, p. 78)

Concomitantemente, as pessoas selecionadas para as entrevistas, obviamente são vistas como referências ou fontes de inspiração, não somente pelos próprios estudantes, como também podem servir como tal para outros jovens, principalmente jovens negros de áreas periféricas. Sobre o tema e a importância de tais relatos de experiências ligadas ao racismo, mais uma vez recorreremos à Grada Kilomba a qual nos mostra que

É extremamente importante ter essa perspectiva biográfica ao trabalhar com o fenômeno do racismo porque a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravidão e colonização. (KILOMBA, 2019, p. 85).

Entendemos, assim, que as experiências vividas por pessoas que fazem parte do convívio desses jovens, pessoas estas que eles próprios consideram referências positivas, portanto, servindo de exemplos de histórias de vida, conduta, postura, e afins, podem e devem ser utilizadas como parte integrante e constitutiva do aprendizado desses alunos e alunas, pois

a proximidade de tais relatos de experiências relativas a atos de preconceito racial permitem não apenas um contato mais direto com esta infeliz realidade, posto que o racismo existe e está presente em nosso dia a dia, mas também possibilitam um esclarecimento acerca de tal realidade, mostrando aos estudantes que determinadas atitudes, aparentemente normais, na verdade, configuram casos de discriminação e preconceito racial.

Dando sequência ao projeto e acreditando na necessidade de estabelecer maior liberdade para a pesquisa-ação realizada pelos estudantes, não foi feito um roteiro de perguntas pré-estabelecido, permitindo a eles que escolhessem a melhor forma de realizar a entrevista. A única diretriz era a necessidade de que falassem sobre experiências de discriminação, preconceito e racismo sofridas ou não pelas vítimas. Também optamos, por iniciativa de uma aluna, que se perguntasse aos interlocutores se de fato se consideravam pessoas inspiradoras e porquê.

Dessa maneira, faremos um apanhado das respostas dadas pelos entrevistados, privilegiando aquelas pessoas e respostas mais intimamente ligadas aos temas referentes ao projeto inicialmente proposto e que contribuíssem de maneira mais direta com os objetivos da dissertação. Para tal, seguiremos a metodologia anteriormente utilizada, na qual analisamos cada turma separadamente, o que nos permite conhecer melhor as características de cada grupo especificamente.

Outra preocupação que tivemos diz respeito à preservação das identidades das pessoas envolvidas no processo de construção da pesquisa, já que não foi nossa intenção, desde o início dos trabalhos, a exposição tanto dos estudantes, quanto dos entrevistados e, por isso, não pedimos autorização para o uso de suas identidades ou imagens. Por conta disto, não serão expostos os nomes dos que participaram do projeto, pois, segundo Gibbs

Em função de sua natureza individual e pessoal, a pesquisa qualitativa levanta uma série de questões éticas, mas a maioria delas deve ser tratada antes do início da análise dos dados. Mesmo assim, é importante garantir a preservação do anonimato (se foi declarada essa garantia) e que os entrevistados saibam o destino dos dados que fornecem (GIBBS, 2009, p. 24).

Contudo, alguns desses relatos serão expostos para que entendamos como tais experiências foram e são capazes de impactar alunos e alunas que, ao entrevistar pessoas de seu convívio social, se sentiram tocadas e que, segundo os próprios estudantes, eram até então inimagináveis, uma vez que o assunto nunca havia sido levantado no âmbito familiar. Permitindo também que os jovens passassem a compreender as várias nuances das práticas racistas cotidianas, que passariam despercebidas em um primeiro momento.

A turma CN 2002 realizou um total de catorze entrevistas, das quais nove pessoas afirmaram ter sofrido algum tipo de racismo ao longo da vida.

Primeiro relato:

Eu tinha 30 anos, e fui totalmente humilhado por um senhor 'branco', ele dizia que eu tinha roubado sua carteira no mercado, e simplesmente a carteira dele tinha caído eu peguei e devolvi assim que eu vi caindo no chão, assim que devolvi ele levantou contra mim essa calúnia, os guardas me levaram pra uma sala eu pedi pra puxar na câmera eles viram que não foi nada disso, dali eu vi que nunca mais ninguém iria me diminuir por causa minha cor.

Segundo relato:

“Pelo fato de ser negro, pobre, morador de favela, incontáveis vezes já fui discriminado”.

Terceiro relato:

“Sofri muito preconceito e fui muito discriminada em diversos lugares, sofro machismo desde sempre, principalmente por ser negra e moradora de favela”.

Quarto relato:

Já sofri muito na infância. Mesmo morando em comunidade meu pai sempre quis que eu estudasse em colégios particulares e nessa época eu era uma das poucas negras da escola, eu passava henê no cabelo pra alisar e as crianças me jogavam dentro da piscina pra saber se meu cabelo iria absorver toda a água da piscina. Soltavam cachorros pra correr atrás de mim... E isso são coisas que tenho reflexos até hoje, porque eu não consigo ir à praia, tomar um banho de piscina. Tenho pavor de cachorro qualquer tipo e raça são traumas que não consigo esquecer. Na adolescência eu ouvia que nunca iria conseguir arrumar namorado 'você é negra, você é feia' mas, como eu já era grande, sabia me defender. Quando se nasce negro, pobre, dentro de uma comunidade assim como eu cresci na Vila Kennedy as pessoas sempre me diziam coisas horríveis, diziam que eu ia crescer virar 'mulher de bandido' que eu iria engravidar cedo e não teria futuro nenhum.

Quinto relato:

“Sim. Qual negro em nossa sociedade não sofreu ou presenciou uma situação de racismo ou discriminação? Aqui no Brasil existe um preconceito velado, o que incomoda mais do que fosse explícito”.

Sexto relato:

“Sofri muito preconceito na minha escola devido ao meu tom de pele, por partes de seu corpo, por seu cabelo ser diferente das outras meninas. Eu era cheia de sonhos, queria ser advogada, estudar Direito. Porém, todos ao meu redor zombavam, dizendo que 'uma negrinha nunca vai conseguir se advogada ou cursar uma universidade'. Eu chorava muito por ver que pessoas ao meu redor não acreditavam

em meu potencial. Depois de muito estudo e dedicação, consegui terminar o curso e hoje sou advogada”.

Sétimo relato:

Perguntado se já havia enfrentado algum tipo de preconceito ou discriminação dentro do seu campo de atuação, por supervisores ou até mesmo de amigos, o entrevistado respondeu que:

“Os oficiais sempre se sentem melhores que a gente, teoricamente são, mas fora isso, não, sobre amigos, sempre tem algum babaca que chamava algum amigo de negro macaco, ou praticava racismo, mas do mesmo jeito que tem dentro da marinha tem do lado de fora infelizmente”.

Em seguida, o entrevistador lhe perguntou se em sua vida particular, havia passado por alguma experiência em que se esteve diante de racismo. Sua resposta foi:

“A gente sempre passa, não me recordo de muitas situações agora, já me deparei com o caso de uma garota passar o dedo no braço de um amigo, pois nunca tinha visto, na Argentina, um negro e, pelo gesto que ela fez, deu a entender que a ‘tinta’ de sua pele saia”.

Alguns dos entrevistados apenas confirmaram já terem sofrido preconceito racial, sem, contudo, relatarem a experiência traumática.

Seguindo a metodologia anteriormente proposta, faremos uma análise acerca dos relatos obtidos pelos estudantes da turma CN 2003, onde num total de dez entrevistas, oito participantes relataram os casos sofridos ou responderam às perguntas referentes ao tema, feitas pelos entrevistadores.

Primeiro relato:

Por meu pai ter a pele branca os primeiros casos de preconceito que sofri foram quando andei com ele na rua ou fui com ele aos lugares. Hoje em dia, acredito que existem pequenos atos preconceituosos que sofremos no dia a dia e que se não falarmos sobre eles, às vezes nós mesmos, não conseguimos reconhecer como preconceito. - Porque você não alisa o cabelo? - Você lava o cabelo? - Como você faz pro seu cabelo ficar assim? - Você tem o nariz pequeno... Não tem aquele nariz de batata né?... - Você não se parece em nada com seu pai!

Segundo relato:

“Sim, alguns velados e outros explícitos, principalmente quando fui convidada para cargo de chefia”.

Terceiro relato:

“Racismo não, preconceito sim. Normalmente por vir de família ‘pobre’ e a localidade onde vivo, acham que é um lugar para pessoas de baixa renda”.

Quarto relato:

Tento ter maturidade o suficiente para denunciar e discursar de forma adulta, mas nem sempre consigo. Às vezes grito, xingo e perco a paciência com pessoas que gostam de ofensas gratuitas. · Já tive bastante vergonha da minha origem. Acredito que eu e meus familiares fomos criados para ser negros subservientes e nunca questionamos a posição em que fomos colocados na sociedade. Obviamente quando não se tem educação e maturidade suficiente pra entender sociologicamente a realidade em que se está inserido, desejamos ser o opressor. No meu caso, o branco.

Quinto relato:

Para a pessoa que está sendo agredida ela fica mal né? Porque ela fica sem entender. Eu já sofri e sofro racismo até hoje, preconceito e tal, e para nós que somos agredidos verbalmente e brutalmente, é muito difícil porque nós ficamos pensando ‘o que eu fiz para merecer isso’? Ficamos sem entender, nós somos seres humanos, nós temos pés, braços, mãos, mesma coisa que eles têm, então por que essa diferença toda? Então porque todo esse problema em relação a nossa cor? Nós somos seres humanos, por que criaram um estereótipo? Porque ele é negro, porque ela é negra, porque ela é branca, ele é pardo, ela é morena, não! Somos todos seres humanos, todos são diferentes, mas ao mesmo tempo somos iguais. Então eu não sei muito bem me expressar porque para quem está sofrendo o racismo na minha experiência eu fico sem entender o que passa na cabeça daquela pessoa que está fazendo mal a outra pessoa, porque isso mexe muito com o psicológico da pessoa. Muitas vezes a pessoa desiste de querer entrar no mercado de trabalho porque sofreu alguma coisa que é o que já aconteceu comigo. Essa pergunta não existe uma resposta certa, mas é basicamente isso que eu acho.

Sexto relato:

Um dos entrevistados, ao ser perguntado sobre a questão do empoderamento negro e como ele reflete em crianças e adolescentes, respondeu: “Pessimamente, porque o racismo não começa do branco para o negro, e sim do negro para o branco colocando diferença de cor, estabilidade e de força”.

Em seguida, perguntado como lida com o racismo, respondeu: “Infelizmente é uma coisa ‘normal’ hoje em dia, porém é uma coisa desumana, porque você mexe com a autoestima e o sentimento das pessoas”.

Cabe aqui uma observação importante, já que esse tipo de pensamento, infelizmente, não é incomum entre as pessoas que fazem parte do meio social e espacial onde as entrevistas foram realizadas. Além disso, não raro, encontramos reverberações desse tipo de pensamento em nosso dia a dia, fruto de nosso passado escravista e excludente, que ainda se faz presente. Contudo, não podemos corroborar com a manutenção do pensamento racista que, a princípio, apontaria o negro como único responsável pela manutenção dessa visão. Cabe aqui reafirmar

as origens de tal processo e, para tal, utilizaremos as palavras de Frantz Fanon, que nos diz que “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90).

Sétimo relato:

“Em questão da etnia do indivíduo, para a minha pessoa tanto faz a cor, todos somos seres humanos, acredito que algumas pessoas possam ser barradas de alavancar na carreira profissional pelo preconceito de certos indivíduos”.

Oitavo relato:

Vivemos em um país com um histórico muito complicado em relação à escravidão. Um povo que foi formado a partir de julgamentos onde o negro era menosprezado tanto intelectual como fisicamente. E mesmo que tenha se passado quase dois séculos da abolição da escravidão, continuamos com os mesmos pré-julgamentos. Temos pouquíssimos representantes negros em cargos importantes sejam políticos ou atuantes de grandes empresas. O negro ainda ser visto com tanta desconfiança é um de nossos maiores retrocessos. Eu entrei na UERJ em 2003, no primeiro ano em que a instituição fez uso do sistema de cotas. Acho válida a iniciativa do governo em tentar reparar em partes os muitos danos com esse tipo de programa, já que é notória a diferença entre os alunos negros cursando universidades públicas para os alunos brancos. Ainda que mesmo com essa ‘ajuda’ a permanência de muitos desses jovens dentro das instituições seja comprometida por conta de suas más formações na Educação Básica ou por conta de toda essa questão de renda/qualidade de vida. Posso dizer que minha experiência mais marcante foi em um Shopping de luxo na Barra da Tijuca, onde não se vê muitos negros circulando como clientes - a maioria dos frequentadores negros são funcionários seja da limpeza ou logística - e foi um momento de constrangimento justamente por parecer que eu não pertencia àquele lugar, o olhar das pessoas em mim ajudou a firmar essa linha de raciocínio.

Os estudantes da turma CN 2005 entrevistaram um total de dez pessoas. Das quais oito relataram ter sofrido preconceito racial, seguem seus relatos.

Primeiro relato:

Minha mãe criou eu e meus irmãos sozinha, quando ela estava grávida de mim, meu pai ‘fugiu’ de casa, ele bebia muito, batia na minha mãe e maltratava meus irmãos. Minha mãe sempre foi lutadora, nos deixava com a nossa vizinha e ia fazer faxina na casa dos outros, cresci com pouco, na verdade com o resto dos outros, sempre fui vítima de racismo e preconceito por ser negra e ter dificuldades para andar. Não concluí meus estudos, parei no 6º ano do ensino fundamental para trabalhar e ajudar minha mãe em casa.

Segundo relato:

Muito sofrida, quando era pequeno, meus pais invadiram um terreno para construir a nossa casa, tive que ajudar como podia na obra, não tínhamos dinheiro. [...] Eu comecei a trabalhar cedo pra ajudar em casa, mas curti uns bailes charme (risos) era bom. Sofri muito, muito preconceito. [...] Ser retirado de um estabelecimento como se fosse um assaltante.

Terceiro relato:

“Com toda certeza foi um grande impacto por ser mulher, negra, mãe e dona de casa fazendo uma faculdade, lutando sempre para manter a família unida”.

Quarto relato:

O preconceito sempre houve e sempre haverá, mas isso nunca foi motivo de desânimo porque tenho muito orgulho da minha raça, minha família sempre me deu todo apoio e isso fez com que eu seguisse em frente para ser quem sou hoje, um professor que realizou todos os sonhos, principalmente de ser pai que era meu maior sonho.

Quinto relato:

“Na rua as pessoas o chamaram de macaco, atravessavam a rua quando o via, abordagem policial violenta”.

Sexto relato:

Durante toda sua infância e adolescência sofreu bullying pelo fato de ser negra e ter o cabelo crespo. Decidida a ajudar crianças, ainda na sua Juventude, ela participou de um projeto no centro comunitário ‘Irmãos Kennedy’ que ensinava a colocar ‘dreads’ nos cabelos das meninas da comunidade.

Sétimo relato:

“Não foi criado com esse viés (foi adotado ainda muito pequeno por uma família branca), aliás, não sabia que era negro, porque em sua casa não tinha essa diferença de branco ou negro”.

Oitavo relato:

“Lidei com o racismo das pessoas, perdi a minha mãe e então, decai na depressão e com isso, perdi todos os meus alunos”.

Os estudantes da turma CN 2006 realizaram um total de cinco entrevistas e em todas elas foram relatadas experiências de preconceito racial. Vale dizer que o grupo, ao longo de todo o ano letivo, se mostrou o menos animado diante das propostas apresentadas. Além disso, como discutido nos encontros com outros colegas que ministravam na turma, grande parte dos jovens da mesma concordava com o discurso reacionário que vinha – e vem – sendo disseminado de forma mais contundente há alguns anos, o que dificultou enormemente o trabalho pedagógico com os estudantes que compunham o conjunto discente. Tal situação, infelizmente, foi observada por vários outros professores que com a turma trabalharam ao longo do ano letivo de 2019.

Primeiro relato:

A entrevista consiste nos seguintes tópicos.

-Dificuldades (economia preconceito)

-Conquistas (pessoais profissionais)

- Podem influenciar positivamente jovens pobres negros?

Entrevistado – “Meu nome é [...], nasci dia 15 de janeiro de 1950, aqui rio de Janeiro”.

Repórter – “Você se considera negro”?

Entrevistado – “Me considero negro, sou negro”.

Repórter – “Você acha tipo que, que esse negócio de raça, que tipo todos somos ser humanos certo, e que esse negócio de dividir por raça, é certo? tipo branco”!

Entrevistado – “Não, acho errado, acho que todo mundo é igual né [risadas], (exatamente), todo mundo é igual... só muda a cor”.

Repórter – “Me diz se hoje é politicamente correto, chamar alguém de preto, é, o certo é afro descendente, se isso é frescura da afro descendente hoje em dia, tipo chamar alguém de preto hoje em dia é frescura ou pode chamar de...”

Entrevistado – “Eu acho que é frescura, nada haver...”

Repórter – “então pode chamar de preto?”

Sebastião – “Pode, não ligo não, sou mesmo [risadas] hoje vou brigar? Dizer que não sou? [risadas]”.

Repórter – “Na sua opinião, qual é a melhor forma de lidar e combater a discriminação racial no Brasil”?

Entrevistado – “É, eu acho que pra combater eu acho que punindo mesmo assim, como as pessoas fazem, assim caso se me chamasse de preto, eu fosse lá e reclamasse assim á, [e alguém á, racismo, embuste,] é isso, [aí a polícia ia lá e prendia ele] não, não é tanto assim, pra mim, eu pode me chamar do for, que eu não tô nem aí, [é negro mesmo] sou negro mesmo [risadas]”.

Repórter – “É, como é pra você negro, vê uma pessoa sofrendo racismo”?

Entrevistado – “Ah eu, eu não gosto de ver, mas se fosse comigo, não gosto de ver mesmo assim, acho ignorância, [ignorância]”.

Através da entrevista anteriormente relatada verificamos nitidamente a persistência entre jovens negros de áreas periféricas do discurso da democracia racial, da relativização de práticas racistas em nossa sociedade, utilizando o entrevistado como possível exemplo de pessoa negra que não se sente vítima de uma sociedade estruturalmente racista, essa situação nos remete aos dizeres de Silvio Almeida, para quem “o racismo é uma decorrência da própria

estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações [...]. O racismo é estrutural.” (2019, p. 50).

Segundo relato:

Quando eu era criança, era tudo muito difícil; pra comer e viver. Eu vivia com meus três irmãos, sendo eu a mais velha. Meus pais trabalhavam demais, mas o que ganhavam não dava pra sustentar seis pessoas na casa.

Minha mãe era índia: muito escura dos olhos claros, trabalhava como doméstica, a maioria não aceitava ela por conta da cor e por conta de viver em favela; sempre fomos discriminados.

Estudei até a 8^o série; era difícil: ou estudávamos ou trabalhávamos, não tínhamos liberdade.

Cresci sem amigos e sem juventude. Não sei o que é ser adolescente porque nós negros trabalhávamos muito e recebíamos pouco. Comecei a trabalhar aos 15 anos de idade pra sustentar o pessoal lá de casa, e assim foi por anos, até a morte do meu pai. Após o ocorrido, eu segui minha vida com meu marido. Passaram-se anos e a discriminação não mudava.

Com 39 anos decidi participar de um projeto nas escolas daqui onde moro, e os profissionais de educação viram meu esforço, e com isso me chamaram pra trabalhar como professora no projeto ‘Mais Educação’, onde dava reforços pras crianças. Mesmo sem a completa formação, eles viram meu desempenho e amor pela educação; eles não viram minha cor.

Com o tempo, fiz uma faculdade de pedagogia e hoje sou professora podendo com meu salário manter minha família.

Terceiro relato:

Meus dois filhos mais velhos trabalhavam na feira e assim conseguiam levar frutas e legumes para casa. Em um dia fui visitá-los e peguei algumas frutas da xepa, um guarda pensou que eu estava roubando e me levou para a delegacia e colocou um peso nos meus pés, o que fez com que eu não conseguisse escapar de um gancho que fincou em minha perna; isso fez com que eu andasse de muletas por oito meses.

Quarto relato:

[...] Claro, eu sou preta, sou negra, é com muito orgulho e ninguém diz o contrário, minha mãe era branca, loira dos olhos azuis, casou com um preto e todas nos víamos assim graças a Deus, tenho muito orgulho da minha cor.

[...] Na escola o primeiro que ousou me xingar eu dei com o meu estojo de madeira nele, até ele ter que ir parar no hospital. Depois disso ninguém mais nunca se atreveu a me xingar. Já a Alice, minha filha, quando nos mudamos pra cá, a casa não tinha muro no quintal então as outras crianças tacavam pedras nas minhas filhas falando que estavam tacando pedra nas macacas, mas depois de um tempo isso parou. No trabalho, quando eu tinha 13 anos trabalhava numa casa de um professor de inglês, que a mãe dele gostava que todos nos comêssemos na mesa, quando eu fui pegar a concha para apanhar o feijão o homem (o professor de inglês) se levantou tomou a concha e jogou na pia e começou a falar umas coisas em inglês que eu não estava entendendo, mas dava para entender que estava me xingando, na mesma hora a mãe dele deu um tapa que virou a cara dele para o outro lado e começou a brigar com ele me defendendo e os dois começaram a discutir também em inglês, mas depois disso ele nunca mais mexeu comigo.

[...] Claro, todos nós somos lindos e maravilhosos, nosso cabelo é a coisa mais linda e devemos entender isso, sou negra por natureza e sinto muito orgulho disso e criei todas as minhas filhas para sentirem.

Quinto relato:

“Sempre teve muitas ‘brincadeiras’ sem graça, mas não era ‘bullyng’ como hoje. Mas sempre enfrentei de boa.”

A turma CN 2007 realizou um total de oito entrevistas, contando com quatro relatos de racismo, pois alguns dos entrevistados não relataram suas experiências e alguns grupos não entraram na discussão e outros não realizaram entrevistas.

Primeiro relato:

Na época que eu estava fazendo faculdade de enfermagem encontrei muito preconceito, eu era o único negro da minha classe. E inclusive tenho uma empresa e quando vou atender as pessoas em domicílio elas pensam que sou empregado por ser negro, e não patrão e até falam e esperam encontrar alguém branco!

Segundo relato:

“Passei por vários problemas por causa da minha cor, mas foi mais durante a minha infância, mas graças a Deus eu tinha uma tia incrível, e ela me mostrou que eu não preciso ficar triste por conta da minha cor, a minha cor é linda!”

Terceiro relato:

Sempre houve, minha família era uma família pobre, meu avô pedreiro, minha mãe costureira, meu pai era alfaiate [era quem fazia roupa], não havia essas indústrias de roupa pronta, ‘era todo mundo pobre’, eu morava no morro e a discriminação era muito evidente, porque na decida do morro tinha um lugar chamado ‘Praça do Carmo’ onde estava o que seria hoje a classe média na época também não era muito comum, mas quem morava na Praça do Carmo a maioria eram pessoas brancas, famílias brancas e que discriminavam os mais pobres, a grande maioria dos mais pobres eram negros, havia duas famílias brancas, uma de portugueses e a outra era uma senhora polonesa, eram os únicos brancos na favela que a gente lembra. Então a discriminação era evidente tanto a discriminação social quanto a discriminação racial.

Por exemplo: todos os rapazes dessa família branca tiveram oportunidade de bons empregos e a única moça da família branca da favela também teve uma boa oportunidade de um bom emprego, ela nunca trabalhou em casa de família, ela não foi aceita na casa de família e a senhora que ela queria trabalhar em Braz de Pina disse:

- Você não tem jeito pra trabalhar em casa de família. Vou te arrumar outro emprego. E foi aí que ela começou a aprender o ofício de costureira. Enfim, mesmo entre os pobres as oportunidades eram oferecidas para os mais claros, especialmente brancos.

Sempre houve discriminação, no meu tempo de escola isso era evidente, eu tive um caso que eu nunca esqueço: foi quando eu consegui tirar uma nota alta e eu batalhei muito pra no primeiro ano da quarta série primária (a escola só ia até a quarta série, não tinha quinta série ainda na época) escola 10 – 11 – Francisco Braga, era na Praça do Carmo e aí, na última série da escola, o estudante que fizesse a melhor nota, no mês seguinte ele seria quem ia pegar a bandeira para poder segurar a bandeira em todas as solenidades do mês e eu botei na minha cabeça aquilo, que eu ia conseguir tirar a nota mais alta da escola em abril, que eu era do último ano [quarta série] para conseguir pegar a bandeira em maio, porque em maio tinha a solenidade de 13 de

maio era o dia da escravidão, dia da libertação dos escravos e a minha vó tinha sido escrava, então eu queria pegar a bandeira e fazer uma homenagem a minha vó. Eu ia chamar a minha vó pra ela ir lá e me ver segurando a bandeira, seria o orgulho da família, mas quando eu tirei a nota e a diretora da escola me chamou e ficou me olhando assim, aí eu fiquei olhando pra ela pensando que ela ia disser: poxa meu filho você tirou a nota agora você vai ser o novo porta bandeira. Ela me olhou meio sem graça, sem saber como dizer: filho você sabe que você tirou a nota, mas veio uma autoridade aqui na escola você sabe, né, você não vai segurar a bandeira eu vou dar para o Roberto, você não vai ficar triste, né? E me mandou para sala, eu saí dali direto para minha vó e falei: - vovó aconteceu! Porque ela me dizia que ia acontecer um dia. Isso foi um exemplo de muitas outras vezes de discriminação racial e assim foi toda a minha infância e adolescência, e isso em evidência, porque minha avó foi escravizada e ela falava do problema do preconceito racial com a nossa família.

Quarto relato:

Consegui um emprego em um mercadinho após várias tentativas em outros lugares, até porque minha cor não era bem vista na época o que tornava difícil arranjar um emprego, eu ainda senti que o dono da loja estava receoso em me aceitar como empregado.

Com esse trabalho consegui me sustentar e terminar a faculdade, onde não sofri racismo diretamente, mas a maioria me olhava estranho provavelmente por ser negro.

Porém, lá eu encontrei vários outros negros e fiz amizade com eles e através deles também fiz algumas amizades com brancos.

A turma CN 2011 realizou um total de onze entrevistas e em todas elas foram relatadas experiências de situações em que houve preconceito racial.

Primeiro relato:

Nasci na comunidade da Vila Kennedy, fui adotado e criado só por uma mulher maravilhosa. Minha mãe biológica me abandonou com meses, e esta mulher me pegou pra criar, tive muita dificuldade na vida, era muito difícil ter alimentos em casa, minha mãe catava latinha para me sustentar. Parei de estudar para arrumar emprego, fui atrás de emprego e era muito difícil arrumar por causa da minha cor, muitos achavam que só porque era negro e da favela era bandido. Mesmo assim nunca desisti dos meus sonhos, sempre via o sofrimento da minha mãe, não queria que ela fosse mais catadora de latinha, daí eu voltei a estudar, acabei os meus estudos, fui para faculdade e me formei em advogado. Hoje sou bem-sucedido, hoje minha mãe não precisa mais catar latinha, hoje tenho uma família, a família dos meus sonhos graças a Deus e cada dia eu passo por cada luta para lá na frente receber minha vitória.

Segundo relato:

Sim, sofri. No meu primeiro emprego como professora. Passei em uma prova, uma creche conveniada com o município de São Paulo, uma creche cristã, igreja católica conveniada com o município e eu fiz a prova com outras pessoas, aí não me chamaram na primeira, depois de um tempo me chamaram e depois de um tempo que eu estava lá trabalhando como professora, uma pessoa fez amizade comigo e disse que ela era secretária da escola e falou que eu tinha passado em primeiro lugar,

mas que a diretora não queria uma professora negra e chamou uma branca, só que a branca não tinha experiência nenhuma.

Terceiro relato:

“Foram as críticas negativas e a falta de dinheiro, porque muitos não queriam ajudar, até mesmo a própria família. Por conta do preconceito que ainda existe no mundo, em questão de trabalho, estudo e oportunidades diversas”.

Quarto relato:

Eu tive muitas dificuldades, principalmente na área da educação porque eu precisava trabalhar ainda quando criança para sustentar o meu lar com meus irmãos, meu pai tinha um trabalho que ganhava pouco e a qualquer momento podia ser dispensado, passei por muitas dificuldades na alimentação também, nós não tínhamos variações de alimentos, também roupas e cuidados pessoais. [...] A dificuldade para conquistar algumas coisas na vida, por racismo de outras pessoas. [...] Existem muitas dificuldades, principalmente quando a pessoa é negra, ainda temos um preconceito que ocorre na nossa vivência em sociedade.

Quinto relato:

Passei por muitas dificuldades financeiras e preconceito racial, levava meu material em um saco de arroz que encontrava no lixo (e meus colegas de classe o rasgavam). Na época em que estudei não existia Riocard e por não ter dinheiro de passagem, fui muitas vezes a pé para a escola.

Sexto relato:

“Durante o ensino médio sofri preconceito racial, mas levava na esportiva. Recebi apelidos como: Cris, peste negra, eclipse solar entre outros e enfrentei muita dificuldade financeira”.

Sétimo relato:

“Durante a faculdade sofri preconceito racial indireto e na época eu estudava e trabalhava”.

Oitavo relato:

Primeiro por ser negro. Tem pessoas que não falam, mas o olhar fala muito. E também por ser gay. Então, é o dobro do preconceito. O respeito, que se precisa muito, entender o outro e se colocar no lugar dele. Desde criança escutava que negro tinha que ficar com negro, negro tem que fazer isso, tem que ser assim. E trabalhando, meu chefe fez uma festa e me convidou e na festa tinha muitas pessoas que tinham uma patente maior e eu estava perto, um moço passou e me olhou tipo o que você está fazendo aqui?

Nono relato:

“Sim. Já aconteceu de um segurança andar atrás de mim, achando que eu ia pegar alguma coisa.”

Décimo relato:

Morei no Morro da Mangueira por 30 anos, fui criado por uma mãe empregada doméstica e pai motorista. O preconceito já vem de nascença, pelo local onde nasci e quando fui buscar o mercado de trabalho isso foi notório.

Nas entrevistas de emprego quando dizia o endereço, as portas se fechavam e também por ser negro.

Recordo que diziam: Mangueira? Negro? Com certeza viciado, com certeza ladrãozinho. Se o negro não der sorte com esporte, música, única saída que ele tem é o estudo, foi na base de preconceitos e humilhações que decidi buscar meu espaço através do estudo.

A vida não é fácil, principalmente para pessoas com pele negra, não adianta tapar o sol com a peneira, enfrentei muitos preconceitos, muitas lutas e jamais abaixei a cabeça, prossegui e continuo prosseguindo, a caminhada é longa e só vai terminar com a morte. Basta termos determinação e foco que chegaremos lá.

Décimo primeiro relato:

“Sim, o preconceito sempre foi algo presente em nossa sociedade. Levando em conta as minhas escolhas pessoais: Negra, mãe solteira, com cinco filhos e tendo que acabar os estudos. Foi infundável, o preconceito encontrou um solo fértil.”

Portanto, das cinquenta e oito pessoas entrevistadas, quarenta e cinco relataram ter vivenciado algum tipo de preconceito ou discriminação racial, o que poderia apresentar algo óbvio e incontestável, não fosse a crença histórica na existência em nosso país de uma democracia racial. Este mito, como visto anteriormente durante a realização da pesquisa de caráter étnico-racial, é ainda uma sólida crença entre muitos de nossos alunos e alunas. Sobre o tema, nos elucidam Viviane Fernandes e Maria Cecília de Souza

A fábula da democracia racial dissimula tensões raciais e cria a ilusão de inclusão, silenciando vozes que denunciam a violência real e simbólica, construindo, de muitas formas, tanto lugares de privilégio quanto de exclusão e discriminação. (FERNANDES; SOUZA, p. 111-112, 2016)

Por fim, em relação às personagens negras elencadas pelos alunos e alunas das turmas com as quais desenvolvemos o projeto, observamos que houve de fato uma mudança significativa, em relação ao conhecimento e identificação dos sujeitos que figuram nos parâmetros anteriormente propostos. Pois foram noventa citações ao total, com vinte e nove personagens diferentes, assim relacionados, de acordo com as vezes em que foram citados Luís Gama, o personagem mais citado, obteve nove menções; seguido por André Rebouças com oito e Carolina Maria de Jesus e Milton Santos com sete citações cada. Em seguida, temos: Nilo Peçanha, com seis referências e Maria Firmina dos Reis, com cinco. Maria Tomásia Figueira Lima, Francisco José do Nascimento e José do Patrocínio, foram lembrados quatro vezes cada. Com três alusões tivemos: Ruth de Souza, Sueli Carneiro, Cruz e Souza, Lima Barreto, Abdias do Nascimento e Zumbi. Mãe Menininha do Gantois, Adelina “charuteira”, João Cândido e Ernesto Carneiro Ribeiro, foram mencionadas e mencionados,

duas vezes cada. Por fim, Tia Simoa, Bernardina Maria Eilvira Rich, Dandara, Anastácia, Teodoro Sampaio, Solano Trindade, Pixinguinha, Arlindo Veiga dos Santos, o Movimento Negro Brasileiro e Nelson Mandela, receberam uma citação cada.

É exatamente neste ponto que visou apresentar aos colegas de profissão a relação entre os caminhos traçados e as questões relacionadas à luta contra o racismo, a partir do reconhecimento da identidade, da importância do protagonismo negro para a história, neste caso, do Brasil e finalmente, a busca pelas referências negras locais.

Primeiramente, é fundamental conscientizar nossos estudantes em relação à importância das pautas antirracistas, demonstrando através do conteúdo disciplinar que houve um apagamento desses personagens e que, por isso, não estamos habituados a encontrar nossos ancestrais como participantes ativos, principalmente no período pós-abolição, do processo de construção de nossa sociedade.

Como exemplos dessa questão, identificamos que através de uma rápida análise das primeiras informações coletadas no questionário étnico-racial, as citações mostram que a figura de Zumbi dos Palmares possui grande presença no imaginário dos nossos alunos, as aparições do nome de Marielle Franco demonstram a importância dos meios de comunicação e da indústria cultural como um todo para as discussões travadas, uma vez que a proposta do questionário ocorreu exatamente quando se passara um ano da morte da vereadora, outras pessoas citadas pertencem à pauta antirracista, como Nelson Mandela, apesar de não estarem diretamente ligadas à história brasileira.

Assim, como dito anteriormente, o questionário serviu de base diagnóstica para compreendermos o quadro geral das questões referentes às relações raciais trazidas de antemão por nossos estudantes, a pesquisa biográfica, por sua vez, permitiu o esclarecimento daquilo que concerne ao protagonismo da pessoa negra em nossa história e, por fim, as entrevistas com referências negras locais pretendiam inicialmente demonstrar aos estudantes que pessoas de sua convivência questionavam a estrutura racista de nossa sociedade através de sua luta diária, combatendo o preconceito racial através de suas experiências e conquistas. Assim, as histórias das pessoas entrevistadas possibilitaram que esses jovens percebessem que pessoas muito próximas a eles sofreram (e sofrem) preconceito de cunho racial, muitas vezes sem que os próprios alunos conhecessem tais fatos e, a partir das histórias ouvidas e das discussões travadas em sala, pudessem levar aos seus a necessidade, da não aceitação das práticas racistas, da estrutura racista e, principalmente, da luta antirracista.

Vale muito lembrar que a pretensão inicial era buscar nas comunidades, bairros e sub-bairros vizinhos, os referenciais negros que, de certa maneira, estivessem ligados às lutas

coletivas, líderes comunitários, presidentes de associações de moradores e outras formas de organização envolvendo grupos de pessoas, porém, como visto anteriormente na maioria dos casos analisados, as pessoas escolhidas como fonte de inspiração, possuíam uma história de conquista pessoal e não coletiva como esperávamos, algo que pode estar relacionado a questões que envolvem os graves casos de violência dos quais a região se tornou vítima há algumas décadas, por outro lado, tal situação comprova a ideia de que as aspirações desses jovens estão intimamente ligadas aos valores individuais e liberais, típicos do discurso que atualmente norteia esta etapa do capitalismo.

Outra constatação interessante está relacionada à valorização das dificuldades enfrentadas por muitos dos entrevistados para alcançar o atual *status* em que se encontram. O fato de terem que estudar, trabalhar, lutar, se dedicar “muito mais que um branco, por serem negras” comprova justamente a composição estruturalmente racista de nossa sociedade, fato que talvez seja apenas visto como uma necessidade natural pelas pessoas entrevistadas, mas que, terminantemente, deixou de ser para os estudantes que as entrevistaram, eis aqui mais uma potencialidade de nosso trabalho.

Dessa maneira, confio na utilização das entrevistas não apenas a partir da possibilidade do indivíduo escolhido ser tido como referência, como exemplo a ser seguido, ou inspiração para ascensão social, econômica ou mesmo pessoal, mas, sim, como (mais) uma ferramenta para a discussão da presença do racismo e a consequente necessidade de luta contra o mesmo, pois creio que ao percebemos de maneira nítida que o racismo está presente em nosso dia a dia, que nos cerca de perto e que fere a nós e a quem amamos, isso nos leva de forma ainda mais potente a nos levantarmos contra a manutenção de uma estrutura arcaica, danosa, excludente e violenta, mas que, desgraçadamente, ainda encontra defensores nos mais variados níveis de nossa sociedade, colocando sempre em risco eminente a vida de pessoas negras.

Portanto, o quadro geral apresentado pelos alunos num primeiro momento norteou a proposta inicial de execução do projeto, pois, havia de fato um relativo desconhecimento por parte dos alunos e alunas acerca do protagonismo das pessoas negras quanto à sua participação no processo histórico de construção da sociedade brasileira, principalmente em relação ao período pós-abolição, mesmo que inicialmente eles tenham enumerado várias pessoas, não tinham uma compreensão sólida deste processo, o que, aliás, e infelizmente, é algo frequente entre os estudantes do mesmo segmento. A realização dos trabalhos que compuseram as primeiras etapas do *Trajeto Didático* serviu a seu objetivo previamente esperado, uma vez que nitidamente houve uma grande mudança, tanto em termos

quantitativos quanto ao enquadramento dos personagens citados, demonstrando não apenas uma maior preocupação e comprometimento, que podem ser vistos observando a variedade da lista, mas acima de tudo com o que vimos ao longo do processo de construção.

As entrevistas realizadas nos permitiram depreender que nossos alunos e alunas possuem pessoas negras que lhes inspiram, rompendo com a permanência de uma orientação de padrões brancos e eurocêntricos, trouxeram também um pouco da realidade desses jovens através das pessoas escolhidas como referências, já que suas aspirações parecem estar bastante refletidas nas experiências daqueles que foram entrevistados, permitindo uma análise interessante acerca dos valores e anseios desses jovens estudantes. Porém, creio que, mais que as histórias de vida dos entrevistados, as experiências relacionadas ao racismo, sofridas por pessoas a quem os alunos e alunas estimam, possuem grande força quanto à possibilidade de utilização para a discussão acerca da luta contra o racismo entre nossos estudantes e talvez seja esse o ponto central desta metodologia.

O ânimo dos jovens com as “novas” histórias encontradas, a surpresa por eles demonstrada ao “conhecerem” essas novas pessoas, a felicidade estampada ao reconhecerem que nossa história não é somente uma história branca, masculina e central, pelo contrário, ela (também) é negra, feminina e periférica e, por fim, a ideia germinal que se refere à identidade dos alunos, se fez presente de forma extremamente gratificante, quando ouvi uma aluna dizer: “professor, pela primeira vez na vida, estou estudando a minha história”, o espelho não era mais o outro.

3 DE ESTUDANTE A PROFESSOR (A): ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS POSTAS EM PRÁTICA PARA O RECONHECIMENTO DE UMA IDENTIDADE NEGRA

3.1 “Relatório docente: colocando em prática o aprendizado das relações étnico-raciais como proposta de valorização da identidade negra

Finalmente, a última etapa de realização do *Trajetos Didáticos*, que denominamos *Relatório docente: colocando em prática o aprendizado das relações étnico-raciais como proposta de valorização da identidade negra*, consiste na produção de relatórios acerca das práticas realizadas pelos alunos e alunas durante sua atuação enquanto estagiários em creches e escolas da Educação Infantil, Pré-escola e Ensino Fundamental. Ali, os alunos e alunas têm a oportunidade de assumir o papel docente e atuar com os segmentos iniciais da educação básica, possibilitando o primeiro contato com crianças que, possivelmente, estarão constantemente presentes ao longo de suas carreiras no magistério. Dessa maneira, a importância da prática do estágio obrigatório supervisionado se insere na possibilidade real do aluno assumir de forma provisória e ao mesmo tempo constante, o lugar do professor, contando sempre com a supervisão e o apoio da/do regente, tornando o ensino uma prática que permite o aprendizado. De acordo com as palavras de Felício e Oliveira

Considerando a necessidade de privilegiar, também, a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendemos que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores. (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 217).

De acordo com a Matriz Curricular do Curso Normal em Ensino Médio, os estudantes do segundo ano devem cumprir obrigatoriamente quatro horas semanais de Estágio Supervisionado, por meio das disciplinas Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa (PIIP), totalizando 160 horas anuais. Ainda sobre a importância de tal experiência, nos falamos novamente os professores Felício e Oliveira

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do

cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 221)

Assim, após a análise dos materiais produzidos durante a segunda etapa do *Trajetos Didáticos*, ou seja, a chamada pesquisa-ação, os alunos tiveram liberdade para usar tais informações na produção de um “relatório docente”, onde seriam propostas novas ideias de aulas, utilizando as abordagens relacionadas à temática étnico-racial, mediante o conteúdo que fora criado anteriormente. Estas aulas seriam ministradas para as crianças das turmas nas quais foram realizados os estágios supervisionados e tal prática consistiria na etapa final do projeto, consubstanciando todo o trabalho realizado ao longo do ano.

Dessa maneira, novamente as turmas se dividiram em grupos, propuseram seus projetos de aulas e colocaram em prática tais concepções. Vale ressaltar, porém, que muitos dos alunos já haviam terminado as horas-aulas obrigatórias referentes ao estágio docente, por isso, foi proposto a estes estudantes que produzissem um material teórico, como um plano de aula que considerasse as propostas anteriormente estipuladas.

Um dado interessante se relaciona ao fato de que muitos dos relatórios foram finalizados exatamente na semana de 20 de novembro, o que levou muitos grupos a aproveitarem a oportunidade para usar o Dia da Consciência Negra como ponto de associação com os trabalhos propostos.

Para manter a metodologia anteriormente utilizada, faremos uma análise do que foi realizado por cada grupo de cada turma separadamente. Para tal empreitada, preferi modificar a estrutura originalmente apresentada pelos alunos, sempre que considere necessário, visando promover um melhor entendimento por parte do leitor, bem como, estabelecer uma mínima padronização na apresentação, pois os trabalhos apresentados pelos alunos variaram consideravelmente tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Todavia, mantive a originalidade estrutural de todos os trabalhos, cuja forma, acreditei estar de acordo com os objetivos deste material.

Outra informação importante diz respeito ao uso, por alguns dos grupos, de modelos de planos de aulas propostos em livros, revistas especializadas, *sites* e demais materiais de divulgação. Durante as conversas iniciais no tocante à produção dos relatórios, decidimos que seria possível a divulgação de ideias e caminhos já publicados.

3.2 Os relatórios docentes

Com um total de trinta e quatro alunos e alunas participando dessa etapa do projeto e divididos em sete grupos a turma CN 2002, de maneira geral, apresentou trabalhos cuja temática central estava relacionada ao protagonismo negro. Os estudantes utilizaram as pesquisas biográficas anteriormente realizadas para discutir com as crianças das turmas com as quais desenvolveram o estágio a temática proposta. Faremos aqui uma exposição dos planos de aula propostos pelos grupos, com o intuito de demonstrar de que forma foi possível materializar a pesquisa teórica numa prática docente.

O primeiro grupo propôs que as crianças das turmas de quinto ano do Ensino Fundamental escrevessem cartas para os personagens negros que previamente selecionados durante a segunda etapa do projeto, agradecendo pelo que fizeram em prol das questões referentes à luta da população negra na história do Brasil. As cartas seriam colocadas em uma caixa para que fossem lidas para toda a turma, com o intuito de mostrar aos pequenos estudantes a importância da luta contra as práticas racistas em nosso país.

Em seguida, propuseram que fossem realizadas entrevistas com familiares ou pessoas negras, contando suas histórias de vida, assim como havia sido feito pelos jovens ao longo de nossas aulas no Instituto de Educação.

Por fim, a título de culminância, confeccionariam um mural comemorativo para celebrar o Dia da Consciência Negra, onde foram afixadas as cartas e dobraduras em formato de flores com mensagens de inspiração para serem entregues às pessoas entrevistadas, valorizando assim suas histórias, mostrando também aos meninos e meninas a importância da memória, da narrativa e da participação popular.

O segundo grupo desenvolveu seu trabalho com crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental e optou por desenvolver inicialmente uma prática motivacional através de um diálogo com a turma sobre personagens e figuras negras do Brasil.

Em seguida, os docentes realizaram uma pesquisa levantando dados sobre os conhecimentos da turma sobre os negros e a consciência negra em nosso país. Para aprimorar o conteúdo para as crianças foi contado o livro da história da boneca abayomi¹⁰, onde as crianças puderam levantar hipóteses sobre a influência africana.

¹⁰ Para saber mais sobre as bonecas, consulte:

<https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>.

Para tornar a atividade mais lúdica e divertida, os alunos-professores elaboraram, em conjunto, com as crianças uma oficina de montagem das bonecas abayomis que foram usadas para a construção de um mural no colégio.

Finalmente, desenvolveram uma breve exposição acerca dos personagens por eles elencados na fase anterior e finalizaram a aula com uma brincadeira de perguntas e respostas sobre a temática desenvolvida.

O terceiro grupo desenvolveu seu projeto com alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Inicialmente levantaram um questionamento acerca da importância da data de 20 de novembro, perguntando por que é feriado em nosso município e em nosso Estado. Mediante as respostas, os alunos-mestres iniciaram as explicações sobre a data em pauta, bem como a importância de Zumbi dos Palmares para nossa história e, em seguida, promoveram uma discussão mais ampla sobre os temas ligados à ideia central da consciência negra, abordando temas como: o apagamento do negro em nossa história oficial, as várias formas de racismo em nossa sociedade, as várias formas de resistência etc. Posteriormente, lançaram uma discussão sobre o lápis “cor de pele”, demonstrando que não existe uma única cor de pele. O próximo passo foi a leitura para as crianças do livro *O cabelo de Lelê*, que trata das questões relacionadas às diferenças e à identidade. Finalmente, realizaram uma atividade que consistia na confecção do cabelo de Lelê, utilizando para tal, uma série de materiais que as crianças trouxeram de casa ou que adquiriram na própria escola.

O quarto grupo da turma CN 2002 optou por iniciar seu projeto perguntando à turma de quinto ano do Ensino Fundamental, se eles gostavam de estudar História e a maioria dos estudantes respondeu que sim. Em seguida, os alunos-docentes perguntaram se os alunos conheciam personagens históricos como: Pedro Álvares Cabral, Cristóvão Colombo, Tiradentes e Napoleão Bonaparte, novamente, todos responderam que sim. Então, foi-lhes indagado o que todos esses personagens tinham em comum. As respostas foram aleatórias. Mas um aluno disse: “todos são brancos!”, imediatamente concordamos, “isso mesmo, todos eram homens e brancos”. Surgida a tão aguardada resposta deram continuidade à prática perguntando se eram conhecidos por eles personagens negros (mulheres ou homens). Um aluno respondeu: “Ah, Zumbi dos Palmares”. Foi o único que respondeu.

Tal situação possibilitou ao grupo promover a discussão sobre o apagamento de negros e negras em nossa história, mostrando como isto é algo pernicioso para todos nós e, principalmente, para a população negra.

Em seguida, fizeram questão de apontar para os pequenos alunos e alunas da turma a importância da efetiva participação de negros e negras no processo de construção de nossa sociedade, como demonstrado nas seguintes palavras dos alunos-professores:

Portanto, ressaltamos a relevância de tantos personagens, que foram reais, que sangraram pela liberdade, que lutaram com garra e que resistiram a horrores bravamente, e que mesmo na contemporaneidade, deixaram seus legados e suas marcas na história e em sua construção. Apesar de parecer que a cada século que se passa, o homem vem esquecendo de quem realmente foi herói. Somente o homem branco? O burguês? O médico? O advogado? Enganados, pois existe uma história do povo negro sem o Brasil, mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro.

No momento seguinte foram citados exemplos de algumas pessoas negras que fizeram parte de nossa história, mas foram deixadas de lado, como, por exemplo: Luís Gama, Tia Ciata, Nelson Mandela, até mesmo, Machado de Assis, que muitas vezes não é representado como negro. Era notória a animação da turma, que participou efusiva e atentamente, enquanto o grupo falava um pouco sobre alguns desses personagens. Neste momento, uma aluna disse para uma das estagiárias:

“Tia, sabia que ainda existe muito preconceito? Eu vi na televisão que um menino branco roubou e o menino negro foi preso, eu fiquei muito estressada sabe, depois de tanto tempo ainda existe muito preconceito com as pessoas que são negras.”

Os dizeres da pequena possibilitaram aos alunos ampliar a discussão sobre os temas ligados à questão étnico-racial, iniciando outro debate sobre os estigmas implantados pela sociedade em pessoas pobres e negras, sobre as falácias e estereótipos presentes em nosso povo. Os alunos se mostraram extremamente ativos, argumentando com criticidade e autonomia.

Por fim, o grupo terminou o projeto, explicando o objetivo da aula expositiva – mostrar a existência de muitos personagens negros, homens e mulheres – e que, por causa de um processo cruel de apagamento histórico, apesar de terem sido muito importantes para a construção de nosso país, a sociedade não deu o devido valor a isso.

O quinto grupo também realizou as horas de estágio supervisionado com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, optando por discutir a questão étnico-racial seguindo a metodologia mais amplamente utilizada pelos grupos das turmas do Instituto, que consistiu em perguntar aos pequenos estudantes se conheciam personagens negros da nossa história, ao que alguns alunos responderam positivamente e citaram, além de Zumbi dos Palmares, o personagem Pantera Negra, permitindo aos alunos-mestres uma intervenção oportuna, onde

puderam iniciar as discussões acerca da importância do dia da consciência negra. Em seguida, deram início às atividades propriamente ditas que, com a participação direta das crianças, consistiram na criação de um mural expositivo que contemplava, não apenas a comemoração referente ao Dia da Consciência Negra, mas a própria questão identitária, uma vez que no mural foi pintada uma mulher negra e os alunos faziam sua “produção” com cabelo, turbante, brincos, colares etc., possibilitando a ampliação da discussão sobre as questões raciais, de gênero, identidade, ancestralidade, dentre outras. Posteriormente, foram utilizados ovos de cores diferentes como ferramentas para discutir a ideia de diferença, pois a partir do exemplo dos ovos, foi demonstrado que, apesar da diferença das cores das cascas, somos na verdade, iguais. Segundo os estagiários, a ludicidade do experimento foi extremamente envolvente e cativante, onde os pequenos e as pequenas demonstraram um grande interesse e participaram das discussões acerca do tema.

O sexto grupo apresentou a proposta de execução um plano de aula para turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, visto que os integrantes do grupo já haviam terminado as horas obrigatórias do estágio supervisionado, tendo como tema *Consciência Negra: solidariedade, respeito e diálogo* e cujos principais objetivos foram: promover o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira; reconhecer a importância da cultura e do povo africano na formação da cultura e identidade nacional; discutir os conceitos de diferença, igualdade, direitos e deveres; conhecer a história do Dia da Consciência Negra e saber quem foi e qual a importância do personagem Zumbi dos Palmares; finalizar as discussões com a criação de espaços de expressão da cultura afro-brasileira na escola, com danças, capoeira, *hip-hop*, samba, gastronomia, religiões, artesanatos, dentre outras atividades.

O grupo propôs também a realização de uma dinâmica que se dividiria em três atividades. Na primeira, os alunos receberiam uma cópia do texto *Você conhece a África?*, para uma leitura coletiva (ou por parte do professor, de acordo com a idade dos alunos e alunas), em seguida formariam uma roda de conversa para discutirem os temas levantados pelas crianças e as informações que considerarem mais interessantes, destacando os pontos de intersecção entre as culturas africana e brasileira.

Continuando com a primeira atividade, seria apresentado o vídeo *Influência da cultura africana no Brasil*, após a apresentação, faziam uma apresentação acerca das palavras de origem africana que compõem nosso vocabulário, como: samba, xingar, muamba, tanga, sunga, jiló, candomblé, umbanda, berimbau, capanga, caçula, banguela, cachaça, entre outros. Com isso, pretendiam incentivar os alunos a trocar opiniões sobre as informações das

riquezas do continente africano e suas mazelas, como as desigualdades sociais, o desrespeito aos direitos das pessoas, os sentimentos decorrentes disto, etc.

Após a discussão, formariam grupos para confeccionarem cartazes representando “os dois lados” do continente africano: suas riquezas e suas desigualdades, estes cartazes teriam imagens de revistas, fotos, desenhos, dentre outros e seriam expostos nos murais da escola.

A segunda atividade, cuja dinâmica se assemelha a outras anteriormente expostas, consistiria na formulação de algumas perguntas acerca da comemoração do Dia da Consciência Negra, como por exemplo: "quem foi Zumbi dos Palmares?", "qual é a data em que se comemora o Dia da Consciência Negra?", "por que se comemora este dia?", etc.

Ouvidas as respostas dos alunos, fariam a distribuição e a leitura conjunta de parte do texto *História do Dia Nacional da Consciência Negra*. Após a leitura, separados em duplas, os alunos produziram um pequeno texto (ou, dependendo das idades das crianças, um desenho) sobre a importância de se comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra e do personagem Zumbi dos Palmares. Alguns desses textos seriam escolhidos pela turma para serem publicados no jornalzinho da escola.

A terceira atividade seria a própria comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, cuja proposta seria envolver toda a comunidade escolar, sendo realizada no pátio da escola para a apresentação de alguns traços da cultura afro-brasileira como: danças; comidas típicas; a questão religiosa; artesanato; vestimentas; jogos e brincadeiras; contos, histórias e lendas africanas; instrumentos musicais, dentre outros.

Por fim, os alunos poderiam ser distribuídos em grupos, sendo cada grupo responsável pela criação e organização de um destes espaços e a avaliação consistiria no acompanhamento e verificação da participação dos alunos nas diferentes etapas do processo de montagem do projeto, focando no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo as estratégias por eles utilizadas na construção do conhecimento e na organização das formas de intervenção realizadas.

O sétimo e último grupo da turma CN 2002 optou por discutir as questões referentes às pesquisas biográficas, com as quais tomaram contato no decorrer das aulas de História. Utilizando personagens negras e negros como Aquilina, Dandara e Luís Gama, os componentes do grupo também se basearam nas comemorações do Dia da Consciência Negra para levar aos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. Inicialmente apresentaram às crianças as “possíveis” figuras de Aquilina e Dandara e um breve relato de suas biografias, explicando a importância da luta da população negra para a construção do sentido de liberdade em nossa sociedade, bem como da importância da resistência de nossas ancestrais

na luta pela libertação. A opção pela utilização de personagens femininas não foi fruto do acaso, as alunas que compuseram o grupo agiram propositalmente nesse sentido, com o objetivo de discutir não apenas questões étnicas e raciais, mas também o papel da mulher (neste caso, especificamente, mulheres negras) no processo de construção de nossa sociedade.

Em seguida, os alunos-mestres numa conversa com as pequenas e os pequenos, incentivaram-nos a pesquisar sobre a história de vida de Luís Gama e na aula seguinte mediante grande empolgação, as crianças (que conseguiram realizar a pesquisa) mostraram-se entusiasmadas com o que aprenderam sobre o grande rábula, permitindo aos estagiários mais um momento de discussão sobre a temática étnico-racial, contemplando também aquelas que não puderam produzir o que lhes fora solicitado.

Por fim, o grupo realizou um trabalho cuja metodologia foi a elaboração de um curto texto sobre a resistência dos escravos em relação à escravidão e a luta da população negra contra o racismo, tentando demonstrar para os estudantes do quarto ano que ainda virão muitas batalhas a serem travadas para que um dia, o racismo encontre um fim em nossa sociedade.

A turma CN 2003 se dividiu em oito grupos, com um total de trinta e dois alunos participando dessa etapa de construção do *Trajetos Didáticos*. Assim como a turma anteriormente analisada, alguns grupos optaram por tratar das questões relativas às comemorações do vinte de novembro e às pesquisas biográficas com as turmas em que realizaram os respectivos estágios supervisionados. Porém, o primeiro grupo analisado fez uso de estratégia diferente, optando pela exibição do filme *O ódio que você semeia*, cuja temática central é o racismo, estrutural e institucional, além da violência policial contra afrodescendentes nos Estados Unidos da América.

Trabalhando com alunos e alunas da quarto ano do Ensino Fundamental, o grupo discutiria com o público pré-adolescente as questões ligadas a essas formas de racismo, tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil, tendo como referências os processos históricos de uso da mão de obra de escravizados em ambos os países, ao longo dos processos de colonização e mesmo após a formação dos Estados Nacionais.

O grupo seguinte também optou por uma metodologia que, até então, diferiu dos demais, pois as jovens propuseram a montagem de uma roda de conversa, onde ouviriam com os alunos do sexto ano a música *Bate a Poeira* da rapper brasileira Karol Conka, que “abriu as portas” para diversas argumentações entre a turma. Assim, divididos em grupos, os estudantes escolheriam uma das estrofes da música, para em seguida refletir sobre o trecho escolhido. No momento seguinte, perguntaríamos o porquê de tal escolha e seguiríamos com a

dinâmica, discutindo e explicando cada trecho, mostrando a importância do respeito à diversidade e a valorização da identidade.

O terceiro grupo da turma CN 2003 retomou a temática do vinte de novembro, porém, estabeleceu uma ação mais ampla, ao desenvolver um projeto abrangendo todas as turmas da escola em que realizaram o estágio, ou seja, as propostas definidas pelo grupo foram aplicadas em todas as turmas dos anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (do primeiro ao quinto ano). O projeto pedagógico por eles criado foi nomeado *O Protagonismo Negro*, e teve como base, segundo os alunos-mestres “a comemoração do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, para **trabalhar** e explorar com as turmas da escola Municipal Castro Alves, a devida importância da valorização do negro, da identidade negra, do respeito à diferença e da beleza da negritude”. Ressaltando a importância de trabalhar os princípios da conscientização sobre a questão racial desde os primeiros anos de atividade escolar de nossos pequenos alunos e alunas. Assim, foi definido que as turmas do primeiro ano desenvolveriam o projeto a partir da leitura do livro *O Bax*, de André Neves e na sequência, as crianças criariam caricaturas, autorretratos, cujos focos foram as questões referentes à identidade e à diversidade. A culminância do projeto para as turmas do primeiro ano se deu com a exposição dos trabalhos e desenhos dos alunos em murais por eles criados.

Para as turmas do segundo ano, os estagiários optaram pela utilização do livro *A Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, cuja ideia central foi promover discussões acerca da valorização da pele, da cor, dos traços e características que o negro tem. A atividade final consistiu na formação de uma roda de conversas sobre o tema em questão.

Os estudantes do terceiro ano utilizaram no projeto o livro *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, cuja reflexão principal se concentra nas múltiplas visões e discussões sobre o cabelo do negro, e tem como essência a valorização e a identificação das características fenotípicas do negro. Como atividade de culminância do projeto foram construídas várias caracterizações para os alunos e alunas, com roupas e acessórios com a declamação de poemas e poesias. Para o quarto ano, a opção de leitura foi o livro *O Menino Marronzinho*, de Ziraldo, com uma proposta semelhante às demais, ligada à valorização da identidade negra, finalizando o projeto com a apresentação da música *Black black*. Para as turmas do quinto ano, a proposta central foi a representação da releitura de uma cena da obra *O imperador Jones*, escrita por Eugene O'Neill e encenada na estreia do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1945, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

A atividade se iniciou com um bate papo entre os alunos-professores e as crianças, tendo como referências as histórias de Abdias do Nascimento, Ruth de Souza e suas importantíssimas presenças para a arte negra brasileira.

O quarto grupo trouxe à baila a figura de Valentim da Fonseca e Silva, conhecido artisticamente como Mestre Valentim, que foi um importante escultor, entalhador, arquiteto e urbanista, representante do barroco e do rococó brasileiros e é considerado um dos grandes nomes das artes plásticas do período colonial de nossa história. A proposta da aula consistiu na apresentação, por parte dos alunos-mestres, da biografia do Mestre Valentim, ressaltando sua negritude. Em seguida, foram distribuídas imagens de esculturas e outras obras do artista para que os alunos pudessem se familiarizar e se expressar através de uma atividade lúdica e divertida, que foi a reprodução de algumas dessas obras, utilizando os materiais que a escola disponibilizou. Por fim, o encerramento da atividade se deu com um debate, onde os alunos discutiram o assunto e apresentaram suas criações, inspiradas nas obras de Mestre Valentim.

O quinto grupo da turma CN 2003 divergiu consideravelmente dos demais, pois as alunas que o compunham optaram por relatar algumas situações de preconceito racial observadas no ambiente escolar onde realizaram o estágio. Assim, as estagiárias presenciaram casos em que algumas professoras mantinham nítidas diferenças quanto ao tratamento dispensado às crianças brancas e negras, seja na hora do banho, onde optavam sempre pelas brancas, pois segundo as alunas, as professoras se referiam as crianças negras como "*mais sujinhas*", seja no trato com os cabelos dos pequenos, em que se ouviam frases do tipo, "*esse já nasceu com o cabelo bom*", "*esse aqui nem dá para pentear*", entre outras.

Vale aqui uma ressalva interessante. As alunas do grupo fizeram questão de deixar claro em seu relatório que as professoras que cometiam tais atos, claramente não tinham consciência de que estavam praticando atitudes racistas, o que segundo as mesmas, dificultava uma ação mais direta e contundente frente a tais questões. Por conta disso, a prática proposta pelas estagiárias se concentrou na discussão com os alunos de termos que usamos no dia a dia e que carregados de preconceito racial, como: denegrir, mulata, criado-mudo, "mercado negro", "lista negra", "ovelha negra", "magia negra", "não sou tuas negas", "serviço de preto", doméstica, "ter um pé na cozinha", "da cor do pecado", "dia de branco", "samba do crioulo doido", "a coisa tá preta", etc. Em seguida, explicaram o porquê de tais expressões serem consideradas racistas e a origem histórica de tais termos.

O sexto grupo apresentou uma proposta pedagógica referente às relações étnico-raciais a ser aplicada aos alunos e alunas do quinto ano do Ensino Fundamental nas aulas da disciplina História. Além de História, os alunos-professores também fizeram uma abordagem

da área de linguagens em sua proposta de aula, que tem como objetivo geral pensar e refletir sobre o período de escravidão no Brasil e propor ações contra o racismo e a discriminação em nossa sociedade. Como objetivo específico, os jovens propuseram valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A metodologia por eles aplicada consistiu em três aulas, nas quais serão trazidas duas figuras negras muito importantes, sendo elas Carolina Maria de Jesus, autora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do país e João da Cruz e Sousa, autor, poeta e filho de ex-escravos. Assim, os alunos propuseram iniciar a aula reunindo a turma em círculo, para debaterem com as crianças alguns dos poemas de Cruz e Sousa, especificamente aqueles que fazem constante referência ao período de escravidão no Brasil, realizando comparações com o presente. No encontro seguinte, seria realizada a leitura de alguns trechos do livro de Carolina de Jesus, *Diário de Bitita*, narrativa que descreve a luta cotidiana de uma família negra no século passado, em seguida, discutiremos a atual situação do negro no Brasil. Finalmente, como proposta de encerramento, fariam uma sessão de canto, dança e brincadeiras com os pequenos ao ritmo de Samba de Roda, Jongo e Escravos de Jó.

O sétimo grupo apresentou como proposta um tema mais geral, cuja temática é a utilização da leitura como alavanca para o desenvolvimento crítico de ações contra as atitudes preconceituosas, discriminatórias e racistas. Para as alunas envolvidas no projeto “por meio de aulas expositivas sobre História ou demais disciplinas, o professor pode fortalecer a autoestima dos seus alunos apresentando figuras consideradas símbolos de representatividade, ou seja, que se destacaram em suas jornadas pela busca de reconhecimento e respeito”. Assim, segundo as jovens, para trabalhar a questão do racismo, por exemplo, o educador pode contar as histórias de pessoas negras que ganharam destaque nacional ou internacional ao combater o preconceito racial e fortalecer a população negra. Além disso, também pode usar a literatura para mostrar a crueldade da escravidão, mas, acima de tudo, evidenciar a cultura e a capacidade dos negros de se organizar e de lutar contra o preconceito, a discriminação e o racismo.

O oitavo e último grupo da turma propôs o levantamento de uma discussão com os alunos e alunas do quinto do Ensino Fundamental sobre “Práticas Discriminatórias no Ambiente Escolar”, abordando o preconceito (de forma mais ampla) e o racismo mais especificamente. O grupo iniciou sua discussão apresentando às crianças os conceitos de raça e etnia, a partir de um diálogo que busca a relativização do conceito de cultura, reconhecendo

sua presença de forma positivada nos diversos segmentos da sociedade e principalmente no que diz respeito à educação referente às questões étnico-raciais. Assim, de acordo com as alunas-professoras, pretende-se estabelecer diferentes perspectivas de análise do processo de ensino e aprendizagem em termos de relações sociais e comunitárias. Por fim, propuseram a realização de uma roda de conversa na qual seriam expostas as opiniões dos alunos acerca da temática, bem como o uso de textos impressos e virtuais, imagens impressas e meios multimídia disponíveis na escola, como data-show e telão. A metodologia de avaliação será diagnóstica, formativa e somativa, priorizando os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, segundo as estagiárias, espera-se que os alunos e alunas reajam à temática com curiosidade para adentrar ao assunto, que surja interesse e que sejam levantados questionamentos relacionados ao assunto apresentado e estima-se que haja grande interação por parte das crianças nas atividades e nos assuntos propostos.

A turma CN 2005 contou nesta etapa do *Trajetó* com a participação de trinta e oito alunos, divididos em nove grupos distintos, cujos trabalhos e propostas de relatórios docentes trataram, de forma geral, de experiências de atitudes discriminatórias e de preconceito racial, ouvidas, sentidas, presenciadas e vivenciadas pelos jovens, durante suas práticas no estágio supervisionado, bem como as estratégias utilizadas para combater tais atitudes. Assim, o primeiro grupo a ser analisado nos conta que na turma de segundo ano do Ensino Fundamental em que exerceram suas aulas práticas, um menino de cerca de sete anos de idade se recusou a brincar com outro menino da mesma faixa etária, por causa da cor de sua pele. Perguntando discretamente a outros alunos e alunas, descobriram que a situação já havia acontecido anteriormente, envolvendo não apenas aqueles dois alunos, permitindo a constatação de que a prática era de certa forma, corriqueira. Nesse momento, os alunos-mestres resolveram por em prática algumas ideias construídas no decorrer das aulas de História e iniciaram uma atividade diária ao longo de uma semana na qual, num sistema de rodízio, colocavam as crianças sentadas frente a frente cada um deveria apontar uma qualidade do outro, bem como uma característica física do colega que gostaria que fosse sua. Essa prática foi fundamental para que as discussões acerca das noções de respeito, diferença, empatia, identidade etc., fossem trazidas para o ambiente da sala de aula, contribuindo decisivamente para o surgimento e desenvolvimento de novas (e melhores) relações entre os futuros cidadãos e cidadãs.

Em seu relatório intitulado *Prática docente, acerca das relações étnico-raciais*, o segundo grupo da turma CN 2005 optou por tratar da questão referente ao respeito às diferenças, com alunos da turma de Educação Infantil do EDI (Espaço de Desenvolvimento

Infantil) Elflodizio dos Santos, em Inhoaíba, dizendo que “mostrar a importância de respeitar as diferenças é uma lição que deve ser ensinada desde os primeiros anos de escolaridade”. Dessa maneira, os alunos e alunas do grupo usaram a definição do termo “preconceito”, que segundo os mesmos é “qualquer opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, conhecimento ou razão”, para comprovar que nem mesmo as crianças pequenas estão imunes às múltiplas formas de discriminação. A ideia lhes permitiu dar início, junto ao professor regente, ao projeto, que consistiu na utilização de várias bonecas e imagens de pessoas com variados tons de pele, objetivando uma discussão acerca da diversidade e da necessidade de compreender as diferenças, que segundo as alunas responsáveis pelo projeto, foi preciso deixar claro que “para começar, é preciso deixar os clichês de lado, nada de acreditar que somos todos iguais e ponto. Antes de qualquer coisa, é essencial reconhecer que existem as diferenças”, disse o professor regente.

Em seguida, as crianças foram reunidas em um círculo, permitindo-lhes uma melhor visualização, pois de acordo com as jovens, segundo o professor da turma, “a roda é o lugar de propor projetos, discutir problemas e encontrar soluções. Também é o melhor espaço para debater os conflitos gerados por preconceitos quando eles ocorrerem. Reunir os pequenos em uma roda abre espaço para conhecê-los melhor. Para entender as relações de preconceito e identidade”.

Por fim, os pequenos e as pequenas foram levados a compreender a importância do respeito às diferenças, perceberam que seus colegas eram diferentes e que é necessário aceitar e amar o próximo, independente de características que são próprias, como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, cor dos olhos etc.

O terceiro grupo da mesma turma utilizou-se de dados coletados em alguns sites acadêmicos para justificar seu relatório, nos informando que:

A tensa relação, muitas vezes oculta, entre a cultura afro-brasileira e indígena, e a cultura branca e europeia – fruto de ideologias, desigualdades e estereótipos racistas – tem gerado inúmeras polêmicas. Ainda que 50,7% da população brasileira se declarem negra e 0,4% indígena (segundo dados do IBGE, 2010), persiste o imaginário étnico-racial de valorização da cultura ‘branca’ (europeia), em detrimento da história e da cultura africanas, assim como da indígena e afro-brasileira.¹¹

Ainda, a título de informação e embasamento para seu trabalho docente segundo as estudantes

¹¹ <https://unisal.br/extensao-acao-comunitaria-e-pastoral/nucleos/nucleo-etnico-racial-e-cultural/>.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e, hoje, sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência, nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas — como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras — influenciam, interferem e, até mesmo, determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13)

Assim, as jovens decidiram trabalhar as questões étnico-raciais com as crianças da pré-escola ao longo de uma semana. Inicialmente, explicaram de uma forma simples e abrangente do que se tratava o assunto, deixando que os pequenos e as pequenas se expressassem, contando suas histórias e experiências. Através desta atividade tornou-se possível ver que muitos, sem perceber, acabavam fazendo piadas e brincadeiras de cunho racista. Entretanto, segundo as estagiárias “temos que ter em mente, que eram crianças e que na grande maioria das vezes, não dizem algo que venha ofender o outro ou tratar com desrespeito, por querer”.

Foi solicitado então que as crianças olhassem em torno e percebessem as cores e seus diferentes tons, distinguindo os tons mais claros dos tons mais escuros. Instantes depois, lhes foi pedido que prestassem atenção em suas roupas, continuando a percepção das diferentes cores e tons.

Em seguida, o questionamento se referiu aos tons de suas peles, para que percebessem as diferenças existentes. Neste momento, segundo as autoras da aula, a observação e o registro foram fundamentais para que pudéssemos perceber os conhecimentos apropriados e de que forma as crianças estão percebendo o mundo, seu entorno e seus colegas.

Por fim, depois de ouvidos os pequenos membros do grupo, foram levantados questionamentos sobre a origem da diferença nos tons de pele, deixando-as expor suas hipóteses e partindo delas, todos foram convidados para ler uma história chamada *Diversidade*, de Tatiana Belinky. E, após terminar a contação, lhes foi explicado que os diferentes tons de pele, bem como, as diferenças físicas (fenótipo) têm origem nas diferentes etnias, ou seja, os diferentes povos possuem características distintas, ligadas ao lugar em que vivem e a própria constituição de seu organismo (genética). Desta forma, foi possível observar que todos possuem semelhanças com seus familiares, sejam eles pais, irmãos, avós ou tataravós e que ninguém é superior ou inferior a alguém por causa da cor de sua pele.

O quarto grupo da turma também utilizou como temática central a valorização da diversidade étnico-racial, a partir da observação de práticas racistas entre as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que, infelizmente, é algo muito mais comum do que imagina o senso comum. Assim, presenciando a negativa de um aluno quando convidado a

brincar de roda ao lado de um colega negro, as alunas pensaram na elaboração de um projeto de intervenção, uma vez que, segundo elas, “não adiantava apenas conversar com eles, essas e outras atitudes eram comuns na turma”. O projeto se iniciou com uma rápida explicação sobre as definições de preconceito, que segundo as alunas pode ser entendido como “ideia ou julgamento preconcebido sobre uma pessoa”, discriminação “quando os preconceitos são externados com ações ou atitudes que ferem os direitos das pessoas, utilizando para isso critérios injustos, como religião, idade, raça, gênero etc.” e racismo que “se trata da crença na existência de superioridade de uma raça humana em relação às demais, características morais ou intelectuais pelo fato de se considerar superior a alguém”.

Levantados e discutidos os conceitos, foi decidido que seriam aventados questionamentos sobre possíveis experiências vivenciadas pelos alunos acerca dos temas o que, segundo as estagiárias, causou grande alvoroço entre as crianças, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Depois de acalmados os ânimos, os relatos foram expostos para que, em seguida, fossem propostas as atividades que finalizariam o projeto, cuja dinâmica consistiu basicamente na disposição das crianças em círculo com a atividade conhecida como “Passa a lata”, na qual uma canção é entoada pelos participantes (“*Passa a lata pela roda... Sem a roda desmanchar... Quem ficar com a ‘dona lata’... Um nome vai tirar*”), enquanto uma lata contendo o nome de todas as crianças vai passando de mão em mão. Quando a música para, a criança que está com a lata retira o nome de um colega e fala sobre suas qualidades para todo o grupo.

Semelhante ao que fora relatado por outros grupos, em que pese o fato de grande parte da turma ter realizado o estágio numa mesma instituição, o quinto grupo iniciou seu relatório a partir de um acontecimento lastimável, porém, muito corriqueiro na atualidade: a agressão praticada por alunos contra professores. Segundo o relato das alunas que participaram do grupo, um aluno do segundo ano do Ensino Fundamental atacou um de seus professores com chutes, socos e empurrões. Perguntado sobre o motivo de tal atitude, o aluno afirmou não gostar do professor. Novamente indagado sobre o porquê de tal sentimento, o pequeno aluno respondeu que “não gostava de preto”.

Perplexas, as alunas decidiram, junto com o professor, promover em sala de aula uma discussão acerca de temas semelhantes, numa tentativa de conscientizar os pequenos sobre a importância do respeito à diversidade. O grupo seguinte retomou a temática do uso de biografias de personagens negros de nossa história, com o objetivo de valorizar a identidade negra entre os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, optando por duas importantes abolicionistas negras, Adelina, a charuteira e Maria Firmina dos Reis.

Para a realização do relatório, os jovens que compuseram o grupo iniciaram a prática perguntando às crianças se estas conheciam algumas personagens negras de nossa história, em seguida trouxeram para o debate as figuras de Adelina e Maria Firmina, comparando suas histórias com a de outras mulheres negras como, Ruth de Souza, Zezé Mota, Benedita da Silva e Marielle Franco, por exemplo. Finalmente, os estagiários produziram um teatrinho de fantoches no qual encenaram uma peça na qual representavam algumas de suas histórias de vida e luta em prol da justiça, da liberdade e contra o preconceito racial.

O grupo seguinte desenvolveu seu relatório no colégio Engenheiro Gaspar Emery com a turma 701(terceiro ano de projeto), através de uma estratégia bem semelhante a outras, cujo princípio foi utilizar a literatura, com a uma roda de história, onde as estagiárias leram e interpretaram o livro *O Cabelo de Lelê* para os pequenos e as pequenas e após este evento, iniciaram as discussões sobre as questões relacionadas às diferenças e à diversidade. No encontro seguinte, promoveram uma oficina, cujo objetivo era a confecção de cabelos de bonecas e bonecos feitos a partir de caixas de leite, papel crepom, rafia, fitas, barbantes e outros materiais, objetivando demonstrar as diferenças entre as cores, texturas, modelos etc. Como atividade culminante, os membros do grupo esconderam os nomes dos alunos e alunas da turma pela sala de aula, aproveitando o período de recreio. Após o retorno das crianças, propuseram a “caçada” aos nomes escondidos e, assim como já feito por outros grupos, pediram que cada um fizesse a leitura do nome encontrado e falasse sobre uma característica e uma qualidade do colega cujo nome havia encontrado.

O oitavo grupo da turma CN 2005 desenvolveu um relatório baseado em rodas de conversas com os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, levando para o ambiente da sala de aula as agruras do cotidiano dos escravos durante o longo período em que perdurou a escravidão no Brasil, as estagiárias promoveram uma série de debates com os pequeninos e pequeninas, comparando a situação dos escravos com a realidade em que vive a população negra no país. Ao final das dos debates, as alunas-mestras expuseram imagens de pessoas negras que conquistaram uma posição de destaque em nossa sociedade, principalmente através da educação, bem como alguns dos personagens negros que elencaram na etapa anterior da produção do *Trajeto Didático*.

O nono e último grupo da turma desenvolveu um relatório cujo princípio foi a utilização da história biográfica, através da figura de Agenor de Oliveira, o Cartola, suas histórias e algumas de suas canções, com os alunos e alunas do CIEP Engenheiro Wagner Gaspar Emery, com as turmas 1701 (3º ano de projeto) e 1402. A estratégia usada pelos estagiários consistiu em reunir os alunos dispostos em círculo para o início de uma roda de

conversas, perguntavam às crianças se elas gostavam de música, de samba, do carnaval e afins, conquistando assim a atenção e a empolgação das mesmas. Após ouvir as inúmeras histórias contadas com muita empolgação, os estagiários e as estagiárias passaram a perguntar se alguém ali tinha escola de samba, iniciando um novo alvoreço que, depois de encerrado, permitiu que os alunos-professores pudessem falar um pouco sobre a Estação Primeira de Mangueira, de sua fundação e do próprio Cartola.

Em seguida, foram apresentados alguns dos sambas mais famosos da Estação Primeira, bem como algumas das composições do ilustre Mestre mangueirense, o que permitiu que algumas das crianças presentes identificassem a melodia. Ao longo do processo, eram feitas intervenções para que fossem discutidas questões sobre a diversidade, a liberdade, o cotidiano das populações que moram em comunidades (caso da maioria dos alunos), o preconceito, a discriminação e o racismo. Por fim, foi pedido aos alunos que compusessem o verso de uma música sobre os temas debatidos durante as aulas e audições, para que fossem apresentados e posteriormente expostos no mural das salas de aula.

Como ocorrera nas etapas anteriores, ao longo do processo de construção do *Trajeto Didático*, a turma CN 2006 participou de maneira muito pouco efetiva, como de costume, as adesões foram baixas e apenas dezoito alunos, num total de quatro grupos, apresentaram os relatórios docentes.

O primeiro grupo, seguindo uma linha quase unânime na turma, buscou como estratégia a apresentação da biografia de personagens negros, selecionados nas etapas anteriormente produzidas. Dessa forma, propuseram a utilização da história de vida da atriz Ruth de Souza, como centro das discussões acerca de temas sensíveis tais quais, as condições de vida da população negra no Brasil, a violência contra o negro, a discriminação, o preconceito, o racismo etc. Outra proposta foi a produção de um pequeno jornal com artigos sobre a vida e a obra da atriz.

O segundo grupo, acompanhando a mesma linha do anterior, utilizou como tema central do relatório docente, a história de vida de João Cândido Felisberto, marinheiro conhecido como *Almirante Negro*, que foi líder da Revolta da Chibata, ocorrida no Rio de Janeiro em 1910. A ideia central de trabalho do grupo consistiu na apresentação da história de vida de João Cândido para os alunos e alunas do quarto ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de sensibilizar e inculcar nas crianças a noção da importância da luta por direitos, liberdade e igualdade.

O terceiro grupo, fugindo do modelo mais comumente utilizado pelo restante da turma, escolheu uma abordagem diferente para a produção do relatório, utilizando contos

infantis e atribuindo a eles uma temática racial, com príncipes, princesas, reis e rainhas e outros personagens negros e negras. A turma com a qual o grupo propôs o desenvolvimento do relatório seria do terceiro ano do Ensino Fundamental e, no final do projeto, seriam incentivados a produzir uma pequena história composta por personagens negras de sua convivência, seja um familiar, um parente, um vizinho ou um colega de turma.

O quarto e último grupo da turma CN 2006 voltou à temática da história biográfica, trazendo mais uma vez como referência o nome de João Cândido Felisberto, com a proposta de uma aula expositiva falando de passagens importantes de sua vida e sobre a Revolta da Chibata da qual foi o principal líder.

Os vinte e cinco alunos da turma CN 2007 que participaram desta etapa de construção do *Trajetos Didáticos*, se dividiram em sete grupos distintos e trouxeram para a cena, diferentemente da maioria das outras turmas, propostas de relatórios com temas heterogêneos e metodologias diversificadas, além de apresentarem maior rigor, empenho e esmero com a realização ou idealização dos mesmos. Por esse motivo, resolvi expor seus relatórios quase que integralmente, fazendo apenas intervenções e modificações pontuais e estritamente necessárias, mantendo as formas originais sempre que possível.

O primeiro grupo da turma produziu um relatório desenvolvendo um trabalho com turmas da Educação Infantil, com duas dinâmicas lúdicas e interessantíssimas, relacionadas às flores e às cores, vejamos:

“A proposta a seguir, é direcionada para aulas de introdução aos temas étnico-raciais nas salas da educação infantil.”

“Inicialmente, podemos começar a trabalhar o tema fazendo dinâmicas. Sugerimos duas.”

“1ª Dinâmica das Flores:”

Levar flores de diferentes cores e formas para a classe e deixar que cada aluno escolha uma. Depois, perguntar o que chamou a atenção deles para escolher aquela flor. Pedir-lhes que percebam as diferentes cores, o perfume, a textura, as diferentes formas... Chamar sua atenção para o fato de as flores serem diferentes e, nem por isso, menos belas e apreciadas. Depois, peça que olhem uns para os outros. Assim como as flores, cada um é diferente, mas não menos importante. Muitas coisas variam: cor e tipo de cabelo, formato e cor dos olhos, tamanho do nariz, altura, cor da pele, etc.”

“2ª Dinâmica das Cores:”

“Levar um aparelho de som para a classe e colocar uma música suave. Espalhar vários lápis ou gizes de cera de várias cores sobre a mesa e pedir para as crianças escolherem a cor

que mais lhes agrada. Haverá cores iguais e cores diferentes. Conversar com elas sobre como seria o mundo se tudo fosse de uma só cor... Azul, por exemplo. e se tudo fosse amarelo? Ou vermelho? Será que elas comeriam uma banana azul? Ou um morango cinza? Sim? Não? Por quê?”

“Poderíamos perguntar se é bom haver cores diferentes e por quê.”

“Depois, pedir que olhem uns para os outros. Assim como as cores, cada um é diferente. Muitas coisas variam: cor e tipo de cabelo, formato e cor dos olhos, tamanho do nariz, altura, cor da pele... Perguntar que cor de lápis ou giz é mais parecido com a cor da pele de cada um. (Caso algum aluno diga que sua cor é ‘feia’, procurar fazê-lo se sentir valorizado, por meio das atividades sugeridas a seguir. Esse momento será propício para melhorar a autoestima dessa criança).”

“Possivelmente, iniciar uma roda de conversa após essa atividade, abordando a discriminação e ouvindo relatos de preconceito dos alunos. Reafirmar a importância do respeito ao próximo e destacar a igualdade diante das inúmeras diferenças.”

O segundo grupo também nos trouxe um relatório com duas dinâmicas interessantes, a primeira, tratando do preconceito entre profissionais das mais diversas áreas de atuação e a segunda tratando da valorização da identidade negra a partir de atos preconceituosos nos variados segmentos da escola.

“Na primeira dinâmica, falaremos sobre o preconceito racial em relação ao ambiente de trabalho e às variadas profissões onde ocorrem, tanto em empregos de baixa, quanto de alta renda.”

“Para isso, poderemos utilizar notícias de periódicos, telejornais, sites, revistas, filmes, novelas, séries e outros programas de televisão para exemplificar tais acontecimentos que, infelizmente, ainda são corriqueiros.”

“A título de demonstração, traremos dois exemplos. No primeiro, temos o caso real de uma mulher que sofre preconceito racial quando vai fazer uma entrevista de emprego em uma loja, e é recriminada por estar com o cabelo ‘duro’ e ‘mal arrumado’ e a pele ‘russa’ e ‘suja’.”

“Em uma famosa série de TV americana, que se passa em um hospital uma das cirurgiãs sofre preconceito por ser negra, e um nazista recusa a sua ajuda profissional, por não achá-la capaz de fazer o procedimento, em função de sua cor.”

“Nossa proposta de aula consiste inicialmente em dispor as crianças em roda falando e dando exemplos de profissões, perguntando as profissões de seus responsáveis, e qual a profissão dos seus sonhos, incentivando suas escolhas e mantendo viva a esperança em cada uma delas. Para isto, daremos exemplos de pessoas negras que exercem as mais variadas

profissões como: cantores, atores, médicos, bombeiros, dançarinas, juízes, advogados, jornalistas, professores, vendedores, faxineiros, policiais, políticos, etc. Fazendo assim, com que acreditem em seu potencial e que nunca, independente de sua cor de pele, origem, religião ou jeito de ser e se expressar, desista de seu objetivo.”

“No final desta dinâmica, faremos com que desenhem eles mesmos no futuro, em suas profissões e rodeados de seus sonhos e realizações, sabendo que podem ser o que e quem quiserem ser.”

“A segunda dinâmica surgiu ao percebermos que, tanto em nossas vivências, quanto em nossas práticas de estágio supervisionado nas escolas de Ensino Infantil, as crianças sempre preferem as bonecas brancas, ficando as negras de lado (quando são encontradas, o que é raro), pois acham essas bonecas feias, sujas, e que tem um cabelo ‘duro’.”

“Já nas escolhas de ensino fundamental, como são crianças maiores, não são comuns as brincadeiras com bonecas, mas, infelizmente, o preconceito racial ainda persiste de forma contundente. Percebemos esta situação ao nos depararmos com a exclusão, principalmente, em relação às meninas negras. Pois, muitas delas estão passando pela transição capilar nessa fase da pré-adolescência e possuem o cabelo curto e, por isso, essas meninas são desrespeitadas a todo o momento com xingamentos e até mesmo músicas pejorativas. Além disso, persiste a discriminação em relação à crianças e adolescentes por outros motivos, alguns pelo cabelo crespo outros por sua condição financeira e por causa da moradia, aqueles que moram em comunidade sofrem muito com o preconceito e a discriminação.”

“Assim, pensamos o que poderíamos fazer para diminuir esta situação, o que nos levou a propor atividades práticas sobre a cultura e tradição negra, sobre nossa origem africana, com aulas sobre a chegada de nossos ancestrais ao nosso país e a importantíssima influência deles ao longo de nossa história.”

“Através da apresentação para nossos alunos e alunas de figuras negras importantes para a formação da sociedade tanto brasileira como internacional, mostrar as danças e religiões trazidas, adaptadas e criadas por eles, demonstrar como a capoeira é fundamental enquanto representação e forma de resistência, e sempre frisando a grandiosidade da contribuição da população negra para a formação de nosso país, mostrando sempre que somos todos iguais nas nossas diferenças.”

O terceiro grupo da turma CN 2007 foi mais um dos muitos que, se aproveitando do período em que o relatório foi desenvolvido, utilizou o Dia da Consciência Negra como eixo, com o objetivo de propor uma reflexão sobre a importância do povo e da cultura africana, assim como o impacto que tiveram no desenvolvimento da identidade e da cultura brasileiras.

Logo, os estagiários e as estagiárias iniciariam seu relatório ao propor para o primeiro momento da aula, uma explanação sobre as condições de vida dos escravizados no Brasil durante o longo período em que aqui perdurou a escravidão. Em seguida, tratariam das formas de resistência à escravidão até chegarem às explicações sobre a formação dos quilombos e, finalmente, às figuras de Dandara e Zumbi dos Palmares, para que assim iniciassem as discussões sobre a data em questão.

No momento seguinte, os alunos-mestres propuseram a exibição de um vídeo sobre as questões ligadas ao negro e à resistência à escravidão, ensejando posteriormente uma discussão com os alunos acerca do tema, cuja temática central consiste nas diferenças entre as comemorações dos dias 13 de maio e 20 de novembro.

Por fim, sugeriram a realização de uma atividade na qual os alunos, com base no vídeo assistido, teriam que elaborar uma redação sobre as dificuldades de um negro na sociedade, a seguir as redações seriam trocadas e interpretadas pelos colegas da classe, fechando o processo com um debate sobre o assunto.

O próximo grupo trouxe para o debate a literatura infantil, sendo escolhido o caminho da contação de história, com alunos e alunas do segundo ano do Ensino Fundamental. Porém, segundo a proposta do grupo, a aula seria iniciada com uma abordagem cujo tema *Consciência negra, diversidade e preconceito* permitiria uma reflexão sobre tais questões e, para isso, utilizariam o conto *Cada um do seu jeito*, de Theodoro Brasil, que trata da história de uma menina chamada Maria Clara, que é extremamente contestadora e não entende certas coisas, como por exemplo, o fato de não poder ser um anjinho, como dissera sua amiga Aninha, que admitia apenas “anjinhos loirinhos de olhos claros”, como sempre dissera sua mãe. Mas, Maria Clara, espevitada que só, não aceitou essa ideia absurda e descobriu um mundo de pessoas coloridas, diferentes entre si e que, até mesmo os gêmeos Claudio e Clóvis, não são iguais.

Após a leitura do texto, o grupo propôs que fossem feitas várias perguntas às crianças sobre os temas abordados, tendo como base a história da personagem e se os pequenos alunos e alunas já haviam presenciado ou ouvido falar de casos de preconceito racial sofridos por pessoas da família, parentes ou conhecidos. No final, seriam distribuídos desenhos de quadrinhos para colorir, cujos temas seriam aqueles anteriormente discutidos com as crianças.

O quinto grupo da turma CN 2007 apresentou como ideia central do relatório docente um plano de aula com o título: *Toque no cabelo e representação das sensações com massinha*. Na prática docente, o grupo abordou a temática étnico-racial bem lúdica. Partindo de uma brincadeira, as estagiárias deixaram as crianças experimentarem o toque nos cabelos

umas das outras, para que percebam as diferenças existentes entre as pessoas, que possuem características e individualidades próprias. Em seguida, as crianças representaram essas sensações em bonecos de massinha, explorando os diferentes tipos de cabelos e identificando-os como características étnico-raciais. Para finalizar e fixar o tema proposto, foi organizada uma roda de conversa para que os pequenos e pequenas entendessem melhor as relações de preconceito e identidade, apresentando também, revistas, jornais e livros para que as crianças se reconheçam (ou não) no material exposto.

O sexto grupo da turma apresentou uma proposta de relatório docente bem ampla e diversificada, cuja ideia principal é o uso da literatura infantil como ferramenta para promover reflexões acerca da temática étnico-racial. Assim, os alunos e alunas do grupo trouxeram o plano de aula cujo tema *Relações étnico-raciais na educação infantil* teve como atividade inaugural a organização de vários círculos de conversas compostos por uma série de perguntas estimulantes às crianças incitando o pensamento crítico sobre o conteúdo. Após a roda de conversa, os alunos e alunas propuseram a realização de uma contação de história para as crianças, usando o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, que retrata a história de uma menina negra que havia sido vista por um coelho, seu vizinho, que queria porque queria ter seu tom de pele. A história ensina que nossos traços vêm dos nossos antepassados, ou seja, avó, avô, tio, tia, mãe e pai. Também aborda questões que envolvem discussões sobre negritude e a cultura africana.

Após a contação de história, uma nova roda de conversas seria estabelecida, para saber a opinião das crianças sobre o tema do livro. Na aula seguinte, de acordo com os proponentes, uma nova sessão de leitura seria realizada, utilizando para isto, outras leituras que tratam do tema em questão.

Como material, os alunos indicaram o livro *Me Empresta o Lápis de Cor*, de Rafaeli Peres, que narra a história de uma menina chamada Duda, que gostava muito de pintar, desenhar e colorir. Um dia ela desenhou uma princesa africana igualzinha a ela, e saiu pela sala de aula pedindo a seus colegas vários lápis de cor, mas não encontrava o lápis “cor de pele”, até que os amigos da sala ajudaram Duda a pensar se essa cor realmente existe. Então, com a ajuda dos amigos, ela mistura várias cores criando um desenho muito especial.

Na aula subsequente, os estudantes-profesores realizariam a terceira etapa do círculo de leitura, desta vez usando o livro *As Bonecas Negras de Lara*, de Aparecida de Jesus Ferreira, que traz crianças que relatam suas experiências com bonecas negras. Retrata crianças com famílias diversas, que gostam de brincar, contar histórias e que valorizam as diferenças.

Encerrado o ciclo de rodas de leitura e conversa, a etapa seguinte teria como mote a exibição de alguns objetos ou fotos relacionadas à cultura africana, a título de exemplo, poderíamos ter: imagens com rodas de capoeira; de instrumentos musicais como o berimbau, o tambor e o atabaque; de penteados de africanos como tranças, turbantes, etc.; pratos da nossa culinária que são de origem africana; finalizando com imagens do carnaval, como representação maior do samba. Estes elementos seriam apresentados seguidos de explicações acerca de suas origens, suas histórias, funções etc.

Terminada a exibição, pediríamos aos pequenos educandos que, em casa, com os seus familiares, produzissem uma atividade que consistiria em perguntas referentes a seu passado e os traços africanos que, talvez, a criança possuísse, mesmo que se trate de ancestrais mais distantes ou com grau de parentesco não tão próximo. Na aula seguinte, dando continuidade ao plano de relatório, realizaríamos o desfecho do tema, onde explicaríamos que todos nós, independente da cor de nossa pele, temos uma forte ligação com o continente africano, com nossos ancestrais que de lá vieram. Mostrariamos também, o quanto a cultura negra de origem africana é rica tanto de aprendizado quanto de saberes.

À guisa de sugestão, os alunos e alunas responsáveis pelo relatório, propõem que após a atividade feita em casa, poderia ser elaborada uma oficina em sala de aula, ensinando a reproduzir algum dos objetos de origem africana, como instrumentos musicais semelhantes aos que foram exibidos, podem ser organizadas cantorias ou cirandas com músicas que têm relação com a África ou mesmo músicas africanas e também, realizar uma brincadeira com a confecção de tranças africanas.

Finalmente, como justificativa para o que foi produzido, os jovens futuros professores estabeleceram os quais seriam os estímulos e objetivos produzidos a partir das atividades por eles e elas propostas. Quanto à roda de conversa, busca-se estimular na criança o pensamento crítico sobre assunto trabalhado e a reunir referências em suas memórias que estão ligadas à questão identitária.

Sobre a contação de história, o principal objetivo é divertir, estimulando a imaginação, mas uma história bem contada pode aumentar o interesse pela aula ou permitir a identificação com o tema abordado, favorecendo a compreensão de situações desagradáveis e ajudando a resolver conflitos. Agrada a todos sem fazer distinção de idade, cor, credo, classe social ou modo de vida. No caso da atividade em família, é notório que possibilita à criança ter um contato a mais com os pais, que também passam a discutir com os filhos o conteúdo aprendido na escola assim tendo uma interação maior em família e um apoio em relação à escola e ao professor.

O sétimo e último grupo da turma CN 2007 nos apresentou uma proposta interessante, cuja temática consistiu utilização de aspectos gerais do corpo humano, para a promoção de discussões científicas sobre a cor da pele. Abrindo a aula com a pergunta: “por que somos de cores diferentes?”, o grupo continua sua argumentação perante o público, composto por pessoinhas que estavam cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental discorrendo sobre o que elas aprenderam em suas aulas de ciências sobre o corpo humano, pois segundo as futuras educadoras relataram, a pergunta “o conhecimento tem que ser tanto sobre como somos por dentro quanto como somos por fora, não é, gente?”, recebeu um sonoro e uníssono, “sim!”.

Após a fase inicial do encontro, foi aberto um espaço para que as crianças fizessem perguntas sobre o tema geral relacionado às ciências. Logo após, as iminentes regentes promoveram uma palestra sobre as várias cores da pele, onde foi proposto que cada um daqueles pequenos e encantadores seres olhasse pra sua cor e, em seguida, foi-lhes perguntado, “qual a cor da sua pele?”. A pergunta serviu de plataforma para que a palestrante começasse a falar sobre os conceitos de diferença e diversidade, que são atributos muito caros a nós, seres humanos, e que é preciso entender a necessidade de aceitar e respeitar o outro, independente de qualquer aspecto. Foi interessante notar, segundo as estagiárias, o quanto um projeto como esse é fundamental para incutir nos menores que somos muito parecidos por dentro, mas muito diferentes por fora. E perceber que “eles captaram a mensagem do jeitinho deles e, o mais legal, sem julgamento”.

Outro dado importante, foi a participação de alunos e alunas de outras séries, pois a professora-supervisora, de modo a ampliar o conceito de respeito às diferenças, convidou estudantes, cujas características fenotípicas eram bastante diferentes entre si, o que contribuiu para que a palestra ficasse ainda mais cativante, ajudando a ilustrar as diferenças. Juntos, conversamos com as alunas e os alunos sobre a evolução do ser humano em relação ao meio ambiente, a quantidade de melanina que temos em nosso corpo e sobre como o nosso país é diversificado. Ao final, cada aluno desenhou os convidados, de acordo com suas características.

“Eu desenhei o João, porque ele tem o mesmo nome do meu irmão. Mas eles são muito diferentes. O João que foi na minha sala tem os olhos puxados, porque a família dele veio lá do Japão”, segundo o relato de uma pequena aluna.

Depois da palestra, foi montada uma exposição intitulada *nossas cores, nosso jeito* para aprofundar o conteúdo e discutir a questão referente às diferenças entre as cores da pele do ser humano e, segundo as organizadoras do evento “com ênfase na pele negra tanto pelo tema relações étnico-raciais, mas, principalmente, porque são as pessoas de pele negra aquelas

que sofrem mais racismo e são as maiores vítimas de preconceito e esperamos que nosso trabalho tenha contribuído para mudar essa triste realidade”.

Por fim, faremos a análise da última turma com as quais foi desenvolvido este árduo, porém gratificante trabalho. A CN 2011, semelhantemente à turma anteriormente analisada, produziu trabalhos bastante interessantes e diversificados, geralmente fugindo do trivial e apresentando metodologias que, apesar de vistas anteriormente em outros trabalhos, pois muito provavelmente os alunos e alunas das seis turmas envolvidas no desenvolvimento do *Trajeto Didático* se encontravam tanto no ambiente escolar, como nas instituições em que estagiavam e, não seria nenhuma surpresa, a troca de ideias, informações e mesmo “cópias” de relatórios. Contudo, a maior parte dos nove grupos formados por trinta e cinco estudantes da turma, trabalhou com afinco e dedicação e, por isso, da mesma maneira que fizera com a turma anterior, tentarei manter, na medida do possível, a integridade dos textos produzidos, fazendo apenas ressalvas que considerar pertinente.

Logo, o primeiro grupo de estagiárias, talvez pelo fato dos componentes não terem compreendido muito bem as orientações para a execução do trabalho, relataram um episódio de preconceito racial ocorrido na escola em que praticaram o estágio. Segundo elas, a supervisora discretamente, evitava a todo custo que uma estagiária (de outra turma) entrasse em contato direto com os alunos, deixando-a em ambientes reservados, levando a aluna a procurar outra supervisora, onde conseguiu realizar e completar sua carga horária de estágio supervisionado obrigatório. Ainda, de acordo com minhas alunas, a aluna que foi vítima de racismo, não compreendia desta forma, acreditando se tratar apenas de uma “implicância” por parte da supervisora que, “não teria ido com sua cara”. Finalizando, a impressão que tiveram do fato as estagiárias compreenderam que “o fato de a pessoa ser negra, não interfere em nada, a cor não define o caráter de uma pessoa e nem o que ela sabe ou não fazer, pessoas que acham que só porque o outro é negro, não pode fazer nada certo, está cometendo um crime muito grande sendo racista. Não devemos deixar nada nem ninguém dizer que não somos capazes de realizar nossos sonhos e objetivos, pois somente nós sabemos do que realmente somos capazes!”.

O segundo grupo dividiu seu relatório em três partes. Na primeira, pediu aos alunos que trouxessem fotos de pessoas que fossem importantes para eles como, membros da família, parentes, amigos e até mesmo pessoas famosas de quem gostassem ou fossem fãs. No encontro seguinte, começaram a aula apresentando para as crianças a música *Você vai gostar de mim*, de Cláudio Leite e Marcelo Brandão, interpretada pela cantora e apresentadora Xuxa Meneghel. A música aborda as diferenças existentes em cada um de nós.

Você vai gostar de mim¹²

Xuxa

Tem gente que é loirinha pra valer
 Tem gente com o cabelo de cachinho
 Tem gente que parece que só faz crescer...
 Tem gente que é chamada de baixinho .
 Eu sou diferente de você
 Você é diferente de mim
 Eu sou diferente de você
 E mesmo assim,
 Você vai gostar de mim...
 Tem gente que não pode ver você
 Tem gente que tem olho puxadinho
 Tem gente que usa as mãos pra se mover
 E tem quem mova mundo por mim...
 Eu sou diferente de você
 Você é diferente de mim
 Eu sou diferente de você
 E mesmo assim,
 Você vai gostar de mim...
 Tem gente tão fina que nem se vê
 Tem sempre um que é o mais gordinho
 Tem gente com degraus pra vencer
 E só depende de um empurrãozinho...
 Tem gente que vai e surpreender
 Parece que a alegria não tem fim
 Tem gente com encanto pra viver
 É gente com o pó de pilim-pim-pim...
 Eu sou diferente de você
 Você é diferente de mim
 Eu sou diferente de você

¹² Canção *Você vai gostar de mim*, que compõe o álbum *Xuxa Só Para Baixinhos 10 – Baixinhos, Bichinhos e +*, lançado em 2010 pela gravadora *Sony Music*.

E mesmo assim,
Você vai gostar de mim...

“Com base na música conversamos com a turma sobre essas diferenças no meio familiar, na escola, nas ruas e em todos os lugares. Com as fotos apresentadas abordamos as relações étnico-raciais e complementamos a dinâmica levando recortes de imagens de várias pessoas, das mais variadas características. Logo depois, apresentamos esqueletos de papel para que as crianças recortassem e colassem a imagem que quisessem. Com isso, pretendíamos demonstrar de forma lúdica, que todos somos iguais por dentro, independente da cor da pele, do tipo de cabelo, da altura, etc., além de promover entre os pequenos alunos e alunas o respeito às diferenças e à diversidade.”

Tal dinâmica possui um caráter passível de críticas, o que de fato é bastante importante e emblemático, pois notamos que os jovens acabam reproduzindo a ideia de uma igualdade entre todos, sem considerar, contudo, os processos históricos que diferenciam as pessoas brancas das negras em nossa sociedade, criando assim a falsa impressão de que somos de fato todos iguais e que, mediante tal afirmação, não há espaço para o racismo em nosso país, o que de fato não representa a realidade.

O grupo seguinte desenvolveu uma proposta de relatório com um plano de aula também bastante rico e diversificado, com várias atividades práticas, sensoriais e dinâmicas bem elaboradas, além de objetivos contundentes.

“Plano de aula para a educação das relações étnico-raciais:”

“Iniciamos nosso relatório sobre a diversidade com uma aula em que pedimos às crianças que experimentassem o toque nos cabelos umas das outras, para perceberem que nem todo mundo é igual.”

“Em seguida, elas experimentaram essas sensações em bonecos de massinha, com a confecção de ‘cabelos’ para seus bonecos e bonecas, utilizando uma grande variedade de materiais disponíveis.”

“Dando continuidade ao projeto, propomos a produção de um álbum com desenhos e colagens de fotos e gravuras com pessoas de todos os jeitos e gêneros. Em casa, os pais também participaram, resgatando fotografias de antepassados para que as crianças pudessem fazer uma árvore genealógica, descobrindo sua identidade familiar. Tudo para valorizar a individualidade e a história de cada um.”

“No encontro seguinte, desenvolvemos um trabalho com contos e filmes, exibindo a animação *Kiriku e a Feiticeira*, cujo princípio era ambientar as crianças com lendas e histórias

de origem africana. No final formamos uma roda de conversa para discutir o assunto e permitir que falassem sobre o que aprenderam.”

“Os principais objetivos do projeto consistiam na valorização da cultura afrodescendente, reconhecendo a sua presença de forma positivada nos diversos segmentos da sociedade, conhecer e aprender a respeitar as expressões culturais negras dentro e fora da escola e promover o reconhecimento e respeito à diversidade.”

Vale aqui atentarmos para a ideia que o grupo traz ao finalizar o trabalho, pois os estudantes conferem ao projeto como um dos objetivos “o respeito à diversidade”, como se houvesse uma situação em que o simples respeito à diversidade colocasse por si só as pessoas negras numa posição de real igualdade em relação à parcela branca da sociedade, afastando da discussão a necessidade da defesa iminente da luta contra o racismo, ou seja, obviamente devemos respeitar as diversidades, porém, é fundamental que lutemos contra o racismo e a desigualdade entre pessoas negras e brancas.

A proposta que o quarto grupo da turma apresentou consistiu na realização de uma aula cujo ponto inicial seria numa conversa com os alunos e alunas (crianças da Educação Infantil) acerca dos inúmeros casos de preconceito racial, que acontecem diariamente por conta da ignorância e intolerância das pessoas. Em seguida, os membros do grupo explicariam que mesmo havendo diferença na nossa cor de pele, umas mais claras e outras mais escuras, nós somos todos iguais e humanos.

Como proposta de trabalho expositivo, usariam um ovo branco e um ovo marrom; indicando-lhes a diferença das cores e fixando bem nisso, logo em seguida, os dois ovos seriam quebrados, mostrando para as crianças claras e gemas exatamente iguais dizendo que mesmo tendo cores de pele diferentes, o que nos torna aparentemente distintos, por dentro somos todos iguais e somos humanos.

Discutiriam com eles a questão do racismo mostrando as terríveis coisas que acontecem, simplesmente porque as pessoas têm tons de peles diferentes e agem de forma agressiva e desumana, meramente porque as outras são diferentes. Por fim, enfatizariam a necessidade do respeito à diversidade, a valorização da identidade negra e a importância da luta contra o racismo.

Novamente percebemos a utilização do discurso em defesa do respeito à diversidade como forma de neutralização do racismo, o que parece um senso comum entre muitos dos jovens das turmas com as quais trabalhei.

O grupo seguinte desenvolveu seu trabalho com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, estabelecendo como tema a *Consciência Negra*, tendo como objetivos gerais e

específicos, valorizar e compreender a cultura afro-brasileira e avaliar a importância desta forma de expressão cultural em nossa sociedade.

Para tal, o grupo estabeleceu conteúdos com temas referentes às relações étnico-raciais, às necessidades especiais, à identidade e à noção de perseverança.

Como procedimento didático os jovens apresentaram para os pequeninos o curta-metragem *Tamara*, produzido pelo estúdio *House Boat Animation* e dirigido por Jason Marino e Craig Kitzmann, que trata de uma menina negra e surda, que tenta vencer um desafio.

Em seguida, fizeram um rápido debate sobre o que foi apresentado na sessão cinematográfica, com o intuito de mostrar que podemos vencer nossos desafios.

Por fim, apresentaram *slides* sobre a cultura afro-brasileira e imagens de negros, negras e pessoas com necessidades especiais que conquistaram seus objetivos. A conclusão do trabalho consistiu num debate sobre os temas apresentados, com a opinião das crianças acerca do que foi visto. Com um tempo estimado de cinquenta minutos, utilizaram um data show com projetor de *slides* e avaliaram seus alunos e alunas a partir do comportamento, interação, participação e interpretação.

O sexto grupo a apresentar o relatório docente dividiu o trabalho nas seguintes etapas: introdução, onde explicam os conceitos de discriminação, preconceito e racismo e, em seguida, estabeleceu três práticas distintas para discutir as questões ligadas aos temas étnico-raciais. Isto posto, vejamos a proposta apresentada pelo grupo.

O grupo inicia o trabalho diferenciando os conceitos de preconceito, que segundo os participantes “é quando se faz um pré-julgamento ou se tem uma ideia preconcebida, sem razão objetiva, a respeito de um indivíduo ou de um povo”.

Em seguida, definem discriminação da seguinte maneira: “A discriminação ocorre quando os preconceitos são exteriorizados em atitudes ou ações que violam os direitos das pessoas com base em critérios injustos”.

Por fim, segundo os jovens, o conceito de racismo “é definido como o comportamento hostil e de menosprezo em relação a pessoas cujas características intelectuais ou morais são consideradas inferiores por outros que se consideram superiores”.

Na execução da primeira prática, que o grupo chamou de *Toque no cabelo e a representação das sensações*, foi realizada uma brincadeira onde as crianças experimentaram o toque, nos cabelos umas das outras, para perceber que nem todo mundo é igual.

Em seguida, elas representaram essas sensações em outros materiais, usando uma caixa surpresa, por exemplo.

Na prática seguinte, denominada *Dinâmicas de integração para crianças*:

Os alunos e alunas utilizaram um painel da diversidade que propõe às crianças a personalização de bonecos de cartolina, nesta dinâmica, o professor faz um boneco de cartolina branca ou papel pardo para cada aluno, e entrega tintas, canetinhas, revistas e cola, e instrui os alunos a personalizá-lo de acordo com as suas características ou vontade.

Ao final da atividade, todos vão ter um boneco único. Em seguida, o educador cola os bonecos de mãos dadas no painel da diversidade para simbolizar a amizade e o respeito.

Na terceira prática, batizada pelos alunos-estagiários de *Vídeos e contos*, foi utilizada a sala de vídeo da instituição de ensino para a exposição de textos e imagens que valorizam o respeito às diferenças, principalmente aqueles que tratam das temáticas étnico-raciais e da história e cultura dos povos africanos.

O sétimo grupo realizou um belíssimo trabalho de construção do relatório docente, apresentando uma ideia assaz interessante: através de um questionário para alunos da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, propõem a visualização de imagens onde são mostradas diversas formas de diferenças, fazendo com que a criança responda ao questionário, ao mesmo tempo em que se sensibiliza e cria empatia.

Passemos à observação da proposta de relatório do grupo, que assim se dividiu:

Quanto ao conteúdo, os estudantes estipularam os seguintes temas a serem abordados: racismo, interpretação oral de imagens e produção textual.

Em relação aos objetivos, os jovens pretenderam reconhecer a diversidade racial da sociedade; identificar, criticar, repudiar e denunciar todas as formas de relações preconceituosas, discriminatórias e excludentes.

Sobre a proposta de desenvolvimento, os estagiários propuseram algumas perguntas, dentre as quais: Você convive com alguém diferente? Você se afasta de alguém por ter opinião diferente a sua? Ou um cabelo diferente ao seu? Ou cor diferente da sua? Ou cultura diferente? Você já guardou o celular quando via um homem/mulher, com um tom de pele mais escuro? Você já deixou de falar com uma pessoa pela cor dela?

Quanto ao procedimento didático, disseram eles: “Um dos problemas enfrentados pelas crianças negras é relacionado aos cabelos. Não é difícil ouvir algumas falando que gostariam de tê-los lisos”.

“Mexer nos cabelos e trocar com carinho é uma forma de cuidar delas, romper possíveis barreiras de preconceitos e aprender que não existe cabelo ruim, só estilos diferentes. Sugerimos que a turma desenhasse em uma folha de papel os diferentes tipos de cabelos (textura, cor etc.) que existem”.

Finalmente, como conclusão da prática, as alunas e alunos propuseram um questionário para as crianças a partir da visualização da imagem de uma criança negra cercada por colegas brancos, com as seguintes perguntas: “O que vocês estão vendo na imagem? São todos iguais? Que sentimentos esta imagem transmite para vocês? Vocês acham que ela retrata situações que podem ser observadas no dia a dia? Alguém já se sentiu ‘na pele’ da menina triste? Qual o problema em ser diferente do outro? Como agem em relação ao jeito diferente de ser e de se comportar do outro? Respeitam o outro o colega, apesar das diferenças?”

Acredito que a intenção do grupo com a utilização do questionário é impactar as crianças quanto às práticas de discriminação racial presentes nas escolas, quando muitas vezes as crianças negras são excluídas de brincadeiras pelos demais colegas.

O oitavo grupo da turma CN 2011 desenvolveu um trabalho mais simples, cuja proposta de relatório se baseia na produção de um texto acerca dos temas racismo, preconceito e discriminação.

O grupo desenvolveu seu trabalho seguindo a seguinte divisão: Plano de Trabalho - Racismo; Área do conhecimento: Ética / Diversidade; Conteúdo: Racismo, preconceito e discriminação; Metodologia: Apresentação de vídeos, textos e conversas sobre os temas em questão e produção textual.

O grupo estabeleceu os seguintes objetivos: “reconhecer a diversidade étnica, racial e cultural da sociedade brasileira; identificar, respeitar, criticar, repudiar e denunciar todas as formas de relações preconceituosas, assim como possibilitar uma reflexão mais ampla sobre o verdadeiro exercício de cidadania, permitindo a interação de todos os envolvidos no contexto escolar para a desconstrução do racismo, preconceito e discriminação”.

Quanto à metodologia, os estudantes propuseram a produção de um texto individual sobre como o aluno pode combater o preconceito e a discriminação no dia a dia para ter uma convivência harmoniosa com todos.

Quanto aos critérios de avaliação, os alunos-estagiários observaram se houve respeito aos momentos de fala e de escuta e às opiniões dos colegas, envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Observaram também se os alunos foram capazes de identificar e relatar situações de preconceito e discriminação raciais e finalmente analisaram os relatos, depoimentos, apresentaram vídeos acerca do preconceito, racismo e discriminação e os efeitos produzidos na vida das pessoas.

O nono e último grupo da turma realizou um ótimo trabalho, voltando aos temas referentes às comemorações do Dia da Consciência Negra, bem como o uso das biografias, tendo a figura de Solano Trindade como ponto de apoio para discutir as relações étnico-raciais.

Assim, as alunas e alunos do grupo dividiram o relatório em: Planejamento, disciplinas abordadas (História/Artes/Língua portuguesa), Tema (Dia da Consciência Negra), tendo como público-alvo alunos e alunas do 4º ano do Ensino Fundamental com a utilização de cinquenta minutos (um tempo de aula).

Quanto aos objetivos gerais, propuseram a criação de relações socioculturais, através do respeito à diversidade, quanto aos objetivos específicos pretenderam entender o conceito de consciência negra e apontar composições artísticas acerca do tema.

Em relação aos procedimentos didáticos, os estagiários iniciaram a aula expositiva apresentando às crianças um poema de Solano Trindade, intitulado *Navio Negroiro*, em seguida, aproveitaram a ocasião para trazer à baila o tema “Dia da Consciência Negra”, explicando aos alunos o significado da data, sua origem e a importância da memória comemorativa.

Posteriormente, conversaram sobre a história de vida de Solano Trindade, “que foi um poeta negro que retratava através de seus poemas a luta constante das pessoas negras no Brasil”.

Por fim, foi pedido aos alunos e alunas que fizessem um desenho de algum personagem/pessoa que representasse essa data para eles e dizer o porquê.

Como proposta de avaliação, as alunas-estagiárias utilizaram a observação que fizeram do processo de confecção dos desenhos, analisando as relações e formas de interação com os colegas, bem como os relatos produzidos.

Por fim, os alunos produziram o relato da atividade proposta, nos informando que a aula em questão foi ministrada por um grupo de alunos e alunas da turma do 2º ano do Ensino Médio, a CN 2011, no I. E. Sarah Kubitschek, tendo como tema *Dia da Consciência Negra*.

Forma utilizados cinquenta minutos, sendo originalmente planejada para turmas do 4º ano do Ensino Fundamental podendo, contudo, ser aplicada a outras séries do mesmo segmento.

A aula foi composta, inicialmente, de uma recitação do poema *Navio Negroiro*, de Solano Trindade e no instante seguinte organizamos uma roda de conversa com perguntas e respostas.

No momento da récita, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com uma arte mais objetiva, onde não foram necessárias interpretações porque as palavras são diretas e passam a mensagem de forma explícita. Então, a partir daí, foi possível introduzir o conteúdo de forma mais serena e palatável.

As perguntas foram feitas com o intuito de esclarecer a importância e o porquê da celebração do Dia da Consciência Negra. Explicamos a razão da data escolhida e alguns dos acontecimentos que, marcaram a história do mundo, relacionados às questões étnico-raciais e os componentes do grupo responderam a todas as questões de forma plenamente satisfatória.

Já na segunda parte da dinâmica, houve uma participação mais direta dos alunos de forma individual. Pedimos a eles que desenhassem uma pessoa/personagem que representasse, de acordo com sua visão, esse dia e o porquê da escolha. Alguns deles optaram pela escolha de celebridades (como a Beyoncé), outros escolheram professores, colegas da turma, familiares dentre outros.

Quando pedimos que explicassem o porquê da escolha, os pequenos estudantes nos disseram que, basicamente, tomaram a decisão pautados em parâmetros relacionados à empatia (“ah, porque ele é legal comigo”, disse-nos um aluno sobre o colega que escolheu), às supostas capacidades do escolhido, ao talento, à personalidade, ao carinho que dedicam às pessoas próximas, etc.

Por fim, discutimos com as crianças a importância do respeito à diversidade e necessidade de valorizar a identidade, bem como o papel da população negra no processo de construção de nossa história.

3.2.1 Breve análise dos relatórios docentes

Finalmente o processo de construção se completa com a realização dos estágios supervisionados e a entrega dos Relatórios Docentes e, mesmo aqueles que já haviam completado as horas de estágio, propuseram aulas cuja temática estaria relacionada às relações raciais. Portanto, os quarenta e quatro trabalhos apresentados utilizaram uma enorme variedade de ideias e saberes acerca do tema proposto, possibilitando o uso dessa discussão entre os alunos da Educação Infantil, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que corrobora com nossa ideia que defende a amplitude do *Trajeto Didático* para além do Instituto de Educação em que foi pioneiramente implementado, ou seja, colegas professores

e professoras dos mais variados segmentos podem utilizar o *Trajeto* adaptando-o às suas necessidades.

Foi extremamente satisfatório ouvir e ler as histórias relatadas pelos alunos sobre as práticas realizadas nas aulas da disciplina Estágio Supervisionado, onde puderam levar aos pequenos estudantes as impressões que formularam ao longo da estruturação do *Trajeto*. Foi intenso observar que muitos dos meus alunos e alunas não tinham percebido até então como as relações étnico-raciais se desenvolviam entre os menores, não percebiam que as crianças muitas vezes discriminavam os colegas e que até mesmo algumas professoras tratavam de forma diferente alunos negros e brancos.

Assim, a proposta de execução do *Trajeto Didático* se completa ao compreendermos que a utilização dos temas referentes às relações étnico-raciais de fato produziram novos saberes, novas propostas de dinâmicas, afetando assim, positivamente, não apenas os alunos e alunas do IESK que, a princípio, seriam o alvo do projeto, mas impactaram de forma extremamente potente as crianças que, via de regra, puderam iniciar reflexões importantes acerca da diferença, do respeito e, principalmente, do significado da luta antirracista.

Desse modo, a cada relato percebia como foi potente o resultado de nosso trabalho, como minhas alunas e meus alunos conseguiram levar, mesmo que a seu modo, com grande inexperiência e quase nenhuma prática, temas tão importantes para meninas e meninos que cursavam os primeiros anos de sua vida escolar e isto, esperamos, deve ser um fator de diferenciação para esses pequeninos indivíduos que provavelmente chegarão à adolescência com outros olhares sobre aquilo que envolve o racismo e suas práticas em nosso país e acredito que seja este o grande objetivo de todos os trabalhos que de alguma forma discutem as relações étnico-raciais na educação: promover discussões que permitam que, cada vez mais, as novas gerações não apenas não sejam racistas, mas que compreendam a necessidade da defesa da luta contra o racismo.

Se houve de fato propostas e práticas muito bem elaboradas e realizadas, outras ficaram aquém do esperado, principalmente por se tratar de alunos e alunas de turmas do Curso Normal (Formação de Professores), contudo, vale salientar que, como infelizmente é de costume, no final do ano letivo (quando o projeto foi finalizado), parte dos alunos priorizam e se dedicam com mais afinco às matérias nas quais apresentam maior dificuldade e que, geralmente, têm notas mais baixas, dando menos importância às disciplinas nas quais já obtiveram os pontos necessários para a aprovação ou estão bem próximos disso.

Houve também, os casos em que alguns grupos se utilizaram da mesma ideia ou estratégia para a realização da prática ou como proposta, obviamente isso é extremamente

comum, principalmente na atualidade, em que os *sites* de busca estão a um clique daquilo que se espera encontrar. Todavia, não era e não é essa a nossa preocupação! O que nos importa é justamente a movimentação dos estudantes durante a execução do processo, as discussões, os novos saberes e tudo o mais que está envolvido em sua construção.

A ideia inicial de todo o trabalho se completa com a execução, na prática, do que fora debatido em sala desde o preenchimento do questionário étnico-racial, assim, após a entrega dos Relatórios Docentes, as alunas e os alunos completam o processo com a nítida expressão de quem terminou seu trabalho, ao “encenarem” no estágio o papel que muito possivelmente assumirão ao longo de grande parte de suas vidas. Aqui, um ciclo se inicia e, dessa vez, foi diferente, pois os temas propostos por esses estudantes-professores traziam uma enorme carga de trabalho de pesquisa, a importância de uma nova maneira de adquirir conhecimento, a felicidade do encontro com outras histórias e a crença na necessidade de difundir tudo aquilo que reuniram ao longo de mais de oito meses de constantes discussões, trocas de informações, mudanças, alterações, desistências, cansaço, enfim, tudo o que faz parte do nosso trabalho desde que pisamos no chão da escola. Porém, dessa vez, foi possível enxergar outros olhares, novas matizes, sensações por vezes esquecidas, caladas, proibidas, apagadas, mas, agora foi diferente, foi mais intenso, mais forte, mais potente, o brilho nos olhos foi mais cintilante e o sorriso que se viu, foi aquele que damos ao reconhecer alguém que amamos.

CONCLUSÃO

Como dito ao longo deste trabalho, a proposta que surgiu na sala de aula, se completa na sala de aula, pois acredito que a escola é o palco principal onde são construídos os novos olhares sobre as formas de se aprender e somos nós, professores, que buscamos criar as possibilidades para a realização de transformações cotidianas e assim, a cada dia, levamos um pouco de nós mesmos às salas de aula na tentativa de promover uma educação mais ampla e democrática e é justamente esta a proposta inicial de todo meu processo de formação que agora se amplia com a elaboração desta dissertação.

Ao fim da realização de todo o trabalho de montagem e execução do *Trajeto Didático*, sinto-me extremamente feliz e realizado ao perceber que de fato sua potencialidade foi posta à prova e os resultados demonstraram o quanto valeu a pena. Os relatos trazidos pelos alunos sobre as práticas por eles desenvolvidas são a comprovação de que todo o esforço, dedicação, persistência e perseverança foram válidos.

No início do processo, quando utilizei o questionário étnico-racial como base para o desenvolvimento do *Trajeto*, estava repleto de dúvidas e anseios e as respostas dadas pelos alunos me colocaram numa situação incômoda, pois muitas das arguições, por mim pensadas previamente, “já tinham respostas certas”, acreditei que os alunos e as alunas teriam visões e análises se não iguais, pelo menos muito semelhantes às minhas. Ledo engano.

Ao começar a análise dos dados obtidos notei que, como na verdade deveria ter suposto, as concepções formadas pelos jovens eram próprias e bastante diversas, como obviamente devem ser, mas que minhas expectativas mascararam como se fosse um ato de devoção e rogo para que as coisas acontecessem exatamente como previamente fora planejado. Passado o susto (ou desespero) inicial, passei a analisar de forma mais específica as respostas, contemplando a riqueza que o questionário representava enquanto amostragem da relação desses jovens estudantes, futuros professores, com as questões étnico-raciais ali expostas, passei então a identificar suas carências, seus preconceitos, seus conhecimentos previamente adquiridos, que, para minha surpresa (reconheço aqui meu próprio preconceito), estavam bem acima do que previ. Enfim, mediante os dados obtidos pude traçar novas estratégias de ação, contando com as inestimáveis ajudas do meu orientador e dos membros da minha banca de qualificação, que trouxeram novas ideias, visões, possibilidades e trajetos a percorrer e sem os quais certamente não conseguiria finalizar este trabalho.

Após a análise minuciosa do questionário étnico-racial, iniciei a implementação da etapa seguinte do *Trajetos*, que consistiu na realização da “pesquisa-ação”, cuja essência é a ampliação da discussão sobre as relações étnico-raciais a partir da valorização da identidade negra, através da realização de pesquisas biográficas sobre o protagonismo de personagens negros do período pós-abolição da História brasileira (que denominamos *Pesquisa Biográfica: protagonismo negro na História do Brasil*) e da coleta de entrevistas com referências negras locais (que chamamos de *Relações Raciais e Valorização da Identidade Negra*), acreditando que essa estratégia possibilita a construção de um novo e positivo olhar acerca do importantíssimo papel desempenhado por negros e negras no processo de formação de nosso país, algo que, infelizmente, muitos jovens não conseguem compreender em virtude do apagamento histórico sofrido pelas pessoas de pele preta ao longo de nossa história.

Assim, os alunos e as alunas de minhas seis turmas foram a campo em busca de personagens e pessoas a quem entrevistar, trazendo para o ambiente escolar uma riquíssima discussão referente aos temas que vínhamos levantando em todas as aulas, ao longo de várias semanas. Os encontros subsequentes à realização da pesquisa e das entrevistas mostraram de forma ainda mais contundente que caminhávamos na direção correta, tamanha a euforia dos jovens ao relatar as descobertas realizadas ao se depararem com pessoas cujas histórias de vida e luta pareciam inimagináveis, sejam elas personagens históricos ou indivíduos próximos, que dividem seu espaço e vivenciam seu dia a dia.

Por fim, no período de conclusão do ano letivo efetivei com as alunas e os alunos a última etapa que compõe o *Trajetos Didáticos* que denominamos *Prática de ensino sobre as relações étnico-raciais: relatório docente*, na qual os estudantes colocaram em prática aquilo que produziram nas etapas anteriores, ou seja, desenvolveram com os alunos e as alunas com os quais realizaram o estágio obrigatório supervisionado. Dessa forma, o trabalho realizado a partir do início do ano letivo se concretizou no momento em que meus alunos e minhas alunas levaram a discussão referente ao tema das relações étnico-raciais para as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, permitindo assim que crianças, ainda nos momentos iniciais de sua formação, pudessem tomar contato com novos olhares e novas concepções acerca dessa questão.

Portanto, acredito que o *Trajetos Didáticos* possa efetivamente contribuir para a formação de novos sujeitos que, de posse de novas perspectivas acerca de nossa história e, principalmente, acerca da história de homens e mulheres de pele preta que foram extremamente importantes e atuantes naquilo que diz respeito à construção de nossa sociedade.

Contudo, somente o tempo trará as respostas, mas acredito que seja premente que aqueles que “pisam o chão da escola” não desistam de sua tarefa, precisamos mais que nunca lutar por aquilo que acreditamos ser fundamental para a construção de um país melhor e, a meu ver, um dos primeiros passos é justamente incutir em nossos alunos (principalmente naqueles que são vítimas em potencial do atual estado de coisas) a necessidade da luta diária contra tais posturas e é aqui que percebemos a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 e da manutenção de uma constante discussão acerca dessa e de outras questões tão caras a essa juventude, cuja história deve servir de base para o enfrentamento em relação às tentativas de manutenção da exclusão que há séculos vivencia, como sentencia Lorene Santos.

Dessa forma, não se trata apenas, de introduzir um novo componente curricular, mas de trazer para dentro da escola uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos e também de silenciamentos. Trata-se de colocar em pauta, no contexto escolar, uma discussão recorrentemente negada pela sociedade brasileira. Trata-se em última instância, de apostar que os currículos escolares podem se constituir em veículos de enfrentamento das desigualdades sociais – e raciais – presentes em nossa sociedade com potencialidade para alterar hierarquias, desestabilizar relações de poder, fomentar a reorganização de forças e contribuir para o questionamento de valores e certezas historicamente construídas. (SANTOS, 2013, p. 59).

E, nesse sentido, a luta que considero mais urgente respeita à questão racial, pois além da exclusão histórica vivenciada pela população negra em nosso país, há ainda as questões que envolvem o preconceito, a discriminação e o racismo, tornando ainda mais difícil a vida daqueles que sentem “na pele” tais práticas. Portanto, é urgente a promoção de práticas que disseminem a autoafirmação e a valorização da identidade negra pelos alunos, para a realização de uma verdadeira transformação das relações raciais na escola e, a partir daí, em toda a sociedade e no caso específico deste trabalho, há uma particularidade importantíssima, muitos dos alunos com os quais trabalhei no Sarah Kubitschek se lançam no magistério e mantêm um contato direto com crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que possibilitará a continuidade da desconstrução das práticas excludentes e discriminatórias.

Portanto, a transformação das atitudes, presume uma mudança no pensamento, nas construções intelectuais, para que haja a disseminação, mesmo que em princípio seja local, mas que terá o poder de reverberar, “contaminando” os pares, alterando a triste realidade que se vivencia na escola.

Assim, devemos considerar a ausência no currículo escolar desses estudos específicos sobre a História da África e dos africanos no Brasil, por tanto tempo, um equívoco histórico,

que apenas começa a ser retificado e, cujo objetivo principal, deve ser trazer à tona mais de trezentos anos de história, não apenas mal contada, como não contada.

Por fim, compreendemos que é premente garantir a todos o conhecimento acerca de tais estudos, ressaltando a importância que os mesmos possuem, principalmente naquilo que respeita à formação da sociedade brasileira e a própria origem de todos nós, o que por si só já justifica a obrigatoriedade desses temas para a formação de indivíduos conscientes, para a construção da cidadania, ampliação da luta por direitos e, acima de tudo, a diminuição e, oxalá, a erradicação do nefando preconceito que ainda persiste, permitindo a construção de mentalidades antirracistas, visando a dissipar a estrutura racista de nossa sociedade e garantir a efetivação de uma representatividade positiva e edificante para as pessoas de pele não branca.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BENTO, M. A. S. *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <[http://www.ebah.com.br/69 content/ABAAAexxUAB/branqueamento-branquitude-no-brasil?part=5](http://www.ebah.com.br/69/content/ABAAAexxUAB/branqueamento-branquitude-no-brasil?part=5)>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- BERNARDINO-COSTA, J. *Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, p. 247-273, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 1, 22 de jun. 2004, Seção I, p. 11.
- _____. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- CABRAL, M. A. S. O Currículo Mínimo, o Ensino de História e o Sistema Estadual de Avaliação no Estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola básica. *Revista História Hoje*, v. 4, p. 328, 2016.
- CAIMI, F. E. Cultura, memória e identidade: o ensino de História e a construção de discursos identitários. In: Cristiani Bereta da Silva; Ernesta Zamboni. (Org.). *Ensino de história, memória e culturas*. 1.ed. Curitiba: Editora CRV, v. 1, p. 17-33. 2013.
- CARDOSO, L. “O Sarah”: entre memórias de uma instituição e a instituição destas memórias. 2015. [?] f. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29494/29494_1.PDF>. Acesso em: 23 jul.2019.
- CATROGA, F. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.
- CAVALLEIRO, E. S. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.
- CHRISPINO, A. Gestão de conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, p. 11-28, 2007.

COSTA, L. F. *Curso normal médio: representações sociais de formação por professores e alunos*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp132388.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FELICIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2020. .

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, v. 63, p. 103-120, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GATTI, B. A. O professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.27, p. 97-114, 2003. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Bookman, 2009. Disponível em: <https://csociais.files.wordpress.com/2014/05/analise_dados_qualitativos.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Rev. Bras. Educ.*, 2003, n.23. p.75-85. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. *O movimento negro educador*. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. v. 1. 154 p.

GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. 1999.

GUIMARÃES, M. L. S. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, S. J. (Org.). *História cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

_____. Entre as luzes e o romantismo: as tensões da escrita da história no Brasil oitocentista. In: Estudos sobre a escrita da história. *Anais do Encontro de Historiografia e História Política*, Rio de Janeiro, UFRJ, 2005, p. 68-85.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HALL, S. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais, Belo Horizonte/Brasília, Editora da UFMG/Unesco, 2003. Organização de Liv Sovik.

- HUYSSSEN, A. "Passados presentes". In: *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LEDA, M. C. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. *TEMÁTICAS (UNICAMP)*, v. 45/46, p. 101-126, 2015.
- LIBANIO, J. B. *Jovens em tempo de pós-modernidade: considerações socioculturais e pastorais*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- LIMA, F. S. Instituto de Educação Sarah Kubitschek: as origens da Brasília de Miécimo (1957). *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, p. 167-186, 2019.
- LIMA, M. História da África: temas e questões para a sala de aula. *Cadernos PENESB*, Rio de Janeiro / Niterói, v. 1, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20822>>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- LORAUX, N. Elogio do anacronismo. In: NOVAIS, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- MARTINS, Carlos A. M. Negro, publicidade e o ideal de branqueamento da sociedade brasileira. *Rumores (USP)*, v. 1, p. 6, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/Home/Downloads/51157-Texto%20do%20artigo-63681-1-10-20130206%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/51157-Texto%20do%20artigo-63681-1-10-20130206%20(1).pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- MATTOS, H.; DANTAS, C. V.; ABREU, M.; MORAES, R. F. Personagens negros e livros didáticos: reflexões sobre a ação política dos afrodescendentes e as representações da cultura brasileira. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *A História na escola*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, v. [?], p. 299-320.
- MATTOS, I. R. de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo* [online]. 2006, v.11, n.21, p.5-16.
- MBEMBE, A. As formas africanas de auto-inscrição. *Estud. afro-asiát.*, jun. 2001, v. 23, n.1, p.171-209.
- MELLO, J. S. B. O cotidiano, os "regimes de historicidade" e a memória. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236-253, set./dez. 2016.
- MONTEIRO, K. R.; MENDEZ, N. P. Gênero, biografia e ensino de História. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)*, v. 4, p. 84-97, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/Home/Downloads/30636-129385-2-PB.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.
- MOTTA, K. P. Da História social. In: *Natureza, Sociedade e representação: peles, cores e significados*. Niterói, 2014. Disponível em: <<http://www.cead.uff.br/moodle/mod/resource/view.php?id=31341>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MOTTA, M. S. *Saudades da Guanabara: o campo político da cidade do Rio de Janeiro (1960 – 75)*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Sead, 2005.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos PENESB*, v. 12, p. 163-197, 2013.

_____. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica e etnia”. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Editora da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003, p.17-34. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

PEREIRA, A. A. . Por uma autêntica democracia racial!-: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*, v. 1, p. 111-128, 2012.

SANTANA, J. V. J. Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA. In: *Revista África e Africanidades*, Bahia, -Ano 2, n. 8, fev. 2010.

Disponível

em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Tensoes_desafios_Itapetinga.pdf>. Acesso: 7 dez. 2018.

SANTOS, A. L.; TONIOSSO, J. P. Relações étnico-raciais na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro, 2016. Disponível

em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154109.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

SANTOS, L. Ensino de História e Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. *Cadernos de História* (Belo Horizonte), v. 12, p. 59-92, 2011.

_____; PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, A. A.;

MONTEIRO, A. M.; (Org.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. [?], p. 57-83.

SARLO, B. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SETH, S. Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 6, n. 11, p. 173-189, abr. 2013. ISSN 1983-9928. Disponível

em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/554>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129. jan./abr. 2017. .

SILVA, M. A. L.; SOARES, R. L. S. Reflexões sobre os conceitos de raça e etnia. *Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, v. 4, p. 99-115, 2011.

SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. Roberto; BARBOSA, L. M. A. *De Preto a Afro-Descendente - Trajetos de Pesquisa sobre Negro, Cultura Negra e Relações Étnicos Raciais no Brasil*. 1. ed. São Carlos: EduFSCar, 2003. v. 01. 345 p.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2020.

VIANA, L. . Negros distintos nas Américas: escrita da História e protagonismo negro no pós-abolição, 1890-1946. *Afro-Ásia*, v. 52, p. 247-273, 2015.