

ProFuturo

UM PROGRAMA DA:



ESCOLA PARA TODOS: PROMOVEDO
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
PLANOS DE AULA COMENTADOS

Há mais de 20 anos no Brasil, a **Fundação Telefônica Vivo** é responsável, juntamente com o programa de Diversidade, pela esfera social no conceito de “ESG” da **Vivo** – sigla, em inglês, que avalia as melhores práticas ambientais, sociais e de governança empresarial. Com foco na educação, contribui com o desenvolvimento e a inclusão digital de estudantes e educadores, por meio de projetos que estimulam novas oportunidades de ensino e aprendizagem. Acreditamos na formação continuada de educadores como um pilar fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e, por isso, oferecemos cursos gratuitos e a distância.

Escolas Conectadas é uma plataforma on-line gratuita, de formação continuada para educadores, e é nela que ofertamos o curso **“Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista”**. O objetivo é possibilitar a aproximação dos professores a uma nova perspectiva, na qual se observa o espaço escolar como um local representativo, onde devem ser realizadas práticas transformadoras enfocadas no respeito às diferenças e no combate à discriminação.

Após a realização de inúmeras edições do curso, foi possível obter um repositório de planos de aula elaborados pelos próprios educadores cursistas, pautados pelas premissas estudadas. Esta obra torna pública parte desses planos, selecionados como exemplos de efetivação de uma perspectiva antirracista, e fortalece abordagens possíveis nas diferentes etapas da Educação Básica.

Desejamos uma boa leitura!

ProFuturo

UM PROGRAMA DA:



ESCOLA PARA TODOS: PROMOVENDO
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
PLANOS DE AULA COMENTADOS

Ficha Técnica

2021

Fundação Telefônica Vivo

Diretor-Presidente: Americo Mattar

Gerente Sênior de Educação: Lia Carolina Ortiz de Barros Glaz

Gerente de Projetos Sociais: Renata Mandelbaum Altman

Coordenadora de Formação Docente On-line: Denise Padilha Lotito

Equipe de Formação Docente On-line: Talita Maria Braz Mendes Pazinato, Michele Bettine

Pereira e Juliana Coqueiro Costa

Gerente de Comunicação: Luanda de Lima Sabença

Equipe de Comunicação: Beatriz Pisati Jansen e Eliane Matiko Imanaga

Autoras da Obra:

Carolina Chagas Schneider

Fernanda Chagas Schneider

Parceiros Executores do Projeto Escolas Conectadas:

Associação Telecentro de Informação e Negócios – ATN

HardFun Studios Aprendizagem e Tecnologia

B&S Educação e Tecnologia

Coordenação Editorial e Revisão:

Innova – All Around the Brand

Apoio Pedagógico:

Patrícia Behling Schäfer

Colaboração:

Capítulo 2 – Por que precisamos de educação antirracista?

Cristiane Silveira dos Santos

Nelza Jaqueline Siqueira Franco

Posfácio

Allan da Rosa

Planos de aula

Aciléia Cristina Porto Pinheiro

Anne Ariadne Alves Menezes Ponce de Leão

Cinthia de Lima Magiolo

Fabiana Nunes Travasso

Josefina Ribeiro Fôro Marinho

Jozielle Santos Nery

Juliana Bello Lopes

Juliana de Souza Lima Oliveira

Kathia Lopes Maestre dos Santos

Maitê Ernesto Siqueira

Maria Helena Cruz de Carvalho

Maria Núbia Silva Santos

Monacita Pinto Reis

Norma Alini dos Santos Rodrigues

Núbia Aparecida Martins Moura Freitas

Priscila Monteiro

Raíssa Roberta Castro Alves

Rita Maria de Oliveira

Shirley Zaganin Latorre Cavini

Sônia da Silva Falcão

Vaiza Bispo dos Santos

Valéria Cabral Blunck

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S358E

Schneider, Fernanda Chagas

Escola para Todos: promovendo uma educação
antirracista – Planos de aula comentados/autoras:
Fernanda Chagas Schneider, Carolina Chagas Schneider.
Organizador: Fundação Telefônica Vivo – São Paulo, SP.

--

Fundação Telefônica Vivo, 2021.

ISBN 9786500299106

1. Antirracismo
2. Educação
3. Educação – Aspectos sociais – Brasil
4. Discriminação – Aprendizagem
5. Inclusão digital
6. Práticas educacionais
7. Prática pedagógica
8. Professores – Formação
9. Sociologia educacional – Brasil
10. Tecnologia educacional

CDD 305.8

Catalogação elaborada por
Marina Ransolin CRB–10/2515



Esta obra está licenciada pela Creative Commons.
Atribuição Não Comercial. Sem derivações 4.0 Internacional.

Agradecimentos

Agradecemos a todos e todas que nos possibilitaram concretizar este projeto:

A toda a equipe da **Fundação Telefônica Vivo**, pelo apoio e incentivo, principalmente à Denise Padilha Lotito, que acreditou em nossa proposta e mobilizou-se para, além de concretizá-la, ampliá-la.

À Patrícia Behling Schäfer, por sempre embarcar em nossos projetos, por acreditar que somos capazes, por seu olhar cuidadoso e atencioso e por suas sugestões precisas.

Ao Juliano Bittencourt e à Sílvia Kist, por nos apresentarem a proposta dos cursos pela Plataforma **Escolas Conectadas** e fazerem parte de nossa trajetória.

Às colegas Cristiane Silveira dos Santos e Nelza Jaqueline Siqueira Franco, pela contribuição neste e em outros projetos.

Às professoras e aos professores de todas as edições da formação **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, em especial às docentes que participam desta publicação: Aciléia Cristina Porto Pinheiro, Anne Ariadne Alves Menezes Ponce de Leão, Cinthia de Lima Magiolo, Fabiana Nunes Travasso, Josefina Ribeiro Fôro Marinho, Jozielle Santos Nery, Juliana Bello Lopes, Juliana de Souza Lima Oliveira, Kathia Lopes Maestre dos Santos, Maitê Ernesto Siqueira, Maria Helena Cruz de Carvalho, Maria Núbia Silva Santos, Monacita Pinto Reis, Norma Alini dos Santos Rodrigues, Núbia Aparecida Martins Moura Freitas, Priscila Monteiro, Raíssa Roberta Castro Alves, Rita Maria de Oliveira, Shirley Zaganin Latorre Cavini, Sônia da Silva Falcão, Vaiza Bispo dos Santos e Valéria Cabral Blunck. Obrigada pela generosidade de cada uma.

Aos tutores e estagiários que nos ajudam a conduzir a formação, especialmente à Maribel Selli, ao Guilherme Schröder, à Luciana Machado, à Alessandra Bressane, à Andréa Gonçalves, ao Jonathan Fagundes e à Fernanda Camargo.

À UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – e à professora Juçara Bordin que, assim como a Fundação Telefônica Vivo, acreditam no impacto desta formação e são responsáveis pelo projeto de extensão que a certifica.

Somos muito gratas à nossa família pelo amor que temos uns com os outros. Agradecemos especialmente à nossa mãe, Luiza, e ao nosso pai, Olmar (*in memoriam*), que, muito além de nos proporcionarem a vida, nos ensinaram a percorrê-la. O melhor de nós sempre será resultado do esforço de vocês.

Aos nossos companheiros de vida, Luverci e José Augusto, pela paciência.

Ao Antonio e ao Francisco, filhos de uma e sobrinhos da outra, fontes de nossa energia e o motivo pelo qual lutamos por um mundo melhor.

Carolina e Fernanda Chagas Schneider

Sumário

<u>Sobre a Fundação Telefônica Vivo</u> _____	9
<u>Apresentação</u> _____	10
<u>Sobre as autoras</u> _____	11
<u>Como a obra está organizada</u> _____	13
<u>Capítulo 1</u> _____	15
<u>Capítulo 2</u> _____	17
<u>Capítulo 3</u> _____	24
<u>Capítulo 4</u> _____	29
<u>Planos de Aula – Literatura</u> _____	32
<u>Planos de Aula – Representatividade</u> _____	56
<u>Planos de Aula – Estética</u> _____	70
<u>Planos de Aula – Identidade</u> _____	85
<u>Planos de Aula – Território</u> _____	102
<u>Planos de Aula – Ludicidade</u> _____	120
<u>Planos de Aula – Corporeidade</u> _____	137
<u>Planos de Aula – Musicalidade</u> _____	153
<u>Planos de Aula – Religiosidade</u> _____	172
<u>Planos de Aula – Antirracismo</u> _____	189
<u>Considerações finais</u> _____	204
<u>Posfácio</u> _____	206
<u>Referências dos planos de aula</u> _____	219
<u>Referências bibliográficas</u> _____	222

Sobre a Fundação Telefônica Vivo

Há mais de 20 anos no Brasil, a **Fundação Telefônica Vivo** é responsável, juntamente com o programa de Diversidade, pela esfera social no conceito de “ESG” da **Vivo** – sigla, em inglês, que avalia as melhores práticas ambientais, sociais e de governança empresarial. Com foco na educação, contribui com o desenvolvimento e a inclusão digital de estudantes e educadores por meio de projetos que estimulam novas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Fazemos parte de uma rede global que, por meio do programa **ProFuturo** – da **Fundação Telefônica** e da Fundação “la Caixa” –, tem como objetivo reduzir a desigualdade educacional investindo no ensino digital inovador e de qualidade. Apostamos na educação como fator essencial de transformação da sociedade e em seu potencial de garantir o empoderamento e o protagonismo de crianças e jovens, utilizando a tecnologia como instrumento a favor da inclusão e da cultura digital. É por isso que educamos para transformar e digitalizamos para aproximar.

Acreditamos na formação continuada de educadores como um pilar fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e, por isso, oferecemos cursos gratuitos e a distância, em plataformas on-line, como a Escolas Conectadas. O projeto ganhou em 2020 o **Prêmio UNESCO-Hamdan Bin Rashid Al-Maktoum de Melhores Práticas e Desempenho no Aprimoramento da Eficácia de Professores**, único projeto brasileiro entre os vencedores da premiação desde a sua primeira edição. Para os estudantes, oferecemos oportunidades que visam potencializar suas habilidades partindo de três temáticas principais: Construção do Projeto de Vida, Ensino de Empreendedorismo Social e Tecnologias Digitais. Além disso, a Fundação trabalha ativamente o voluntariado corporativo, que tem o objetivo de sensibilizar e engajar colaboradores da **Vivo** em ações que gerem impacto social.

Apresentação

Pensados cuidadosamente para contemplar as demandas da Educação Básica brasileira, todos os cursos da Plataforma **Escolas Conectadas** são centrados na prática e na troca de experiências entre docentes. As formações, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, são certificadas por instituições de Ensino Superior reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Entre as instituições parceiras, está a UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, responsável por 21 títulos da Plataforma, de diferentes áreas do conhecimento. É um desses títulos que dá origem à presente obra.

O curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** parte de questões essenciais à escola e à sociedade. Por que precisamos falar sobre educação antirracista? O que é ambiência racial? De que maneira esse conceito se relaciona com as ideias de representatividade, pertencimento e construção da identidade? Qual é o papel do professor para garantir a efetivação da Lei nº 10.639?

O espaço proporcionado pelo curso, no decorrer dos anos e das edições realizadas, tornou-se um verdadeiro acervo de promissoras práticas de educação antirracista, elaboradas por professores de diferentes etapas da Educação Básica e de distintas localidades do país.

Convidamos você a nos acompanhar em uma jornada por exemplos dessas práticas, por inspirações para adaptá-las à sua realidade e por análises das autoras para que toda ação antirracista seja também uma intervenção no mundo e na vida de nossos estudantes.

Sobre as autoras

Nascidas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, as professoras Carolina Chagas Schneider e Fernanda Chagas Schneider, muito além de partilharem uma história de vida familiar, tornaram-se parceiras e colegas de trabalho após terem trilhado percursos formativos muito próximos. Ambas são pedagogas formadas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS e atuam como professoras de anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Além disso, são mestras em Educação pelo PPGEDU/PUCRS e pelo PPGEDU/UFRGS, e doutoras em Educação e em Informática na Educação pelo PPGEDU/PUCRS e pelo PGIE/UFRGS, respectivamente. Carolina ainda é fundadora do Grupo Canjerê, uma associação de professoras antirracistas que atua na formação de professores quanto a essa temática.

As irmãs, frutos de um casamento inter-racial, se aproximaram do antirracismo a partir do ponto de vista da própria experiência, após presenciarem e vivenciarem inúmeras situações racistas, as quais não conseguiam nominar durante a infância. Hoje, ambas trabalham na periferia de Porto Alegre com crianças que partilham dessas mesmas questões. Como membro do primeiro grupo de professoras cotistas do município de Porto Alegre e sentindo-se comprometida com a causa antirracista, Carolina passa a estudar esse campo de conhecimento, no qual Fernanda, logo após, engaja-se também. Por entenderem que o racismo é um problema real e estruturante da sociedade brasileira e, concordando com Paulo Freire, que a sociedade não deve prescindir da escola como um meio para um processo de mudança, é que a educação antirracista se tornou fundamental no fazer pedagógico de ambas.

Os estudos e as práticas sobre o tema deram origem ao curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, oferecido desde 2015 pela plataforma on-line **Escolas Conectadas**, com acompanhamento de suas autoras, Carolina

e Fernanda, em todas as edições. Nesse ambiente, elas partilham seus conhecimentos e incentivam que uma abordagem pedagógica antirracista seja assumida por professores situados em todas as regiões do país. Este livro nasce como um desdobramento da formação **Escola para Todos**, na intenção de inspirar novas práticas de combate ao racismo nas escolas e em outros espaços educativos.



Como a obra está organizada

O curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** insere-se na proposta do projeto **Escolas Conectadas**, ao provocar a aproximação dos professores a uma nova perspectiva, na qual observa-se o espaço escolar como um local representativo e onde devem ser realizadas práticas transformadoras, enfocadas no respeito às diferenças e no combate à discriminação. A trajetória formativa do curso propõe que o professor seja introduzido aos conceitos básicos da temática e que compreenda o porquê da implementação da Lei nº 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas. O professor é apresentado ao conceito de ambiência racial e é convidado a repensar seu ambiente escolar sob esse novo olhar. No intuito de tornar-se uma via concreta para uma ruptura curricular e contribuir para que a escola se torne um ambiente efetivamente plural, ao fim da formação, cada professor é desafiado a criar um plano de aula orientado pelos conhecimentos nela construídos. Após a realização de inúmeras edições do curso, armazenamos um considerável repertório de inspiradores planos de aula, elaborados pelos próprios participantes, pautados pelas premissas antirracistas estudadas.

É identificando que muitas escolas brasileiras ainda seguem distantes de refletir a diversidade étnico-racial do próprio povo brasileiro que esta obra busca compartilhar os conhecimentos construídos, por meio da publicação de planos significativos dentro da perspectiva anunciada. Cabe ressaltar que as atividades aqui divulgadas devem ser entendidas como sugestões ou provocações para a implementação da Lei nº 10.639/03 em sala de aula, de acordo com cada realidade e em consonância com uma perspectiva de currículo antirracista, ou seja, a simples “aplicação” de um desses planos não garante a efetivação de uma pedagogia de combate ao racismo. Para tanto, se faz necessário que uma série de mudanças ocorram no âmbito escolar, que se iniciam com a sensibilização do corpo docente e perpassam a reavaliação do currículo, dos espaços, das linguagens e das relações interpessoais.

A obra está organizada em duas partes. A primeira é dividida em quatro capítulos em que apresentamos as bases teóricas de uma proposta de educação antirracista. No capítulo 1 – Panorama atual sobre a realidade racial brasileira, descrevemos o tempo e o espaço que contextualizam a formação **Escola para Todos**, fonte deste projeto. No capítulo 2 – Por que precisamos de educação antirracista?, as pesquisadoras Cristiane Silveira dos Santos e Nelza Jaqueline Siqueira Franco são convidadas a discorrer sobre a necessidade de se desenvolver uma educação antirracista no âmbito das escolas brasileiras. No capítulo 3 – Ambiência racial para a diversidade – Conceito-base do curso, aprofundamos o conceito central que embasa a perspectiva de educação antirracista assumida na formação. No capítulo 4 – Educação antirracista e temáticas envolvidas nos planos de aula selecionados, apresentamos como estão organizados os planos de aula que compõem a publicação.

Já na segunda parte, buscamos explicitar resumidamente cada temática, em uma perspectiva pedagógica para a efetivação de uma educação antirracista. Em cada uma delas, além de um panorama introdutório, divulgamos planos de aula desenvolvidos por professoras cursistas como atividade final da formação e apresentamos sugestões de abordagens relacionadas. As referências completas neles mencionadas são apresentadas ao final do livro. É também no encerramento da obra que contamos com a reflexão do historiador Allan da Rosa sobre o racismo estrutural, suas manifestações e suas raízes, sobre meios de enfrentá-lo e combatê-lo.

Os planos de aula destacados, idealmente desenvolvidos para atender a um determinado segmento escolar, mostram-se adaptáveis às diversas realidades e aos demais níveis de ensino. Tal flexibilidade é corroborada pela presença de competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) de diferentes etapas da Educação Básica em um mesmo plano, retomando ou antecipando elementos que ultrapassam a seriação de referência. Ao publicá-los, buscamos incentivar que tais ações sejam multiplicadas nos variados contextos escolares do país.

Capítulo 1



Panorama atual sobre a realidade racial brasileira

Ao longo dos últimos seis anos, o curso ofertado na modalidade a distância pela **Plataforma Escolas Conectadas** já atingiu mais de 4 mil professores, oriundos das diferentes regiões do país. Foi possível observar que, em 2020, a procura por essa formação aumentou significativamente, fato que talvez possa ser justificado pela afirmação de Gianna Floyd, quando disse que seu pai mudou o mundo. A divulgação do vídeo que registrou o homicídio do afro-estadunidense George Floyd fez das lutas de combate ao racismo a “pauta do dia”, e diferentes manifestações “*Black Lives Matter*” (Vidas Negras Importam) passaram a ocorrer nas principais cidades do planeta. No Brasil, a morte do menino Miguel, ocorrida em período concomitante às manifestações citadas, aumentou a discussão sobre o assunto. Tratava-se de um menino negro que acompanhava a mãe em sua jornada de trabalho, uma empregada doméstica que não foi dispensada das atividades em meio à pandemia da Covid-19 e seguia trabalhando para subsistência. As provas que responsabilizam a empregadora da mãe por negligência, ao deixar Miguel sozinho em um elevador, também partiram de vídeos do circuito interno de vigilância do prédio de onde o menino caiu, do nono andar.

Já às vésperas do Dia Nacional da Consciência Negra do ano de 2020, houve o caso em que o consumidor João Alberto Silveira Freitas foi a um supermercado, na cidade de Porto Alegre, para fazer compras e de lá não saiu vivo. Novamente, o vídeo, captado por um entregador de aplicativo que estava no local e que se recusou a parar de gravar, tornou-se indício de um crime que inundou as redes sociais e fez com que o caso ganhasse proporções mundiais. É fácil identificarmos o racismo estrutural que o evento revela ao observarmos que os seguranças que sufocaram João Alberto e o “imobilizaram” até a morte ignoraram os apelos da vítima, homem negro, e de sua esposa, ambos frequentadores assíduos do estabelecimento. O preconceito enraizado em nossa sociedade fica escancarado quando o caso ganha as manchetes dos jornais digitais. Nessas postagens, não é difícil encontrarmos diferentes comentários nos quais se questiona o que teria feito a vítima para merecer tal tratamento ou que destacam que João teria antecedentes criminais, como se tais fatos atenuassem a ação deflagrada.

Sabemos que nada justifica a pena capital, que em nosso país não é executada oficialmente nem mesmo pelo Poder Judiciário.

“O racismo não está piorando, está sendo filmado.”

A afirmação feita pelo ator Will Smith, em entrevista ao programa *The Late Show*, apresentado por Stephen Colbert, revela que estes são tempos tão nefastos como outrora. A diferença é que agora estamos imersos em um mundo tecnológico e vigilante, no qual câmeras de segurança, instaladas em vias públicas, e transeuntes, munidos de seus smartphones, captam imagens que comprovam os fatos que, posteriormente, tornam-se evidências capazes de condenar os algozes. Isso torna mais difícil que a sociedade, impassível aos dados que já apontavam para a perseguição ao povo preto, siga em negação.

No Brasil, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em seu Atlas da Violência, publicado em 2019, aponta que 75,5% das mortes por homicídios no país são de pessoas pretas ou pardas. Já a 13ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado em 2019, mostra que 75,4% das mortes decorrentes de intervenções realizadas pelas polícias brasileiras são de homens, jovens e negros. O mesmo anuário informa que 61% das vítimas de feminicídio no país são mulheres negras. Parece-nos que, como a previsão feita em 1911 por João Batista Lacerda no 1º Congresso Mundial das Raças, quando afirmou que *“No espaço de um século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós”*, não se concretizou, alguns ainda buscam realizar o projeto de embranquecimento da nação usando a força.

No entanto, as lutas que ganharam visibilidade nos últimos tempos não nasceram agora. Os movimentos de resistência negra têm origem no exato momento em que a primeira pessoa foi traficada para fins de trabalho escravizado e evidenciam que a sociedade não está acomodada nessa situação desde então. Diferentes organizações, coletivos e indivíduos lutam contra o genocídio preto e o racismo, buscando melhores condições de vida para essa população. Estamos discutindo uma sociedade antirracista de uma forma mais ampla e recebendo mais cursistas em nossa formação não porque a vida de Floyd importava mais do que a de Miguel, Agatha, João Pedro, Amarildo, Marielle, João Alberto e tantas outras: estamos discutindo e recebendo mais cursistas exatamente porque sua perda não foi um fato isolado.

Capítulo 2

Por que precisamos de educação antirracista?

Carolina Chagas Schneider
Cristiane Silveira dos Santos
Fernanda Chagas Schneider
Nelza Jaqueline S. Franco



A proposta do curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** nasce a partir das pesquisas acadêmicas e das vivências das pedagogas Dra. Carolina Chagas Schneider e Dra. Fernanda Chagas Schneider. Ambas atuam como professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RME/POA. Ao refletirem sobre as demandas que emergiram no cotidiano de suas próprias experiências, estruturaram uma formação em que buscam estimular que educadores construam práticas antirracistas de acordo com as suas realidades educacionais e, dessa forma, implementem a Lei nº 10.639/2003. Essa lei tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino, tendo como conteúdo programático 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.

Durante a formação, os educadores são convidados a refletirem sobre seus próprios processos de escolarização, quando, historicamente, a escola brasileira vinha reproduzindo um currículo que enfatizava a cultura europeia, com pouco destaque às contribuições de outras culturas no processo de formação nacional. Além disso, ao citar a população negra somente quando escravizada, a escola acabava contribuindo para o fortalecimento de estereótipos pejorativos, circunscrevendo o negro em uma posição de inferioridade. Com o objetivo de romper com essa postura pedagógica perversa, o curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** apresenta importantes definições sobre a temática. Entre elas, introduz aos cursistas o conceito de ambiência racial para a diversidade, ideia central na busca pela correção das desigualdades educacionais e para a qual foi reservado um capítulo específico nesta obra.

Neste sentido, o curso se pretende uma ferramenta de mudança social, ao sensibilizar e instrumentalizar professores para que sejam agentes transformadores

de seus próprios contextos escolares, vislumbrando que os reflexos dessas ações atinjam, em efeito cascata, os diferentes âmbitos da sociedade. Ao incentivarmos que alterações curriculares e atitudinais antirracistas sejam empreendidas no cotidiano da vida escolar, oportunizamos que as gerações ali formadas sejam mais empoderadas em sua negritude e em sua ancestralidade, ou conscientes dos privilégios de sua branquitude. Embora já existam realidades educativas pautadas pela valorização da diversidade, é possível identificar a difusão de modelos escolares em que somente a história e a cultura de determinada etnia são observadas. Nesses cenários, como um aluno que não se identifica com tal grupo poderá estabelecer relações de estima consigo e com os seus se nada que lhe rodeia lhe reflete ou representa, se o que ele tem como filosofia ou religião é ocultado ou, muitas vezes, citado de forma estereotipada e pejorativa?

A pluralidade de referenciais étnicos permeando o currículo favorece que o educando conheça sua cultura e história e se reconheça nela de forma positiva. Ao ver alguém que lhe é familiar, seja por características físicas, seja pelo compartilhamento de uma determinada origem, sendo citado em sala de aula por sua posição de prestígio social, o aluno tem despertado, além do reconhecimento de sua representatividade, o sentimento de que também é capaz de exercer toda função que desejar. Esses expoentes podem incluir não só astros do esporte, campo em que tradicionalmente negros foram tolerados ocupando lugar de destaque, mas também produtores de ciência, estrelas do entretenimento, chefes de nação, etc.

A representatividade é um dos pontos centrais a serem observados por professores que buscam efetivar práticas pedagógicas antirracistas. Por essa razão, os cursistas são convidados a debaterem o assunto ao longo da formação. Assumir tal empreendimento na posição docente é, efetivamente, lutar contra o racismo estrutural enraizado em nossa cultura. Essa construção encontra ecos e reforços na grande mídia de nosso país, a qual introduz a diversidade em sua grade seguindo os preceitos de uma pretensa democratização racial, mas que não se traduz em números igualitários. Ela também não se furta às oportunidades de reafirmar clichês pejorativos ao retratar o povo preto ocupando funções de menor prestígio. Nesse contexto, uma escola antirracista pode ser vista como um ponto de fuga potente em prol da formação identitária sadia das futuras gerações.

Ao lançar mão de produtos culturais que exaltam a diversidade e, ao mesmo tempo, enriquecem suas aulas, os professores rompem com a lógica da perpetuação de estereótipos a que os alunos são constantemente submetidos no ambiente externo. Podem, assim, contribuir para a minimização dos efeitos perversos que a falta de representatividade gera, especialmente em crianças e jovens, no momento em que ainda estão forjando suas identidades, tal como pontua Farias:

A falta de representatividade pode ocasionar diversos problemas na formação de identidade, principalmente na infância. Não ver-se representado na televisão, nos livros, revistas, outdoors, etc. pode trazer à criança negra um pensamento de inferioridade (...) Ter alguém em quem se espelhar é fundamental para o comportamento em sociedade em quaisquer das etapas da vida, ter alguém em posição de destaque e que possa ser visto como uma pessoa que representa certa parte da sociedade é importante para a manutenção de identidade saudável, criando, assim, um indivíduo confortável com suas próprias características. (FARIAS, 2018, p. 2).

Favorecer que esse processo de reconhecimento ocorra nas escolas é um dos objetivos da formação **Escola para Todos** e, na maioria das vezes, ao avaliarmos as produções dos cursistas, identificamos que seus olhares se sensibilizaram para a questão. Em exemplo, podemos citar os inúmeros planos de aula, submetidos como atividade final do curso, que partem do filme “Pantera Negra” (2018)¹. A potência representativa dessa obra cinematográfica, a qual coloca, pela primeira vez, um super-herói negro como personagem principal da história, é um dos fatores que levam os docentes a utilizá-la em sala de aula.

O filme, ambientado em um país ficcional da África (Wakanda), não vilipendiado, saqueado ou colonizado, que dispõe de cultura e tecnologias avançadas, capazes de auxiliar o restante do mundo, revela um olhar de pujança sobre o povo preto, e não o de necessidade, já tão explorado pelas mídias massivas. Infelizmente, o astro do filme, Chadwick Boseman, faleceu precocemente no ano de 2020, mas sua representatividade segue imortalizada para milhões de crianças e adultos ao redor do mundo, os quais repetem a saudação “Wakanda, Forever”, tal como aprendida no longa, cruzando os braços em frente ao peito, como se o cumprimento representasse uma renovação do punho cerrado em riste, símbolo de resistência do movimento negro norte-americano homônimo ao filme.

1. De autoria de Stan Lee e Jack Kirby e dirigido por Ryan Coogler, o filme, lançado em 2018, narra a história de T'Challa, que, ao assumir seu lugar como rei de Wakanda, enfrenta uma disputa que coloca o mundo em risco. A obra teve seis indicações e venceu três categorias do Oscar de 2019.

A perspectiva do curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** se traduz também em um convite ao abandono do racismo como ponto inicial para discussões sobre a temática étnica nas escolas. Ao encorajarmos que as aulas sejam construídas por uma outra via, não estamos negando a existência do preconceito, nem mesmo o tratamento do tema em aula, mas, sim, estamos propondo uma outra forma de agir, que busca superar o costumeiro diálogo simplista que, geralmente, ocorre após situações injuriosas. Mesmo que esse seja deflagrado com boas intenções, pois visa denunciar e reduzir a incidência dos conflitos, acaba, por vezes, apenas por reforçá-los. Desta forma, a incorporação da história e da cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar, de forma constante e fluida, independente de ocasiões pontuais e datas comemorativas, concorre para que a pluralidade se reflita no currículo, na escola e, consequentemente, na sociedade em geral.

Sendo assim, a pergunta que nos fazemos sobre a necessidade de discutirmos e termos uma educação antirracista torna-se pertinente, e a formação do professor para tal empreendimento deve ser prioritária. Como nos diz Paulo Freire: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". (FREIRE, 2000, p. 58). É por meio dessas reflexões e aprendizagens que evoluímos e crescemos em nosso fazer diário. As perspectivas pelas quais o sistema educacional busca formar seus cidadãos mudam permanentemente, e é esperado de um educador comprometido que invista no aperfeiçoamento de suas práticas.

Nós, educadores antirracistas, acreditamos em uma escola que, muito mais que trazer conteúdo para os estudantes, trabalhe na formação de crianças e jovens buscando o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu importante papel em uma sociedade mais justa e igualitária. Esse trabalho envolve, além da produção de conhecimentos, o apoio à formação de identidades. Mas de que identidades estamos falando?

Segundo Stuart Hall, importante sociólogo jamaicano, a formação das identidades está totalmente interligada com a convivência do ser humano com o meio

em que habita e, ao longo de suas vivências, é construída e alterada. Para o autor, “[...] a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. (HALL, 2006, p. 24). Se acreditamos que as identidades humanas não são algo inato, que tal refletirmos sobre a formação das identidades dos nossos estudantes?

Aqui convidamos você a imaginar a vivência em dois mundos diferentes, ainda que imbricados: o universo escolar de uma criança negra e o de uma criança branca. O universo escolar de uma criança não branca, negra e indígena, que se constrói por meio do que vê no mundo e de como se vê neste mundo, lida com o apagamento de sua existência dentro da escola de uma forma tão naturalizada que parece perfeitamente encaixada no dia a dia. Crianças negras e indígenas não estão refletidas nos elementos que constituem a escola. A criança não branca não costuma ser o personagem do livro, nem do cartaz da professora, nem o herói da história, seja ela fictícia, seja verdadeira. Nosso aluno negro não é sequer o protagonista de sua resistência quando a escola trabalha o tema da escravidão de forma colonialista e pontual: os grandes abolicionistas, nessa perspectiva, são brancos. O aluno negro ou indígena que, inconscientemente, se busca nos brinquedos, em bonecas e bonecos, nas histórias, nos costumes, na religiosidade dentro da escola, sem nunca se encontrar realmente inserido de forma positiva, como se sente? Existem muitas nuances e muitas possibilidades dentro da resposta a essa pergunta. Podemos inferir uma dor latente nesse apagamento evidenciada de muitas formas: na agressividade, no aluno “difícil”, na timidez, nos problemas cognitivos ou, quem sabe, no “embranquecimento” da visão de mundo do estudante, que aprende a valorizar tudo o que vem do branco e pouquíssimo o que vem de si ou dos seus ancestrais.

Por outro lado, o universo escolar do aluno branco sequer chega a ser chamado assim, ele é simplesmente o universo escolar. Ser branco, na nossa sociedade, foi imposto como norma, o normalizado, o natural, o desejável. O herói da história é branco, a boneca Barbie da estante de brinquedos é branca, o rosto sorridente no cartaz de boas-vindas é branco, os contos de fadas são europeus, o inglês é ensinado antes de a criança chegar aos anos finais do Ensino Fundamental.

E para todos dentro da escola isso é o óbvio, o natural, o não questionado. Até mesmo a história de resistência contra a crueldade do que foram os quase 400 anos de escravidão no país é branca.

O aluno que resulta dessa relação é um sujeito que cresce vendo tudo o que diz respeito a si de forma positiva e tudo o que diz respeito ao outro, que é o não branco, de forma negativa: são os "escravos", os ladrões e assassinos dos filmes e, com muita sorte, os amigos dos mocinhos nas animações. Então, nesse trabalho simbólico de formação da personalidade que a escola que ainda temos se encarrega de fazer, onde sobra lugar para o aluno branco ver o outro de forma positiva e respeitosa? Como ele pode ver a si mesmo como alguém que compartilha o mundo com todas as etnias, e não como o centro das relações?

Alguns professores nos procuram perguntando como tratar o conflito racial ou como ajudar um aluno que se diz branco, quando é fenotipicamente negro. Ora, se não pensarmos a escola como estrutura racista, se não compreendermos seu papel na reprodução do racismo que existe em toda a sociedade, se não conseguirmos ser críticos quanto ao fazer docente na reprodução desse racismo, então somente dizer ao aluno branco que não pode ofender o colega negro, que injúria racial é crime ou dizer que o aluno negro tem que se orgulhar de suas origens, pois ser negro também é bonito, é assumir um papel insuficiente para a construção de uma perspectiva não racista.

Podemos pensar em que alunos, negros, indígenas e brancos, queremos formar e que escola queremos. Também é preciso compreendermos o porquê de as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08² falarem da obrigatoriedade de se trabalhar as culturas africana, afro-brasileira e indígena na sala de aula. Os movimentos negros organizados já fizeram longos estudos sobre as formações das identidades na escola que evidenciam a necessidade de se trabalhar em uma perspectiva de valorização do sujeito negro durante todo o cotidiano escolar, e não somente nos conflitos ou nas datas comemorativas. É este trabalho, comprometido, compreensivo, intencional e diário, que chamamos de educação antirracista.

2. A Lei nº 11.645/08 foi promulgada em 2008, cinco anos após a Lei nº 10.639/03, modificando o mesmo artigo 26-A da Lei nº 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Ela amplia as modificações propostas pela lei anterior, tornando obrigatório, além da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, o ensino de história e cultura indígena em todos os estabelecimentos de ensino.

Também há uma outra dimensão a considerar relacionada aos espaços e momentos da escola e da conduta docente. Conforme Franco, Schneider e Santos (2020), "há abrigo, no currículo oculto das escolas, de situações de discriminação, seja omitindo-se em uma manifestação racista direta ou indireta, seja tratando de forma diferenciada o estudante de outra etnia". Portanto, é urgente que na escola se trabalhe em uma perspectiva que "considere que há um sistema de opressão que negou direitos para uma parte da população em função da raça/etnia e que é preciso olhar para isso e ter atitudes para que se combata a perpetuação disso na escola". (FRANCO, SCHNEIDER e SANTOS, 2020, p. 37). Não se pode ignorar uma situação de discriminação: a escola deve trabalhar na formação positiva e crítica de todas as personalidades, ensinando e praticando respeito e cuidado.

Capítulo 3

Ambiência racial para a diversidade – Conceito-base do curso



Após termos conhecido o contexto em que o curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, fonte geradora desta obra, é ofertado e termos refletido sobre a necessidade de implementarmos uma educação antirracista em todos os níveis de ensino, observaremos o conceito de ambiência racial para a diversidade como uma das possibilidades para a efetivação da Lei nº 10.639/03. A referida normativa foi promulgada em janeiro de 2003 e, a partir dela, foram estabelecidas, em 2004, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Nessas diretrizes, foram previstas o que a relatora, profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, nomeou como “pedagogias de combate ao racismo”, sendo estas entendidas como modos, que ainda estariam por vir, de colocar as orientações em ação. O organograma expresso na figura 1 aponta a educação antirracista como uma pedagogia de combate ao racismo e a ambiência racial como uma ferramenta de efetivação dessa pedagogia.

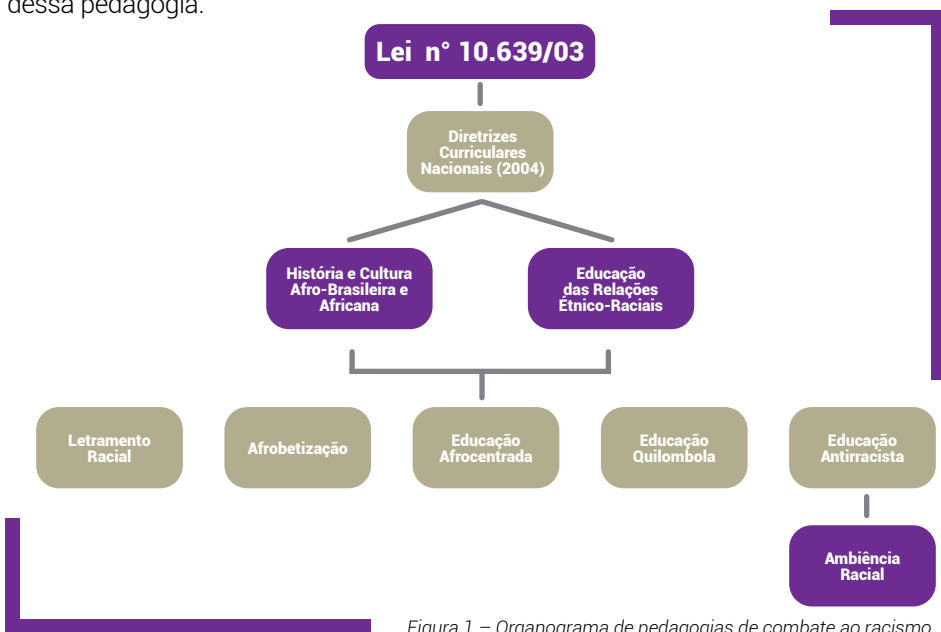


Figura 1 – Organograma de pedagogias de combate ao racismo.

Dentre as pedagogias criadas a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, optamos por nos filiar à educação antirracista e utilizar a ambiência racial como metodologia educativa. Acreditamos que tal ferramenta nos possibilita, com maior abrangência, corresponder aos objetivos traçados que abarcam as duas dimensões pedagógicas que a lei indica. Embora reconheçamos a validade das demais pedagogias, compreendemos que a educação antirracista, pela via da ambiência racial, nos proporciona maiores possibilidades de ações em sala de aula contemplando as dimensões citadas.

Mas o que significa Ambiência, Ambiência Racial e Ambiência Racial para a Diversidade?

Originalmente, ambiência é um conceito¹ extraído das Ciências Biológicas e Agrônomicas que designa o meio em que vive determinado ser. Ao ser "incorporado" pelo campo da arquitetura, adquire uma nova acepção²: trata-se de um espaço, arquetonicamente organizado e animado, que constitui um meio físico e, ao mesmo tempo, estético ou psicológico, especialmente preparado para o exercício de atividades humanas. Desta forma, compreendemos que a ambiência diz respeito ao espaço projetado pelo homem e por ele concebido para executar suas atividades, seja esse espaço pensado do ponto de vista físico, seja pensado do ponto de vista psicológico.

Com a incorporação ao campo da arquitetura, o termo ganha nuances que permitem compreendermos que os aspectos extrínsecos, ou seja, presentes no ambiente, influenciam as relações sociais, contribuindo para identificarmos quais elementos interferem no bem-estar subjetivo dos interagentes que frequentam um determinado local. Nesta visão, o espaço construído é entendido como um elemento que influencia até mesmo na formação de nossas identidades, e a relação homem/ambiente é vista como dialética, uma vez que tanto o ambiente influencia o comportamento do indivíduo como este é capaz de modificá-lo.

1. Conforme a definição do dicionário Michaelis, ambiência é o meio físico em que vive um animal ou vegetal; meio ambiente.

2. Nessa nova compreensão, segundo Bestetti (2014), a ambiência pressupõe o espaço como cenário onde se realizam atividades humanas, sendo uma situação construída coletivamente e incluindo as diferentes culturas e valores.

Cada local possui uma ambiência própria que o caracteriza e cuja construção é cotidiana. A base dessa ambiência é a articulação entre muitos fatores visíveis e invisíveis que impregnam aquele lugar e definem sua identidade, influenciando o comportamento das pessoas que vivem no local ou o percorrem. Ela é composta por aspectos físicos, culturais, sociais, de uso e de temporalidade, entre outros, muitos dos quais operam de modo inconsciente. (ELALI, 2009, p.1).

Para ilustrar a subjetividade presente em tal concepção, acreditamos que cada um de nós guarda uma lembrança desconfortável por um dia ter frequentado determinado ambiente no qual julgamos não estarmos vestidos de forma apropriada. Ao resgatarmos tal memória, poderemos observar que, provavelmente, nossos comportamentos habituais foram alterados. Ao aproximarmos o conceito em foco e o campo da educação, ou seja, ao analisarmos a ambiência presente em uma escola, não é desejável que alunos e alunas sintam-se desconfortáveis, ou, pior, inadequados em um contexto que, *a priori*, deveria acolher a todos.

Ao unirmos o substantivo ambiência ao adjetivo racial, buscamos perceber determinado espaço físico/psicológico relacionado ao conceito de raça. Entendemos raça como propõe Munanga (2001), em uma perspectiva histórico-social, ou seja, um grupo de pessoas que se distinguem de outras coletividades por suas características socioculturais (língua, religião, história, tradições, etc.). Compreendemos também que, no Brasil, ser negro não se restringe a uma questão de cor de pele, mas se conforma como um ato político, visto que a autodeclaração, o pertencimento e o reconhecimento da importância de sua ancestralidade negra são essenciais na construção da identidade étnico-racial. A noção de raça proposta por Gomes (2001) traduz com precisão a perspectiva que temos sobre o tema:

Ao falar em raça, considero os diversos grupos étnicos e raciais que formam nosso país. Estou ciente de que existe muita polêmica no meio acadêmico e na própria sociedade brasileira quanto ao uso do termo raça. Alguns intelectuais o rejeitam, adotando etnia como o mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil. (...) Por mais que essa postura seja uma contribuição ao estudo sobre as relações raciais no Brasil e consiga justificar teoricamente o uso de etnia, na prática social, raça ainda é o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. (GOMES, 2001, p. 84).

A partir desse ponto de vista, observamos que diferentes espaços apresentam diferentes ambiências raciais. Em uma apresentação de uma orquestra filarmônica em um teatro tradicional, determinada ambiência racial é estabelecida, bem diferente da que se constitui em uma roda de samba. Mesmo que ambas as atividades compartilhem uma natureza comum, pois são destinadas à apreciação de música, podemos analisar inúmeros aspectos que as diferenciam. O auditório, por exemplo, assume posições distintas: em uma há apenas ouvintes; na outra, participantes fundamentais. A primeira apresenta uma ambiência racial eurocêntrica, na qual são valorizados saberes e referências dessa origem, já na segunda, existe uma ambiência racial afro-brasileira, onde são exaltados valores civilizatórios de origem africana.

Ao refletirmos sobre o contexto escolar contemporâneo, é preciso observar qual ambiência racial é tradicional e historicamente privilegiada nas escolas brasileiras. Essa ambiência existente, embora atualmente não seja unânime, ainda se mostra predominantemente privilegiadora de uma raça, uma cultura, um grupo étnico em detrimento de outros que legitimamente compõem a formação étnico-social e cultural brasileira. Com base na impregnação do ambiente escolar de referenciais positivos sobre uma determinada raça, se estabelece uma ambiência que apenas empodera indivíduos que se identificam com esse pertencimento racial, produzindo, conforme Ramos (2014), o desconhecimento, o silenciamento e, ainda, a negativização da história de outras culturas. Sendo assim, podemos afirmar que, tradicionalmente, a ambiência racial vem sendo construída na escola por meio de artefatos culturais que transmitem a ideia de supremacia de uma raça sobre as outras.

Ao assumirmos o desafio de implementar uma educação antirracista, buscamos, no conceito de uma nova ambiência racial para a diversidade, a ruptura com esse modelo de escola que produz e reproduz conhecimentos eurocentrados, que privilegiam uma visão de mundo a partir do homem branco. Acreditamos que somente sob uma nova perspectiva, pautada na ideia de igualdade racial e que exponha positivamente a riqueza multicultural que vivemos, é que conseguiremos efetivar a legislação vigente, reconhecendo e valorizando a história e a cultura negra e indígena brasileiras. Nesse sentido,

Ramos (2014) afirma que reconhecer as africanidades (sendo esses os elementos africanos que estão presentes em nosso cotidiano) em sala de aula significa reorganizar a ambiência escolar, criando canais de visibilidade para a história e a cultura negras, bem como dos povos indígenas, reconhecendo a ancestralidade étnica, racial e cultural que nos constitui brasileiros.

Podemos pensar o currículo em duas categorias – a de um currículo festivo (com atividades pontuais, comumente ligadas a datas comemorativas ou festivas: possui intencionalidade pedagógica relativa à representação do negro e planejamento nem sempre evidenciados) e a de um currículo integrado, que tem a educação das relações étnico-raciais como eixo estruturante, ou seja, um currículo antirracista (com atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e integradas ao cotidiano escolar: possui intencionalidade pedagógica ligada ao combate ao racismo e planejamento evidenciados). Acreditamos que o conceito de ambiência racial contribui para a efetivação desta segunda categoria. Buscamos, assim, colocar em paridade os conhecimentos produzidos pelas diferentes etnias que formam o povo brasileiro.

Sob esse viés, a escola deve ser inundada por referenciais positivos advindos das diferentes culturas, e o currículo precisa contemplá-las cotidianamente em vez de somente explorá-las em situações pontuais ou em datas comemorativas. O currículo antirracista é, portanto, o que corrobora a efetivação daquilo que está previsto na lei e que fortalece a construção de novas relações raciais dentro da escola, visando atingir a sociedade como um todo.

Capítulo 4



Educação antirracista e temáticas envolvidas nos planos de aula selecionados

A Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país, está prestes a completar duas décadas desde a sua promulgação. A esta altura, idealmente, já deveríamos experimentar uma realidade muito mais tangível em termos de seu cumprimento. No entanto, os anos de oferta do curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** nos fizeram perceber que boa parte dos professores que buscam a formação desconhece os conceitos centrais ali trabalhados. Apesar de tanto tempo transcorrido, ainda há um longo caminho a ser trilhado na formação de professores para uma efetiva implementação da lei.

Na tentativa de superar a teoria e implementar ações para que a escola se torne um ambiente efetivamente plural, no fim do curso, os participantes são convidados a construir planos de aula pautados nos conceitos trabalhados. Após ofertas diferentes edições do curso, foi possível construir um enorme repositório de atividades planejadas, que refletem a riqueza e a diversidade da cultura brasileira e que podem servir de inspiração para que novas práticas pedagógicas em educação antirracista ocorram em nosso país.

Segundo Libâneo (2013), um plano de aula é uma tarefa docente indispensável, a qual se revela como um documento escrito que especifica e sistematiza ações para uma situação didática real. A oportunidade dessa construção está em consonância com o papel introdutório ao campo que compreendemos que o curso desempenha.

Cabe salientar que, ao serem convidados a estruturar suas aulas pautadas na temática antirracista, os cursistas são incentivados a elaborar planos alinhados ao que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando, assim, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2015-2025.

O conjunto de aprendizagens definidas pela BNCC busca garantir que os alunos desenvolvam dez competências gerais. O entendimento de competência aqui apre-

sentado, conforme a Agenda/2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), abrange a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de demandas cotidianas, para a formação do cidadão e do futuro trabalhador, reconhecendo um compromisso com a transformação da sociedade. De nossa observação, os planos de aula que surgem como respostas para a atividade final do curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista** inserem-se nas dez competências gerais definidas pela BNCC. Eles foram classificados a partir de dez temáticas principais, identificadas a seguir:

1. Literatura – planos de aula em que o texto literário é o foco principal.



2. Representatividade – planos de aula em que se apresentam pessoas negras de maneira positiva, exercendo as mais diferentes funções na sociedade, na política, nas artes, na história e em outros campos.



3. Estética – planos de aula em que se expõem diferentes aspectos da estética negra: cabelos, penteados, uso de turbantes, moda. Ainda observamos, como pertencentes a essa temática, as diferentes expressões artísticas em que a estética negra está presente.



4. Identidade – planos de aula em que a construção da identidade racial é tratada como prioridade.



5. Território – planos de aula em que o território, a comunidade local, a cidade, o estado ou o país são o referencial para seu desenvolvimento.



6. Ludicidade – planos de aula baseados nos aspectos lúdicos da cultura afro-brasileira e africana, como brincadeiras tradicionais dessas origens.



7. Corporeidade – planos de aula em que o corpo, suas características físicas e seus movimentos, o ser e estar no mundo como pessoa negra são o foco.



8. Musicalidade – planos de aula em que a música, como uma forma de expressão da cultura negra, é priorizada.



9. Religiosidade – planos de aula em que são trabalhadas as diferentes religiões de matriz africana, bem como as mitologias e cosmovisões oriundas do continente africano.



10. Antirracismo – planos de aula em que a discussão é focada na desconstrução do racismo.

Compreendemos que essa classificação se faz unicamente para fins didáticos, pois, na prática em sala de aula, as temáticas se entrecruzam em cada sequência e se interpõem umas às outras de forma complementar, ou seja, as atividades que atribuímos a cada uma das temáticas não podem ser compreendidas como exclusivas daquela área, mas, sim, como possibilidades dentro da mesma e em diálogo com as demais. Cabe salientar também que não pretendemos esgotar as discussões dentro de cada tópico, mas levantar características gerais que possibilitem uma compreensão sobre elas, a fim de suscitar um trabalho pedagógico adequado.

Apresentaremos cada um dos temas, seguidos de planos de aula selecionados como exemplos de efetivação de uma perspectiva antirracista, assim como sugestões de abordagens pedagógicas distribuídas por níveis de ensino. Recomendamos a leitura dos planos de aula em sua totalidade, mesmo que, *a priori*, eles não se destinem aos níveis de ensino de sua atuação, pois é possível se valer das ideias centrais aplicadas, realizando pequenas adaptações contextuais.



Planos de Aula – Literatura

Se nos aventurarmos a um resgate de nossas mais tenras lembranças da escola, muito provavelmente encontraremos uma memória que, para alguns de nós, será um pouco mais “empoeirada” do que para outros, de uma empolgada professora que, munida de um “recurso hipnótico”, conquistava para si a atenção de todos na sala de aula. Ao utilizá-lo, uma atmosfera fascinante se instalava no local e, compenetrados, tomávamos grandes sustos com as oscilações da voz que a narradora empregava e nos “amontoávamos” em frente a ela para captar detalhes do desenho que representava o trecho relatado. Ao observarmos bem a cena, não tardaremos em identificar que o que a professora portava em suas mãos era nada mais do que um livro de histórias, o qual, sutilmente, dava sentido aos conhecimentos cognitivos desenvolvidos anteriormente em aula. E, assim, sem nem mesmo nos darmos conta, havíamos aprendido algo novo, ouvindo um conto lúdico e apreciando ilustrações cativantes. Nesse exercício de resgate de nossas memórias, podemos lembrar que o livro é um dos primeiros elementos a que somos introduzidos na escola e, se bem mediado, um dos legados que carregamos dela.

A contação de histórias na Educação Infantil e o incentivo à leitura nos demais níveis de ensino não são ferramentas pedagógicas inovadoras; pelo contrário, desde seu surgimento como um artefato cultural, o livro apresenta um caráter instrutivo, pois trata, em suma, de uma tentativa de preservar e compartilhar conhecimentos construídos com os demais membros de nossa espécie. Dessa forma, por sua natureza didática intrínseca, o livro é o elemento central do processo educativo nas civilizações de tradição escrita, como esta em que estamos imersos.

Historicamente, a Literatura é um campo interdisciplinar que pode servir como disparador em qualquer área do conhecimento ou nível de ensino. Há sempre uma obra literária que pode enriquecer uma aula, ao promover a reafirmação de um prisma ou fornecer elementos para refutá-lo. Nesse sentido, inúmeras

publicações passam a ser reconhecidas no campo educativo como instrumentos eficazes para a transmissão de valores históricos e culturais.

No entanto, entender a Literatura que tradicionalmente se divulga nas escolas brasileiras nos leva a perceber que ela pode expressar uma visão eurocêntrica, que está erroneamente incrustada no fazer pedagógico na maioria de nossos espaços escolares, compondo uma ambiência racial desfavorável à diversidade. Dito de outra forma, a Literatura oferecida compõe a ambiência racial de determinado espaço escolar e defendemos que, para adequar sua oferta a uma educação antirracista, ela também precisa se mostrar multicultural, diversa e inclusiva. É preciso que negros e indígenas passem a figurar nas histórias infantis de maneira positiva, fluida e que os valorize cultural, simbólica e historicamente. Nesse sentido, Bayó *et al.* afirmam que:

Ao adentrar a escola que reproduz as perspectivas cognitivas hegemônicas, a criança não branca se vê obrigada a abandonar elementos essenciais da constituição de sua identidade e passa a desejar para si os traços étnicos e culturais do outro, tão exaltado e legitimado nos detalhes da construção social da escola, bem como da sociedade estruturalmente racista. Essa estrutura, que propaga a igualdade impossível em detrimento da diversidade real, insere a criança negra em uma busca de ser quem não é, como canta o rapper Emicida na música "Cê lá faz ideia": "Nossas crianças sonha que quando crescer vai ter cabelo liso. Xi". Os traços de negritude como cabelo, pele, nariz, são, para além do caráter fenotípico, representações simbólicas e identitárias da cultura negra, mas sofrem constantes ataques, encaminhando a criança negra à negação de si. Essa negação costuma ser uma das primeiras relações de violência simbólica do racismo na escola, e pode deixar sequelas para o resto da vida. Além disso, essa estrutura constrói na criança branca uma certeza de que ela é a representação "correta" de humanidade, gerando uma falsa realidade identitária e manifestações racistas já na primeiríssima infância. (BAYÓ *et al.*, 2019, p. 6).

Por sua fluidez de conteúdos, a Literatura é reconhecida como uma das ferramentas mais propícias para se desenvolver uma educação antirracista. Tal reconhecimento pode ser percebido no curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, ao observarmos que a maioria dos planos de aula submetidos pelos professores envolvem a Literatura como ponto de partida de suas intervenções pedagógicas, mobilizadas pelos conhecimentos construídos na formação.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras cursistas da formação referida e algumas possíveis abordagens quanto à temática da Literatura em uma perspectiva antirracista.

Planos de aula destacados na temática Literatura

TÍTULO:

Protagonistas negros nos livros infantis

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Rita Maria de Oliveira

Turma: 5º ano do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (presuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

OBJETIVOS:

- Promover a reflexão sobre a falta de protagonistas negros nos livros infantis.
- Conhecer personagens de diferentes etnias, que protagonizam histórias diversas.

DESENVOLVIMENTO:

1ª aula – Antes de realizar a leitura do livro, perguntar aos alunos: Vocês já leram contos em que os personagens principais eram negros? Quais? Na biblioteca da escola há mais livros com protagonistas brancos ou negros? Por quê?

Apresentar o livro “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes”, de Rubem Filho, e, antes da leitura, falar sobre o escritor, que também é o ilustrador. Após a leitura, destacar as diferenças entre o conto original – “Branca de Neve e os Sete Anões” – e a história lida pela professora: características dos personagens, lugar onde as histórias se passam, conflito do conto e final do conto.

Registrar no caderno as diferenças destacadas pelos alunos.

2ª aula – Conversar com os alunos sobre a história que será lida, “Rapunzel e o Quibungo”, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho,

perguntando a eles: Vocês sabem o que é quibungo? Como será a Rapunzel dessa história? Onde a história vai se passar?

Anotar na lousa as respostas dos alunos. Apresentar o livro e realizar a leitura. Após a leitura, destacar as diferenças entre o conto original – “Rapunzel” – e o conto “Rapunzel e o Quibungo”. Pedir aos alunos que ilustrem as duas histórias.

3ª aula – Resgatar com os alunos os dois contos e sugerir que escolham um deles para ser contado oralmente aos demais estudantes da escola. Indicar que, para realizar essa apresentação, poderão fazer ilustrações e fantoches que acompanhem a encenação. Para finalizar, os alunos vão reescrever, com modificações, um conto tradicional ambientado no Brasil, como o conto “Rapunzel e o Quibungo”.

Depois de revisado, o conto será editado pelos alunos, para ser publicado no blog da sala e no mural virtual do Facebook da escola.

MATERIAIS:

Livros “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes”, “Rapunzel e o Quibungo”, ilustrações e fantoches elaborados pelos alunos, caixa de som e laboratório de informática.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será composta com a colaboração dos alunos no grupo das apresentações, a recepção do público-alvo, a produção escrita e um relatório dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

EXPECTATIVAS:

Espera-se que o estudante amplie seu repertório de leitura e possa valorizar histórias com protagonistas não brancos.

TÍTULO:

Ser protagonista da minha própria história

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Valéria Cabral Blunck

Componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura

Turma: 2º ano do Ensino Médio

VINCULAÇÃO À BNCC:**Competências Gerais da Educação Básica**

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

OBJETIVOS:

- Descentralizar os estudos literários de autores e de textos europeus.
- Resgatar a biografia e a produção de escritores brasileiros negros, que tiveram sua contribuição literária apagada ao longo da história.
- Valorizar a produção literária de autores negros brasileiros.
- Promover representatividade negra entre os estudantes, contribuindo para a autoestima dos que são negros e o respeito e reconhecimento por parte dos que são brancos.
- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
- Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
- Conhecer e valorizar a produção literária da primeira romancista brasileira, Maria Firmina dos Reis.

DESENVOLVIMENTO:

OBS.: os estudantes já devem conhecer o contexto histórico e o projeto literário do Romantismo brasileiro, equivalentes às duas gerações anteriores.

1ª aula – Iniciar um diálogo questionando os estudantes sobre seus conhecimentos a respeito de textos literários que trazem como tema a história de negros e negras.

Apresentar à turma a biografia de Castro Alves – poeta brasileiro branco e burguês, da terceira geração do Romantismo – e o poema “O Navio Negroiro”. Ouvir impressões, sentimentos e emoções que lhes acometeram enquanto ouviam a declamação. Pedir que anotem ou desenhem tais sentimentos. À medida que falarem, devem colocá-los em um mural, previamente preparado pelo professor, já com uma cópia do poema.

Espera-se que os estudantes percebam como a linguagem do poeta em relação aos africanos escravizados no Brasil situa-os como meros espectadores de sua realidade e seu destino, e como essa narrativa ainda afeta as relações étnicas e raciais no Brasil.

2ª aula – Apresentar aos estudantes a biografia da escritora brasileira e negra Maria Firmina dos Reis e seu romance “Úrsula”. Ler alguns trechos do romance com a turma e sugerir que o leiam por inteiro em outro momento.

Ouvir impressões, sentimentos e emoções que lhes acometeram enquanto liam os trechos. Pedir que anotem ou desenhem tais sentimentos. À medida que falarem, devem colocá-los em um mural, previamente preparado pelo professor, já com uma cópia dos trechos do romance.

Espera-se que os estudantes percebam como a narrativa da escritora em relação aos africanos escravizados no Brasil coloca-os como protagonistas de sua realidade e seu destino.

3ª aula – Assistir na íntegra, com os estudantes, à palestra TED da escritora nigeriana Chimamanda Adichie Ngozi, disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br.

Explicar o que é uma palestra TED e propor que pesquisem algumas informações sobre o país de origem da escritora.

Promover uma roda de conversa para explicar o tema abordado na palestra:

- Os perigos de qualquer estereótipo.
- A intenção por trás de toda história.
- As versões de toda história.
- A manipulação de uma história para atender aos interesses de quem a conta.
- Os processos de apagamento e de resgate de uma história.

Pode-se lembrar de histórias reais ou fictícias que lhes eram contadas na família, igreja e escola, e ainda são, indagando-os sobre quais seriam as intenções dessas narrativas e de quem as contava, referentes aos ciganos, alcoólatras, prostitutas, judeus, africanos, personagens do folclore, indígenas, asiáticos, etc.

4ª aula – Apresentar aos estudantes produtos e produtores de conteúdos, digitais ou não, que, assim como Chimamanda, desconstruem o estereótipo de que todo o continente africano é historicamente atrasado em relação aos demais, de que todo negro está fadado a ser mero espectador de seu projeto de vida e de que existe a democracia racial no Brasil.

- Podcast “História Preta” – tem por objetivo manter viva a memória histórica da população negra no Brasil e no mundo.
- Podcast “Negro da Semana” – histórias sobre personalidades fundamentais da cultura negra.
- Podcast “Ogunhê” – tem o objetivo de apresentar cientistas do continente africano e suas contribuições para a sociedade.

Indicar canais do YouTube: Ad Junior, Ana Paula Xongani, Papo de Preta, Literanegra, Silvio Almeida, Djamilá Ribeiro e Luana Génot.

Após a apreciação de alguns vídeos e podcasts curtos, incentivar os estudantes para que produzam (em grupos) seu próprio vídeo ou podcast. Devem pesquisar e escolher uma personalidade negra que tenha realizado grande feito na comunidade local e que talvez ainda não seja (re)conhecida. Podem escolher pessoas de seus núcleos familiares, vivos ou já mortos: parteiras, benzedeiras, professores, liderança política, liderança religiosa, etc. Essa atividade favorecerá a busca e a valorização da ancestralidade.

Ao finalizar as produções, compartilhará-las com os colegas e o professor, planejar um evento aberto na escola para a sua exibição e propagá-las nas redes sociais da escola.

MATERIAIS:

Datashow, cartolina, papel-cartão, canetinhas, tesouras, celular e computador.

AVALIAÇÃO:

A avaliação acontecerá de modo processual. Serão consideradas a participação, a integração e o empenho dos estudantes em cada etapa do processo.

EXPECTATIVAS:

Espera-se que os estudantes percebam, ao longo do processo, o perigo dos estereótipos e como eles promovem preconceitos diversos, que constatem a importância da pesquisa e da mostra de resultados como ferramentas de transformação social. Espera-se, ainda, que fomentem as representatividades negras na construção da história local como forma de valorização da raça e de diminuição das desigualdades.

Apresentados os planos de aula selecionados do curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Literatura, adaptadas para cada uma das etapas da Educação Básica.

Educação Infantil



Ao longo dos últimos seis anos analisando planos de aula pautados em uma concepção antirracista, podemos destacar que os professores atuantes na etapa da Educação Infantil frequentemente produzem propostas tendo um livro-base como eixo norteador. Das inúmeras obras que figuram em tais planos, destacamos os livros “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, e “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, dada a incidência com que são referenciados por docentes desse nível de ensino que se aproximaram da temática pela primeira vez e veem tais obras como porta de entrada para um mundo mais plural e diverso. Extremamente populares, ambas já atingiram o status de “clássicos” na educação, e não sem razão. A partir delas, é possível que diferentes aspectos sejam trabalhados em sala de aula. Protagonizadas por meninas negras, as histórias, cheias de representatividade, contribuem para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a etapa, principalmente no que tange ao direito de:

CONVIVER com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, do respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).

Diferentemente da época em que nós, professores atuantes, fomos escolarizados, atualmente é possível encontramos uma gama de livros adequados às idades dos alunos que frequentam a Educação Infantil e que atentam à diversidade humana em seus conteúdos. Embora ainda distantes de uma realidade igualitária, já contamos com alguns autores que se destacam ao evidenciar em suas produções questões identitárias, de pertencimento, de valorização e autoafirmação. Dentre eles, indicamos as obras infantis do rapper Emicida, de Bell Hooks e Trish Cooke, as quais suscitam possibilidades de contemplar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”. (BRASIL, 2018, p. 45):

- Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive (EI03EO05).
- Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida (EI03EO06).
- Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios (EI02EO02).

Na sequência, compartilhamos alguns títulos que podem apoiar planos e práticas que priorizam a valorização da diversidade humana na etapa da Educação Infantil.

Menina Bonita do Laço de Fita

Autora: Ana Maria Machado

Editora: Ática



A história narra as desventuras de um coelho branco que quer ficar preto como a menina bonita do laço de fita, a quem ele admira muito.

Temas: estética negra, percepção de si e do outro e ancestralidade.

O Cabelo de Lelê

Autora: Valéria Belém

Editora: IBEP



Nesta narrativa poética, Lelê, a protagonista, vai em busca da origem de seus cachinhos. Descobre inúmeras possibilidades de colocá-los no mundo e, entendendo-os em sua raiz, passa a orgulhar-se deles.

Temas: estética negra, ancestralidade e autoestima.

Amoras

Autor: Emicida

Editora: Companhia das Letrinhas



Em uma linguagem poética, que encanta tanto crianças quanto adultos, o autor mostra as belezas de ser preto, de reconhecer-se no mundo e de orgulhar-se de quem se é.

Temas: autoestima, personalidades negras e estética.

Meu Crespo é de Rainha

Autora: Bell Hooks

Editora: Boitató



O texto narra as diferentes formas de o cabelo crespo estar no mundo em um poema sensível e delicado, que festeja a diversidade valorizando a negritude, acompanhado de ilustrações vibrantes.

Temas: estética, autoestima e ancestralidade.

Tanto, Tanto!

Autora: Trish Cooke

Editora: Ática



No aniversário de um ano do bebê, uma família afro-americana muito divertida reúne-se para festejá-lo. Cada personagem é introduzido com um jogo de repetição de palavras, o que torna o texto muito divertido.

Temas: família, ancestralidade e relacionamento.

Abaré

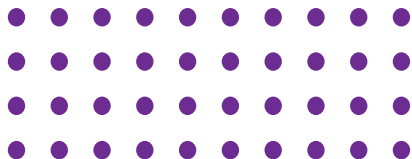
Autora: Graça Lima

Editora: Paulus

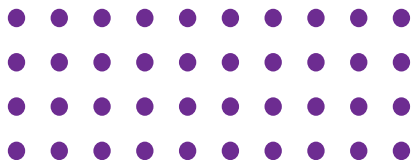


Neste livro de imagens, a autora nos mostra as descobertas de um indígena quanto à floresta que o rodeia. Abaré significa amigo em tupi-guarani; o povo do nosso personagem tem pela natureza amizade e respeito por todo e cada ser.

Temas: relação com a natureza e respeito.



Ensino Fundamental – anos iniciais



Em seus primeiros anos, a meta do Ensino Fundamental é voltada à alfabetização inicial dos alunos e busca consolidar a leitura e a escrita como ferramentas de inserção social. Isso significa que, para além da introdução ao mundo da leitura e da escrita, é nessa etapa da escolarização do aluno que se busca a formação de leitores cada vez mais autônomos. Portanto, a Literatura aplicada nesse período escolar pode contribuir para que, além de aprender a decifrar os códigos, os alunos construam elementos para ler o mundo que os rodeia. Assim, oferecer obras voltadas a uma educação antirracista favorece o letramento racial dos educandos, para que reflitam sobre a diversidade cultural e desenvolvam empatia, respeito e valorização das populações negras e indígenas.

A exemplo do plano de aula da profa. Rita Maria de Oliveira, a abordagem da obra literária pode ser o caminho para uma proposta mais ampla. Ao salientar a produção literária com personagens negros, pode-se questionar a pouca divulgação dessa literatura na maioria das escolas, as quais acabam por se pautar em uma organização curricular eurocentrada. Tal enfoque favorece a discussão dos vieses da produção cultural e da importância da representatividade plurirracial.

Como indicações apropriadas para o público atendido na etapa, destacamos as obras de Lázaro Ramos, Kiusam de Oliveira, Heloisa Pires Lima, Rogério de Andrade Barbosa e Prisca Agustoni, com as quais é possível criar situações pedagógicas capazes de estimular o desenvolvimento das competências gerais previstas para a Educação Básica, principalmente as que visam a:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9).

Sinto o que Sinto

Autor: Lázaro Ramos

Editora: Carochinha



A história narra um dia na vida de Dan e acompanha o menino nas diferentes situações que se impõem, tratando dos sentimentos que ele experimenta. É uma narrativa simples, sensível e que ainda revela a noção de ancestralidade.

Temas: sentimentos, ancestralidade e pertencimento.

O Mundo no Black Power de Tayó

Autora: Kiusam de Oliveira

Editora: Peirópolis



Tayó demonstra-se muito orgulhosa e empoderada com seu black power. Com imagens potentes e uma narrativa forte, a autora aborda a relação da menina com seu cabelo e a maneira de expressar suas emoções pelos penteados.

Temas: estética negra, autoestima, empoderamento e diáspora negra.

O Marimondo do Quilombo

Autora: Heloisa Pires Lima

Editora: Amarilys



Em uma narrativa fantástica, o muleke é levado de volta ao reino de Zambi, e o marimondo o acompanha, registrando os acontecimentos. A autora nos brinda com uma história cativante e que traz em seu bojo diversos elementos da cultura afro-brasileira.

Temas: quilombos, ancestralidade e memória.

Madiba, o Menino Africano

Autor: Rogério de Andrade Barbosa

Editora: Cortez



Neste livro, o autor aborda a história de Nelson Mandela desde sua infância, passando por sua militância e prisão até tornar-se presidente da África do Sul, em 1994.

Temas: representatividade, empoderamento e afirmação.



O Mundo Começa na Cabeça

Autora: Prisca Agustoni

Editora: Paulinas

De forma muito sensível e íntima, a autora nos conta sobre a relação de uma família de mulheres e os cuidados com seus cabelos como forma de expressão de sentimentos.

Temas: estética, ancestralidade e autoestima.

Ensino Fundamental – anos finais



Se nos anos iniciais do Ensino Fundamental o objetivo maior está em conduzir a criança em seus passos elementares no mundo da leitura e da escrita, nos anos finais há desafios de maior complexidade. É o momento em que os discentes passam a ser estimulados a se apropriarem das lógicas de organização do conhecimento, adaptando-as aos diferentes campos do ensino e da vida prática. Ao buscar consolidar as habilidades de linguagem previamente construídas e ao incorporar novas linguagens artísticas, corporais e linguísticas, nessa fase do ensino observa-se que, com maior capacidade de abstração, os alunos podem ser estimulados à reflexão crítica de maior densidade sobre os conteúdos trabalhados.

A Literatura aqui pode ser assumida como uma ferramenta para aprofundar e ampliar o repertório dos estudantes e como um propulsor de uma visão analítica de mundo. Ao lançar mão de obras literárias representativas e contextualizadas, o professor poderá contribuir para que o fascínio exercido pela Literatura infantojuvenil se estenda à Literatura adulta, com a qual o sujeito em formação passará a ter contato. Para tanto, o docente precisa entender-se no papel de intermediador da Literatura com um alunado que atravessa um período de transições orgânicas e sociais, cuja formação identitária e cultural está em pleno desenvolvimento. Trata-se de uma oportunidade na qual a oferta de práticas literárias antirracistas ganha um sentido ainda maior por possibilitar que o sujeito, em processo de progressiva construção da criticidade, estabeleça conexões entre o que é lido e suas próprias experiências.

Nesta etapa da educação, a BNCC aponta o campo artístico-literário como um conjunto de práticas de linguagem a serem realizadas a partir de objetos do

conhecimento que viabilizem o contato com diferentes manifestações artísticas e produções da cultura em geral, especialmente com a arte literária representativa da diversidade cultural, linguística e semiótica, oferecendo condições para que os estudantes possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa. Destacamos as obras da Coleção Black Power e do Coletivo Narrativas Negras, de Conceição Evaristo, Carmen Campos, Sueli Carneiro, Vera Vilhena e Daniel Munduruku, como algumas das produções literárias que contemplam tais aspectos previstos para os anos finais do Ensino Fundamental, com potencial para que os alunos desenvolvam, especialmente, a habilidade de:

- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p. 157).

Coleção Black Power

Autor: Diversos

Editora: Mostarda



A Coleção Black Power traz a biografia de várias personalidades negras norte-americanas, africanas e brasileiras em diferentes áreas: Mandela, Obama, Carolina Maria de Jesus, Angela Davis, Conceição Evaristo, Rosa Parks, Malcom X, Laudelina de Campos Mello, Martin Luther King, Dandara e Zumbi.

Temas: representatividade, empoderamento e ancestralidade.

Olhos d'Água

Autora: Conceição Evaristo

Editora: Malê



Livro de contos que retratam a vida de mulheres "de ferro", imersas nas duras realidades das comunidades onde a população afro-brasileira está majoritariamente inserida. Todas elas apresentam características singulares, mas compartilham dilemas existenciais aos quais tal população é frequentemente submetida.

Temas: resistência, feminismo e pertencimento.

Narrativas Negras Biografias Ilustradas de Mulheres Pretas Brasileiras



Autor: Coletivo Narrativas Negras

Editora: Voo

Esta obra traz biografias de 42 mulheres negras brasileiras que se destacaram nas áreas de cultura, educação, esporte, política, saúde, bem como lutaram pela abolição. Foi escrita por 28 autoras e ilustrada por 39 artistas, todas mulheres.

Temas: representatividade, feminismo negro e ancestralidade.

A Cor do Preconceito



Autoras: Carmen Campos,
Sueli Carneiro e Vera Vilhena

Editora: Ática

O livro aborda uma história ficcional baseada na realidade vivida por muitos adolescentes brasileiros. Com uma linguagem bastante informativa, traz à discussão temas sensíveis, como preconceito e racismo.

Temas: identidade, preconceito e história.

O Diário de Kaxi Um Curumim Descobre o Brasil



Autor: Daniel Munduruku

Editora: Salesiana

De maneira muito inteligente e curiosa, o autor nos conta a história de Kaxi, um menino Munduruku que sai pela primeira vez de sua aldeia para realizar uma cirurgia em São Paulo. A narrativa se dá como forma de diário e prende a atenção a cada descoberta do menino.

Temas: pertencimento, identidade e diferença.

Ensino Médio



Como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio assume por finalidade aprofundar e consolidar os conhecimentos prévios do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e atuação no mundo do trabalho, ao incentivá-lo a desenvolver sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, pautados pelo aprimoramento de sua formação ética. A Literatura como ferramenta para a efetivação de uma educação antirracista, nesse contexto, pode proporcionar meios que concorram para a pretendida formação de um sujeito crítico, autônomo e criativo.

Um empreendimento como esse perpassa até mesmo o entendimento que a escola assume sobre o público-alvo que atende. Em instituições que apresentam uma ideia múltipla sobre as juventudes que as compõem, intensificam-se as chances de que ocorram processos que abarquem a diversidade humana. Nessa visão, ao oferecer oportunidades educativas representativas, a escola se estabelece como mediadora de um diálogo entre identidades e culturas que, em condições igualitárias, não se sobrepõem umas às outras. O desafio do docente está em fazer tal representatividade percorrer os diferentes conteúdos elaborados. É o que alcança o plano de aula construído pela profa. Valéria Cabral Blunck, que reúne aspectos interdisciplinares, mas totalmente compatíveis, ao abordar empoderamento, representatividade negra, investigação histórica, elementos do texto literário e procedimentos de construção de narrativas.

Ao se valer de obras literárias para ampliar aprendizagens, o professor, pautado por um currículo antirracista, deverá indicar leituras que tragam o negro como protagonista e também priorizar obras de escritoras e escritores negros. Nesse sentido, fazer com que referenciais étnicos estejam presentes até mesmo entre as leituras obrigatórias previstas para os vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio é importante, pois demonstra, ainda que timidamente, que as leituras antirracistas permeiam outros setores da vida contemporânea.

Indicamos as obras de Ailton Krenak, Carolina Maria de Jesus, Djamila Ribeiro, Jeferson Tenório e Machado de Assis como possibilidades de contemplar aspectos previstos para o Ensino Médio no campo das linguagens e suas tecnologias, com potencial para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades, especialmente de:

- Compreender processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

Ideias para Adiar o Fim do Mundo

Autor: Ailton Krenak

Editora: Companhia das Letras



Neste livro, o autor propõe que a visão do homem branco está por conduzir-nos cada vez mais rapidamente ao fim do mundo e contrapõe essa visão ao modo indígena de ser e estar no mundo: como parte da natureza, não como dono dela.

Temas: identidade, pertencimento e meio ambiente.

Quarto de Despejo

Autora: Carolina Maria de Jesus

Editora: Ática



A obra traz a crueza da narrativa de Carolina sobre o cotidiano de uma catadora de papel no desafio de sustentar três filhos na comunidade do Canindé, em São Paulo. Com linguagem simples, o livro foi escrito em papéis coletados pela autora, com sensibilidade e absorto na frieza da realidade vivida.

Temas: fome, racismo e pertencimento.

Pequeno Manual Antirracista

Autora: Djamila Ribeiro

Editora: Companhia das Letras



A obra traz em seu título aquilo a que se propõe: ser um manual prático para qualquer pessoa que queira ser antirracista em seu dia a dia. Bastante propositivo e acessível, o livro é um convite à reflexão sobre as formas como o racismo se apresenta no nosso cotidiano. Na lista divulgada pela Amazon, foi o livro mais vendido no Brasil em 2020.

Temas: racismo, preconceito e antirracismo.

O Averso da Pele

Autor: Jeferson Tenório

Editora: Companhia das Letras



O livro narra a história de Pedro, que busca compreender o passado de sua família após o assassinato de seu pai pelas mãos da polícia. Com sensibilidade e destreza, o autor nos conduz pelo universo das subjetividades do personagem principal, marcado pela violência racista.

Temas: racismo, resistência e subjetividade.

Contos e Crônicas

Autor: Machado de Assis

Editora: Malê



A coletânea apresenta uma seleção de contos em que o autor aborda questões raciais e seus textos mais populares. O simples fato de que Machado de Assis figura como leitura obrigatória em numerosos processos seletivos para o Ensino Superior já justificaria a recomendação da leitura. O autor é um dos únicos romancistas brasileiros reconhecidos mundialmente por sua obra.

Temas: representatividade, afirmação e história.



Planos de Aula – Representatividade

Ao lançar mão da Representatividade como temática em um plano de aula, podemos identificar um olhar docente atento e combativo aos poderes invisíveis, tornando tangível aquilo que é tradicionalmente ocultado. Sob esse foco, uma sala de aula antirracista se estabelecerá ao democratizar o lugar de destaque às particularidades, peculiaridades e singularidades das diferentes etnias, colocando-as não somente em pauta, mas explorando as complexidades adjacentes a cada uma delas.

Acobertada no imaginário coletivo da população brasileira, temos a noção generalizante de que somos resultado de uma miscigenação pacífica, que se deu de forma plácida e harmoniosa. Nessa armadilha se esconde a naturalização de uma herança cultural dominante, que não reflete os 57,3% da população não branca que compõe o país. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 46,8% dos brasileiros se declararam pardos, 42,7% brancos, 9,4% pretos e, ainda, 1,1% amarelos ou indígenas.

Por ironia, chamamos de minorias tais grupos que histórica e culturalmente foram relegados à margem, que não se veem refletidos nos processos e artefatos produzidos, mesmo que, em verdade, numericamente representem a maior parte da população. Falar em representatividade na sala de aula significa também trazer esses grupos para o foco da ação pedagógica de maneira a valorizar suas histórias, culturas, perspectivas e contribuições sociais. Dito de outro modo, não basta citar as minorias em sala de aula, se for apenas para cumprir protocolos, como ilustração vazia de sentido, ou, pior ainda, reafirmando uma suposta inferioridade.

Surge aqui a oportunidade de diferenciarmos representação de representatividade na escola. Na primeira, basta que elementos referenciais de um determinado grupo sejam vinculados às aulas, sem que tal proposta observe sua

presença em complexidade. Como exemplo, podemos citar a utilização de obras clássicas de Monteiro Lobato, nas quais figuram sujeitos negros coadjuvantes e esteriotipados, ou, ainda, a utilização de figuras do artista Jean-Baptiste Debret¹, nas quais o negro é retratado em situação de escravização durante o período do Brasil Colônia, sem que haja uma discussão contextual e crítica sobre os elementos. Esse tipo de material pode contribuir para a rotulação da população negra e, portanto, não favorece o desenvolvimento de uma imagem positiva. Ao reivindicarmos para a sala de aula o conceito de representatividade, estamos necessariamente propondo que as ditas minorias sejam referenciadas em suas complexidades, afirmando positivamente suas histórias, culturas, perspectivas e contribuições sociais.

Como vimos anteriormente, no capítulo sobre ambiência racial, a falta de representatividade negra ou indígena, por exemplo, pode resultar na produção de subjetividades brancas superestimadas ou subjetividades não brancas subestimadas, no momento em que apenas uns se veem contemplados de forma positiva. Representatividade é, em suma, a expressão dos interesses de um grupo na figura de um representante. Poder se olhar por meio da história de outrem, poder se identificar por características físicas e elementos culturais é necessário para a construção subjetiva saudável de cada um.

Elencamos algumas possibilidades de práticas antirracistas pautadas pela temática da Representatividade, voltadas às diferentes etapas da Educação Básica. Iniciamos por dois planos de aula produzidos por professoras participantes da formação.

1. Pintor, desenhista e professor francês. Foi um dos fundadores da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), no Rio de Janeiro, e quem organizou a primeira mostra pública de arte no Brasil.

Planos de aula destacados na temática Representatividade

TÍTULO:

Vamos criar histórias de heróis sobre negros e/ou indígenas

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Raíssa Roberta Castro Alves

Turma: 4º ano do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design, etc.).

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

OBJETIVOS:

Objetivo geral

Desenvolver histórias de heróis com personagens negros e/ou indígenas.

Objetivos específicos

Descrever personagens negros e/ou indígenas; criar histórias fictícias; expressar seu ponto de vista sobre personagens e sua história.

DESENVOLVIMENTO:

A aula será composta por cinco momentos:

- 1º – Reproduzir um episódio do desenho “Super Choque”, quando ele vai para a África.
- 2º – Debater sobre a análise do episódio do desenho.
- 3º – Os alunos produzirão uma história de herói em que o personagem principal será negro ou indígena.
- 4º – Os alunos apresentarão o resumo da história que criaram.
- 5º – Serão analisadas todas as histórias apresentadas.

MATERIAIS:

Datashow, papel, caneta, quadro, pincel piloto, cartaz.

AVALIAÇÃO:

Será por meio da produção textual e dos debates.

EXPECTATIVAS:

Por meio desta atividade, espera-se que os alunos reflitam sobre o preconceito racial e o antirracismo.

TÍTULO:

Protagonismo negro

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Fabiana Nunes Travasso

Turma: 2º ano do Ensino Médio

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

OBJETIVOS:

- Apresentar mulheres negras que fazem parte da história cotidiana do Paraná.
- Exaltar a cultura africana por meio da leitura crítica de filmes (*blockbusters*).

DESENVOLVIMENTO:

1. Iniciar a aula apresentando um banner sobre o “Protagonismo negro” relacionado ao filme “Pantera Negra”.
- Discutir a relevância de um *blockbuster* produzido, dirigido e estrelado por negros/as, baseado na cultura africana.
 - Promover um cinedebate com a apresentação do filme “Pantera Negra” na íntegra.

- Formar grupos de estudantes para que identifiquem no filme diálogos que remetam ao respeito à cultura africana e aos episódios de escravidão do povo africano.
- Fomentar a importância do protagonismo feminino negro na sociedade atual.

2. Apresentar as personalidades paranaenses “Mulheres Negras”, para que os estudantes pesquisem suas histórias e contribuições para a sociedade paranaense.

MATERIAIS:

Banner “Protagonismo negro”, kit multimídia, cartolina e material impresso.

AVALIAÇÃO:

A avaliação se dará no formato de seminário.

EXPECTATIVAS:

Espera-se que os estudantes identifiquem os elementos da cultura africana presentes no dia a dia e a relevância do protagonismo negro para o empoderamento da população negra paranaense.

Apresentados os planos de aula selecionados, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Representatividade, adaptadas para cada nível de ensino.



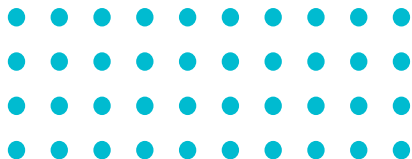
Educação Infantil



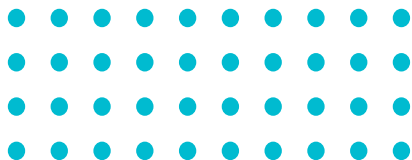
Na Educação Infantil, interagir e brincar são as atividades centrais para que as crianças possam construir conhecimentos, se desenvolver e socializar para além de seus núcleos familiares, sendo tais ações entendidas como os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas previstas para essa etapa do ensino. Nesse contexto, o brinquedo, muito além de um simples objeto lúdico, passa a ser visto como instrumento de mediação com o mundo, elemento fundamental no processo da construção das identidades infantis.

Ao brincar, a criança internaliza elementos da cultura em que está inserida, sendo, exatamente por isso, extremamente importante que a ela sejam oferecidos artefatos lúdicos que reflitam a multiplicidade, em vez de reproduzirem referenciais dominantes. As bonecas e os bonecos presentes em uma sala de aula da Educação Infantil exercem um papel relevante no desenvolvimento da criança e, quando representativos, podem contribuir para a construção mais sadia de uma noção de si, do outro e do mundo. É essencial que a criança não branca também tenha opções para enxergar-se nos brinquedos disponíveis na escola. Cabe à instituição escolar abrir espaço nas prateleiras para bonecas e bonecos negros e indígenas, e outros elementos que representem essas culturas, tais como chocalhos e os tradicionais animais entalhados produzidos por alguns povos indígenas, os quais enriquecem o ambiente infantil e favorecem uma construção identitária mais saudável para brancos, negros e indígenas.

Além disso, brincadeiras e jogos forjados por práticas culturais indígenas ou de matriz africana devem fazer parte do repertório lúdico dos educandos, não só como atividades recreativas, mas como metodologias de acesso à cultura que, uma vez apresentadas de forma positiva, contribuem para a valorização da diversidade e para a diminuição da discriminação e da intolerância. Sendo assim, inundar a sala de aula com tais artefatos e referenciais multiétnicos colabora para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a etapa.



Ensino Fundamental – anos iniciais

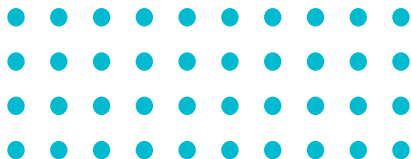


A criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como nos demais níveis de ensino, precisa se enxergar nos artefatos disponíveis e nos processos realizados em sala de aula. Como na Educação Infantil, além de se ver concretamente por meio de brinquedos e de se sentir representado por ter suas práticas culturais ancestrais valorizadas², é importante que o estudante conte com histórias reais de pessoas negras e indígenas que partam de suas conquistas e também dos percalços pelos quais passaram. Refletir sobre vidas diversas que se forjaram em diferentes realidades e destacar relatos biográficos de líderes representativos ou de pessoas que ganharam notoriedade – local, regional, nacional ou global – torna possível que o aluno desenvolva sentimentos de identificação, de capacidade, de pertencimento, de empatia e de autoestima. Notamos esses propósitos no plano de aula da profa. Raíssa Roberta Castro Alves.

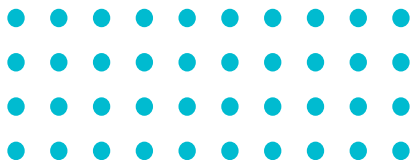
Um educador que assuma uma perspectiva antirracista, pautado pela temática da Representatividade, pode encontrar esteio no programa desenvolvido pelo projeto “A Cor da Cultura – Heróis de Todo Mundo”³, o qual disponibiliza textos e pequenos vídeos sobre a vida e obra de 46 personalidades brasileiras negras. Entre elas, estão nomes como Carolina Maria de Jesus, Cartola, José do Patrocínio, João Cândido e Pixinguinha. Todas as produções são narradas em primeira pessoa por intérpretes igualmente relevantes em nossa cultura. Ao lançar mão de relatos de vida representativos, que possam permear o currículo em suas diferentes áreas, o docente oportuniza o desenvolvimento das competências gerais previstas para a Educação Básica.

2. Para esse nível de ensino, indicamos a observação da obra de Carlos Seabra, “O Livro dos Jogos das Crianças Indígenas e Africanas”, editora Estrela Cultural, 2019, a qual reúne um jogo originário da cultura indígena e quatro versões de Mancala, família de jogos de origem africana. Esses jogos, ao mesmo tempo em que resgatam raízes culturais, permitem exercer o raciocínio lógico e estratégico.

3. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/episodios>>.



Ensino Fundamental – anos finais



Nos anos finais do Ensino Fundamental, ao aprofundarmos os conhecimentos construídos nos anos anteriores, é necessário que a Representatividade siga sendo apresentada em sala de aula a partir de exemplos afirmativos que possam contribuir para a descolonização do pensamento hegemônico. Nessa etapa, são múltiplos os percursos pedagógicos representativos que podem ser traçados pelo educador, o qual precisa considerar, ao elaborar tais práticas, que o público atendido passa agora a ter mais autonomia e a apresentar traços de personalidade cada vez mais demarcados. Identificar e valorizar as preferências pessoais dos discentes, incluindo-as no currículo como elementos disparadores, é uma estratégia que pode tornar as aulas mais atrativas. Mencionar referências negras e indígenas oriundas do universo musical e artístico, assim como utilizar seus produtos permeando os diferentes componentes curriculares, favorece a vinculação do estudante à temática desenvolvida e contribui para a construção de um imaginário coletivo de valorização, respeito e dignidade.

Ao trabalhar canções ligadas às manifestações culturais de origem negra, tais como samba, rap e funk, o professor colabora com a desconstrução de uma difundida visão preconceituosa sobre tais gêneros, a qual encontra ecos em ambientes escolares ou acadêmicos. Estigmatizados como marginais, em função de seus símbolos e códigos, os ritmos citados não se diferenciam de outros tantos disponíveis na atualidade e que se valem de linguagens semelhantes. No entanto, sofrem preconceito cultural que, se olharmos a fundo, tem na raiz o racismo velado.

Pelo caráter contestador, de resistência e até mesmo subversivo que tais gêneros assumiram em uma sociedade que os relega à margem, jovens e adolescentes são atraídos a eles, exatamente por refletirem valores caros a sujeitos que ultrapassam esse período do desenvolvimento. Cabe, então, ao professor atento, valer-se desse capital simbólico que as músicas podem agregar às aulas e fazer uso delas para também trabalhar a Representatividade.⁴

Com o senso crítico progressivamente mais apurado, desafiar os estudantes a compreender o mundo cada vez mais profundamente é um dos objetivos da etapa. No que tange à Representatividade, podemos oferecer atividades que, além de trazer os personagens representativos que buscamos, estimulem o aluno a questionar-se sobre os papéis atribuídos a cada um em nossa sociedade. É preciso que o estudante perceba que existe algo errado em vermos pessoas negras e indígenas sempre representadas em situações subalternas, enquanto brancos são vistos como mais bem-sucedidos. Além disso, oferecer oportunidades de contato na escola com expoentes em diferentes áreas – artistas, professores, cientistas, políticos – negros e indígenas, seja via contato direto com esses profissionais, seja por meio do conhecimento do produto de seu trabalho, torna-se um excelente aliado para superar as amarras racistas impostas no cotidiano brasileiro, estimulando alunos a almejem lugares sociais que anteriormente não faziam parte de seu imaginário.

4. Como indicações iniciais para se trabalhar a partir de canções representativas, recomendamos a observação dos trabalhos de Mc Sofia, Emicida, Racionais MC's, MV Bill, Rappin' Hood, Seu Jorge, Iza, Ludmilla, Criolo, Elza Soares e Preta Rara.

Ensino Médio



No Ensino Médio, é esperado que o estudante já apresente um repertório de conhecimentos mais específicos, permitindo que o docente aborde questões com mais profundidade do que nas etapas anteriores. Visando estimular a formação progressiva de um pensamento crítico, nessa fase é possível propor desafios mais contundentes aos alunos e também contar com sua participação efetiva no processo decisório que envolva os conteúdos e abordagens a serem adotados em aula. É importante saber que, quanto mais o jovem participa da tomada de decisões, maior é seu compromisso com os assuntos trabalhados.

Nesse nível de ensino, as pesquisas orientadas podem ser uma estratégia para trabalhar com a Representatividade, ou, ainda, em uma visão crítica, com a ausência dela nos diferentes contextos sociais. Incentivar que os discentes investiguem e analisem distintos cenários, buscando identificar como a diversidade é considerada neles, é uma forma de trazer o debate para o ambiente escolar pelo próprio olhar do educando, cabendo ao docente subsidiar a investigação com indicações de fontes confiáveis.⁵ Observamos uma amostra de estratégias com esse alinhamento no plano de aula da profa. Fabiana Nunes Travasso.

5. Sites que indicamos para pesquisa.

• Movimento Negro Unificado: <<https://mnu.org.br/>>.

• Portal de notícias Geledés: <<https://www.geledes.org.br/>>.

• Site e biografia: <https://www.ebiografia.com/personalidades_negras_brasil/>.

Ao promover a reflexão sob a ótica da falta de representatividade, é possível ampliar a discussão propondo que os alunos observem a diferença entre representação e representatividade, conceitos que já distinguimos no início do capítulo. Vincular uma pessoa negra a um determinado espaço, como a TV, por exemplo, torna sua presença representativa de um determinado grupo ou apenas uma representação?

Tendo a falta de representatividade como tema disparador, outros tópicos podem ser abordados em sala de aula, como a análise de ações afirmativas. Uma delas é a política de cotas como sistema de reparação, principalmente para o ingresso em universidades e institutos federais, tema de interesse dos futuros candidatos às vagas no Ensino Superior.

Trabalhar a partir da temática da Representatividade suscita também a necessidade da reafirmação étnica de personalidades ilustres que, devido aos ideais racistas, passaram por um processo de “embranquecimento” em seus registros históricos. Filtros de clareamento foram aplicados às fotos do presidente Nilo Peçanha e do escritor Lima Barreto, ambos descendentes de escravizados que apresentavam traços étnicos demarcados. O mesmo fenômeno ocorreu com as ilustrações divulgadas nas obras de Machado de Assis, um dos maiores escritores brasileiros. Os retratos do fundador e primeiro presidente da Academia Brasileira de Letras foram igualmente “branqueados” e seus traços físicos suavizados, atendendo, assim, aos interesses do projeto eugenista que vigorava no início do século XX em nosso país. Buscando a correção histórica e reivindicando a representatividade de uma personalidade negra de tamanha grandeza, a Faculdade Zumbi dos Palmares lançou a campanha “Machado de Assis Real”, que convoca professores e bibliotecários do país a substituírem as imagens do escritor veiculadas em seus livros por uma impressão que reflita sua negritude.

Ao demarcar a etnia de tais personalidades notáveis em sala de aula, o professor contribuirá para que os alunos reafirmem seu próprio pertencimento racial, combatendo os reflexos dessa opressão que ainda hoje encontra ecos. Como desdobramento do discurso racista que legitima a superioridade de uma etnia e atesta a inferioridade das outras, surge o processo de “clareamento simbólico” daqueles que atingem o estrelato e porventura tenham outro pertencimento racial que não o idealmente valorizado pelo pensamento hegemônico.

É disso que trata o escritor Oswald de Camargo, autor do livro “Negro Drama: ao Redor da Cor Duvidosa de Mário de Andrade”, ao afirmar que “o sucesso embranquece”.⁶ Também é este assunto que está por trás do episódio “O dia em que Beyoncé se tornou negra”⁷, sátira criada pelo programa de TV *Saturday Night Live*, que ironiza as repercussões provocadas pela música “Formation”, gravada pela estrela afrodescendente. A referida canção versa em prol da igualdade racial, enaltece mulheres, critica preconceitos e a violência policial contra negros nos Estados Unidos da América. Ao entoá-la, a cantora se posicionou frente aos problemas enfrentados pela população negra naquele país e reafirmou sua identificação étnica, advertindo aos que, pelo seu sucesso, não a consideravam negra.

Atento a essas nuances, propomos que um professor antirracista, que paute suas aulas sob a temática da Representatividade, valha-se, em suma, das oportunidades de referenciar personalidades negras e indígenas e suas contribuições nos diversos campos do conhecimento, bem como incentive a realização de pesquisas orientadas que, em meio ao conteúdo trabalhado, desvelem o pertencimento racial das personagens enfocadas.

6. Oswald de Camargo é um dos principais nomes da literatura negra brasileira contemporânea. A citação referida no texto foi proferida durante o evento de apresentação do livro, organizado no Sesc Paulista, em março de 2019. Um resumo sobre o evento pode ser encontrado no link: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/o-sucesso-embranquece-afirma-oswaldo-de-camargo-em-debate-sobre-mario-de-andrade>.

7. O referido episódio pode ser acessado pelo link: <https://youtu.be/ociMBfkDG1w>.



Planos de Aula – Estética

Ao nos referirmos à Estética como uma temática em que se pode adotar uma abordagem antirracista, compreendemos que diferentes entendimentos partem desse conceito. Cabe, então, refinarmos como esta produção irá abordá-la. Referenciaremos a Estética como elemento da construção social sobre os corpos. Apesar de entendermos a existência de desdobramentos do conceito como forma de manifestação em diferentes linguagens artísticas (música, dança, artes visuais, etc.), aqui nos interessa a compreensão da Estética como forma de expressão do belo em se tratando da corporeidade humana, pelas formas de se ver, vestir, pentear.

De nossa experiência como professoras atuantes em escolas de Ensino Fundamental, nas quais também colocamos em prática ações antirracistas ao longo do ano letivo, podemos afirmar que iniciativas pedagógicas que consideram a Estética como tema são as que mais geram reflexos perceptíveis e imediatos no ambiente escolar. Para além da especulação empírica, as devolutivas sobre a aplicação dos planos de aula que se pautam no tema e que, eventualmente, recebemos em nosso curso, também sinalizam que são visíveis e significativas as mudanças deflagradas no contexto escolar a partir da implementação desses projetos.

Ao adentrarmos a temática, inicialmente se faz preciso considerar que os corpos negros e indígenas possuem características físicas diferentes dos corpos brancos e que são, por conta do pensamento racista com o qual convivemos, inferiorizados quando comparados com a representação do “padrão de beleza” estabelecido (branco, magro, louro, com traços finos, olhos claros). Sendo assim, em uma sala de aula que se pretende antirracista, deve-se abandonar esse corpo idealizado e, em seu lugar, a beleza deve ser vista e desvelada em todos os corpos e por todos os olhares.

A não aceitação da pluralidade e a consequente supervalorização de um padrão de beleza eurocêntrico contribuem para uma visão menos apurada da diversidade estética. Além desse "olhar" para a diversidade, a valorização da estética negra e indígena é imprescindível para a construção de identidades sadias. Na perspectiva interacionista, a construção da percepção de si perpassa o olhar do outro e, por tal motivo, é tão importante que o ambiente escolar se mostre um espaço acolhedor da diversidade. É essencial que a escola promova a valorização da diferença e que concorra para a supressão de eufemismos pejorativos referentes aos corpos, principalmente aos traços e cabelos, daqueles que não correspondem ao arquétipo que povoa o imaginário coletivo hegemônico.

Como professores antirracistas, precisamos considerar que os corpos, embora cada sujeito conceba sua percepção sobre si, são elementos subjetivados pelas atribuições de valores e significados sociais impostos. Ao adentrarem o ambiente escolar, crianças passam a ter grande chance de ver suas construções estéticas caírem por terra quando confrontadas com uma realidade fora de seu seio familiar. Não obstante, a escola é uma das primeiras instituições em que a criança experiencia situações de racismo, e a estética negra ou indígena é um dos principais alvos de preconceitos ou discriminações.

Sob essa perspectiva, padrões estéticos devem ser desnaturalizados e reafirmados como construções culturais, políticas, históricas e sociais e, portanto, passíveis de reformulações, cabendo ao docente, no âmbito escolar, empreender práticas que contribuam para tal ressignificação. Sendo assim, propomos um enfoque baseado na valorização da diversidade estética que se revele pela identificação da beleza em cada um dos atores, de diferentes etnias, presentes na sala de aula.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras participantes da formação e algumas possíveis abordagens quanto à temática Estética em uma perspectiva antirracista.

Planos de aula destacados na temática Estética

TÍTULO:

Minha beleza

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Priscila Monteiro

Turma: Educação Infantil Etapa II (5 a 6 anos)

VINCULAÇÃO À BNCC:

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

OBJETIVOS:

- Reconhecer a beleza da diversidade.
- Fortalecer a autoestima.
- Valorizar e respeitar as características dos outros.

DESENVOLVIMENTO:

Para trabalhar os objetivos propostos, será realizada a leitura de duas histórias.

1) Madeixas, da autora Paula Tura

Após a leitura da história, realize uma roda de conversa e solicite que cada um toque o próprio cabelo, descrevendo como ele é. Depois, peça que façam a mesma coisa no cabelo dos amigos.

Peça que observem o painel de fotos (exposto na sala) com pessoas de várias etnias e respondam: Como são essas pessoas? Seus cabelos? Você se identifica com alguma delas?

Faça uma proposta aos alunos: Vamos cuidar dos nossos cabelos?

Leve para a sala acessórios para que as crianças possam cuidar umas das outras, valorizando seu cabelo e o de seus amigos. No fim, tire uma foto do grupo e coloque no painel da sala.

2) A Cor de Coraline, do autor Alexandre Rampazo

Após a leitura da história, solicite que os alunos realizem um autorretrato utilizando a caixa de giz de cera com tons de pele. Dedique um momento para que observem e comparem entre os amigos as semelhanças/diferenças dos tons de pele de cada um.

MATERIAIS:

Livros "Madeixas", de Paula Tura, e "A Cor de Coraline", de Alexandre Rampazo, imagens de pessoas de várias etnias para o painel, celular para foto, acessórios para cabelo, papel e giz de cera com tons de pele.

AVALIAÇÃO:

Será realizada durante as atividades por meio do registro das conversas e de observações dos alunos, durante e após a execução.

EXPECTATIVAS:

A expectativa é fortalecer a autoestima das crianças com o reconhecimento da diversidade e sua valorização.

TÍTULO:

Beleza negra

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Cinthia de Lima Magiolo

Turma: 4º ano do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. **Objetivos:** entender e explicar a realidade, colaborar com a sociedade e continuar a aprender.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. **Objetivos:** fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. **Objetivos:** cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

OBJETIVOS:

- Reconhecer que a beleza não é apenas aquela mostrada pela mídia.
- Contribuir para o aumento da autoestima.

DESENVOLVIMENTO:

Pensando na imagem que o aluno tem de si, percebi que é necessário um projeto para mostrar como ele é realmente belo. Com base em uma experiência na sala de aula, em que a aluna alisava o cabelo para ser aceita, concebi este projeto explorando os seguintes conteúdos: significados atribuídos ao corpo negro e ao cabelo crespo, racismo e discriminação, desconstrução de preconceitos.

Por meio de filmes, rodas de conversas, desenhos e textos, serão feitas as discussões sobre os tópicos elencados.

MATERIAIS:

Livros “Pequeno Príncipe Negro” e “Menina Bonita do Laço de Fita”, filmes “Pantera Negra” e “Hair Love”, televisão, notebooks, projetor, lápis de cor, lápis de escrever e folhas de sulfite.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, realizada durante toda a execução do projeto.

EXPECTATIVAS:

Espero que, depois do desenvolvimento deste projeto, o aluno perceba que a beleza está além do físico e que, ao conhecer mais sobre sua herança, reconheça sua real beleza.

Apresentados os planos de aula selecionados, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Estética, adaptadas para cada etapa da Educação Básica.

Educação Infantil



“Crianças não nascem racistas.”

Iniciamos nosso debate sobre Estética na etapa da Educação Infantil a partir da máxima da epígrafe, com a qual todos nós já tivemos contato em algum momento. Ao analisarmos tal citação popular, percebemos que nela estão presentes questões óbvias, como, por exemplo, a reafirmação de que é um constructo social a ideia de sobreposição de uma etnia à outra e o fato de que tal comportamento não é inato, mas, sim, aprendido ao longo da vida. Ao refinarmos o olhar, podemos perceber que o entendimento de que crianças são incapazes de subjugar outros sujeitos a partir de seu pertencimento étnico acaba extrapolando o nível do indivíduo e se estende aos ambientes onde eles circulam. Silva, Bento e Carvalho corroboram essa ideia, afirmando que:

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores, nesta etapa, não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre. (SILVA, BENTO e CARVALHO, 2012, p. 9).

Desta forma, surge a ideia de que em tal nível de ensino há uma aura de pretensa democratização racial instalada, na qual alunos e professores estariam isentos de práticas discriminatórias. Sob tal perspectiva, pequenas agressões verbais referindo-se a corpos de colegas não brancos são minimizadas por serem classificadas como reproduções de padrões comportamentais, sobre os quais a criança emissora ainda não tem consciência, ou como mera brincadeira sem intenções. Na verdade, o que ocorre nessas situações são ensaios

que, sem intervenções adequadas, apenas garantem a continuidade do pensamento discriminatório nas futuras gerações. A perpetuação dessa negação em nada contribui para que a escola, desde a tenra idade, impulse os sujeitos a repensarem os seus atos e argumentos.

Precisamos partir deste ponto para falar de Estética na Educação Infantil, pois, na contramão da propagada harmonia, há inúmeros estudos apontando que é a partir da estética que a criança não branca começa a sofrer discriminação já na Educação Infantil, não somente por parte de seus colegas, como também, e mais preocupante, por parte de seus educadores. Para Miranda e Martins:

O(a) educador(a) muitas vezes apresenta resistência em manipular um corpo negro, pois associa a esse corpo aqueles elementos inscritos num imaginário coletivo, ou seja, um corpo feio, um corpo com um cheiro ruim, um cabelo "duro". Dessa forma, esse corpo não tocado terá, certamente, seu desenvolvimento comprometido. As sensações negativas que provêm dos contatos físicos entre a criança e quem cuida dela, como atitudes bruscas, maus-tratos, agressão física, indiferença, conduzem a distorções ou falhas na imagem corporal. (2007, p. 22).

Corroborando tal perspectiva, Eliane dos Santos Cavalleiro (2020), em sua pesquisa sobre o tema, afirma que o silêncio de professores diante de situações preconceituosas acaba por reforçar as ações dos agressores. No estudo, realizado em uma unidade de Educação Infantil, a pesquisadora identificou que, para além das situações de preconceito ocorridas entre as crianças, as professoras, muitas vezes inconscientemente, reforçam a autoestima das crianças brancas e não fazem o mesmo com crianças negras. O elogio para a criança branca é direto e pessoal: "você é bonita, é inteligente, é querida". Para a criança negra, as menções positivas são relacionadas ao trabalho por ela desenvolvido e raramente a ela mesma, como "você fez um bom trabalho" ou "seu desenho está lindo".

Em uma perspectiva antirracista, a estética da criança negra e indígena precisa ser positivamente reforçada, tanto quanto a da criança branca, como bem exemplifica o plano de aula da profa. Priscila Monteiro, com que abrimos a seção. Estudos como o de Cavalleiro indicam que a criança negra e indígena pré-escolar não recebe o mesmo tratamento por parte de professores e nos

levam a reafirmar que na Educação Infantil, com relação à estética, é preciso valorizar os corpos com suas belezas. A criança necessita do toque do cuidador, do abraço, do olhar lhe exaltando, para que assim possa identificar-se positivamente.

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável. (SILVA, BENTO e CARVALHO, 2012, p. 29).

Em plena fase de desenvolvimento, crianças que frequentam esta etapa do ensino precisam olhar-se no espelho pelos próprios olhos e, fortalecidas pelo olhar do outro, compreender que são belas e merecedoras da mesma valorização estética que qualquer outra criança. Pela importância do tema e da necessidade de estimular a reflexão em professores atuantes na etapa, optamos por não apontar metodologias de ordem prática para utilização da Estética como temática, mas, sim, aproveitarmos o espaço para instigar a revisão de ações docentes cotidianas que podem suscitar grandes prejuízos na construção das identidades infantis.



Ensino Fundamental – anos iniciais



A criança não branca dos anos iniciais do Ensino Fundamental passa a compreender de forma mais evidente os reflexos do racismo em seu corpo, na sua relação com sua estética e autoestima. Com base em seu repertório de vivências desagradáveis em relação às suas próprias características físicas, ela passa a conjecturar que há algo de errado consigo e, ainda desprovida de elementos que subsidiem uma análise contextual mais ampla, pode assumir para si “a culpa” pelo preconceito e pela discriminação sofridos. Nesta etapa do ensino, um educador antirracista desempenha um papel importante ao não deixar que esse quadro se instale, ou mesmo buscando revertê-lo ao desmistificar corpos não brancos.

Atividades que trabalhem diretamente com estética, como as compartilhadas pela profa. Cinthia de Lima Magiolo em seu plano de aula, são bastante potentes entre crianças nessa fase. Existem muitas obras literárias que se propõem a desestabilizar certezas quanto a padrões de beleza e, particularmente, quanto aos cabelos crespos¹: prestam-se perfeitamente como mote para discussões sobre o que é belo e desejável. Nesse nível de ensino, o toque entre as crianças muitas vezes se dá de maneira agressiva. Para estimular um toque mais “saudável”, propomos a atividade “Salão de beleza”, na qual as crianças devem se revezar entre o papel de “cliente” e de “cabeleireira”, sempre com a missão de embelezar os cabelos dos colegas. A atividade requer a devida autorização

prévia dos responsáveis e pode gerar desdobramentos que tratem de outros cuidados com o corpo.

Outra atividade que costuma ter bons resultados é o “Desfile de penteados”. Nela, as crianças são convidadas a fazer um penteado especial para participarem de um desfile na escola. Os penteados podem ser confeccionados em casa ou na instituição, conforme o interesse e a maturidade das crianças. Podem, ainda, ser realizadas pesquisas sobre os significados de penteados em diferentes culturas africanas.

1. Indicamos como fontes para trabalhos que considerem esta temática: “O Cabelo de Lelê”, de Valéria Belém; “As Tranças de Bintou”, de Sylviane Anna Diouf; “O Mundo no Black Power de Tayó”; de Kiusam de Oliveira; “Meu Crespo é de Rainha”, de Bell Hooks; “Amor de Cabelo”, de Matthew A. Cherry; e “Dandara, seus Cachos e Caracóis”, de Maira Suertegaray.



Ensino Fundamental – anos finais



Considerando que o processo de escolarização vai se complexificando a cada etapa, as temáticas trabalhadas podem e devem acompanhar seus níveis cada vez mais desafiadores. Entendemos, portanto, que as práticas pedagógicas relacionadas à Estética devem ser aprofundadas a cada etapa, podendo apresentar maiores provocações a um aluno cada vez mais protagonista de sua trajetória educativa, como o que se apresenta nos anos finais do Ensino Fundamental.

Há, por exemplo, a alternativa da realização de uma foto-pesquisa na qual os alunos registram imagens de pessoas com penteados que possam ser adjetivados como exóticos, diferentes, excêntricos ou extravagantes. A partir das devolutivas, poderá ser problematizada com a turma a quantidade de pessoas negras retratadas. Por apresentarem cabelos que fogem ao liso, a tendência de que elas sejam classificadas como fora do padrão estético é maior.

Com tal atividade disparadora, outras ações podem se desdobrar. É desejável levar à escola pessoas ou coletivos especializados na estética do cabelo negro, tais como cabeleireiras afro, trançadeiras, grîos ou também especialistas em turbantes, para que sejam trabalhados conceitos relacionados ao uso dos penteados e dos turbantes que, em diferentes culturas africanas e afro-brasileiras, adquirem significados para além de uma escolha estética. Compreender tais cul-

turas deve levar a reavaliar essa estética a fim de valorizá-la como elemento cultural, uma vez que muitos dos preconceitos estão diretamente relacionados ao mero desconhecimento.

Além da foto-pesquisa e das oficinas que podem ser ofertadas em ambiente escolar, a análise de obras artístico-literárias voltadas à estética representativa contribui para que o estudante se aproxime da temática, se reconheça ou mesmo reconheça o outro. As músicas de Mc Sofia “Minha Rapunzel Tem Dread” e “Menina Pretinha” são exemplos de canções contemporâneas que trazem a estética do cabelo negro como pauta. Destacam-se ainda a música “Respeitem Meus Cabelos, Brancos”, de Chico César, e o poema “Cabelos que Negros”, de Oliveira Silveira, boas obras disparadoras que podem contribuir para que os alunos desenvolvam as competências previstas para o período.

Ensino Médio



No Ensino Médio, podemos abordar a temática da Estética por meio de exploração de materiais audiovisuais extremamente populares na atualidade, ou nos valer de discussões disparadas pela mídia massiva em torno da pauta. Ao aproximarmos o ambiente escolar de debates que já ocorrem paralelamente na vida do educando, contribuímos para que construa suas opiniões com criticidade, de forma embasada e orientada.

Valorizar produções disponíveis em serviços de streaming, os quais, contemporaneamente, produzem um apelo convidativo aos jovens por representarem um meio em que espontaneamente buscam opções de entretenimento, favorece a incorporação às aulas de elementos vinculados aos seus já habituais campos de interesse. Nesse sentido, indicamos a utilização da minissérie “A Vida e a História de Madam C. J. Walker” (Self Made, Netflix, 2020), que trata da história da primeira milionária negra norte-americana, a qual construiu um império na indústria da beleza com produtos destinados ao cabelo afro.

Além disso, recomendamos que os professores incorporem discussões sobre o tema que, eventualmente, estejam em voga por terem sido disparadas em programas de grande audiência. Noticiários, telenovelas e, especialmente, reality shows costumam desencadear grandes debates nacionais a respeito da estética

em corpos não brancos. Ao trazê-los à pauta, poderemos incentivar que os alunos dialoguem, reflitam sobre opiniões contrárias e que, no fim, realizem produções baseadas na escrita argumentativa, que constitui etapa classificatória em processos de ingresso no Ensino Superior.

Outra possibilidade de abordagem nesse nível de ensino é a análise do movimento *Black is Beautiful* ou *Black Power*, que, a partir dos anos 1960, em meio à luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, buscou ressignificar a estética negra como elemento de resistência. Revelar esses movimentos e seus reflexos na sociedade brasileira configura um mote de pesquisa e discussão relevante. Ao incorporar os aspectos estéticos à luta por direitos civis, a população negra passa a ver a estética como um movimento político, atribuindo aos elementos que a compõem muito mais do que uma simples imagem produzida. Portanto, quando alguém inadvertidamente ataca a representação dessa estética, está, na realidade, atingindo não um corpo apenas, mas todo um movimento social.



Planos de Aula – Identidade

Como educadores antirracistas, precisamos compreender a escola como um espaço onde as identidades de seus interagentes estão em constante processo de negociação. Segundo Hall (2006), a construção da identidade se dá, ao longo do tempo, pela interação das características interiores do indivíduo com o meio onde ele está inserido, ou seja, a identidade de um sujeito não está posta *a priori* e nem pode ser meramente incorporada, ela consiste na acumulação indeterminada de trocas entre referências internas e influências externas.

Nesse sentido, Jacques d'Adesky (2001) reconhece como imperativa a interação para que a identidade se constitua na realidade. Para o autor, nenhuma identidade é edificada autonomamente, pelo contrário, ela pressupõe o diálogo e o reconhecimento. Portanto, o processo de construção da identidade se dá de forma relacional, sendo o outro uma influência, um validador e um contraste que evidencia a diferença. Essa última desempenha um papel importante, pois é a partir do processo comparativo que particularidades e singularidades são demarcadas.

A escola, primeira instituição social para além das relações de intimidade e afeto familiares, recebe um sujeito em pleno processo de construção de sua identidade, e é nela que serão ampliadas as oportunidades de conhecimento de si e do outro, de assimilação das diferenças e do reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, já na Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos pela BNCC orientam as instituições a criarem condições para que as crianças construam identidades pautadas em uma imagem positiva sobre si mesmas:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p. 38).

Ao considerarmos as prerrogativas presentes na legislação citada, chegamos ao ponto nevrálgico da abordagem educativa antirracista que defendemos: como poderia uma criança constituir uma autoimagem positiva se os grupos com os quais se identifica, principalmente com relação ao seu pertencimento étnico, não são valorizados ou, por vezes, são até mesmo discriminados? Um contexto educacional que permita demarcar a diferença de forma pejorativa, limitada ou inferiorizada contribui para que os indivíduos construam suas identidades buscando dissociarem-se daquilo que é rechaçado, mesmo que tais aspectos sejam relacionados às suas filosofias, crenças ou, ainda, às suas próprias características físicas. Em decorrência da opressão que se estabelece em um cenário como esse, podemos perceber, por exemplo, sujeitos se valendo de eufemismos que atenuem a sua negritude, quando questionados sobre seu pertencimento racial, ou se submetendo a processos químicos que revertam características estéticas de seus cabelos crespos, em uma nítida tentativa de adequação ao padrão socialmente aceito.

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.”

Como afirma o cantor e compositor Caetano Veloso, em sua música “Dom de Iludir” (1982), para todas as pessoas são reservadas parcelas de padecimento ou deleite por serem quem são. No entanto, há de se saber que em ambientes sem o acolhimento das diferenças, principalmente relacionadas às minorias – sejam elas ligadas à classe social, à orientação sexual, ao gênero, a deficiências ou à origem étnica –, está posta, *a priori*, uma carga muito maior no desprazer do que no desfrute de ser quem se é.

A falta de aceitação à diversidade pode produzir identidades emuladas àqueles que têm a possibilidade de se negar ou silenciadas naquelas pessoas que nem sequer precisam se declarar como partícipes de um grupo, pois carregam em si o marcador da distinção. Nesse sentido, Fanon (2008,

p. 133) afirma que "o preto o ignora enquanto sua existência se desenvolve no meio dos seus; mas ao primeiro olhar branco, ele sente o peso da melancolia". O autor segue sua análise estabelecendo um paralelo entre o preconceito sofrido por sujeitos negros e por pessoas que, ainda que pertençam a minorias étnico-religiosas igualmente estigmatizadas, têm a pele branca.

O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da 'ideia' que os outros fazem de mim, mas da minha aparição. (FANON, 2008, p. 108).

*"Não me olhe como se a polícia andasse atrás de mim."*¹

Afastar o preconceito de ambientes formativos é imperativo para que as identidades, que ali estão se moldando, possam se desenvolver de forma sadia. Uma escola antirracista, que promova tal atmosfera, se estabelecerá à medida que a diferença for desmistificada, passando a ser reconhecida, sim, como fator individualizante, e não como demarcador da desigualdade. Ao desconstruirmos essas relações de superioridade e inferioridade, cabe-nos, enquanto professores antirracistas, também desfazer esse equívoco sublinhando que a diferença é tão somente isso, uma diferença e não uma desvantagem. Conforme estamos apontando ao longo de toda esta obra, a criação de uma ambiência racial para a diversidade concorre para que tal processo ocorra nas instituições de ensino.

Propomos um exercício de verificação da efetividade das ações pautadas pelo fortalecimento da identidade e pelo reconhecimento positivo da ancestralidade dos sujeitos, que poderá ser aplicado em qualquer etapa da educação. Sugerimos que os professores, no início do ano letivo, apliquem uma pesquisa aos seus alunos para identificar elementos identitários, seus gostos, preferências e, dentre as perguntas, questionem sobre a sua auto-declaração de pertencimento racial. Ao mesmo tempo, o professor poderá solicitar, na secretaria da escola, os registros de matrícula dos discentes envolvidos na ação. Muito provavelmente, há também um campo em que

1. Sequência da mesma música citada, de Caetano Veloso.

os responsáveis declararam o pertencimento racial dos estudantes, no ato da vinculação com a instituição. A partir daí, teremos dois pontos de vista: o do próprio aluno, recém-chegado, e o da família sobre ele. Passado o ano letivo, em que o professor deverá empreender ações pautadas por uma educação antirracista em sua sala de aula, sugerimos que novamente seja aplicado um formulário contendo a mesma questão sobre pertencimento racial. Possíveis mudanças ocorrerão nas autodeclarações daqueles sujeitos que se sentiram atravessados pela proposta pedagógica.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras cursistas da formação **Escola para Todos** e algumas possíveis abordagens da temática Identidade sob uma perspectiva antirracista.

Planos de aula destacados na temática Identidade

TÍTULO:

Somos diferentes, me chame pelo meu nome.

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Juliana de Souza Lima Oliveira

Turma: Educação Infantil

Contexto: alguns alunos se conhecem por apelidos, que muitas vezes apontam características físicas das crianças e, assim, evidenciam o cabelo, a cor da pele, o peso, a estatura, etc. Chamando-os pelo nome, eles passam a ser valorizados como seres humanos, sem atributos de referência pessoal.

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, incluindo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

OBJETIVOS:

- Desenvolver o hábito de chamar os amigos pelo nome.
- Instigar apreço pelo nome que recebemos de nossos pais.
- Articular uma convivência de respeito entre pessoas com diferenças físicas e sociais.

DESENVOLVIMENTO:

Metodologia/conteúdos e atividades

Iniciaremos a aula falando da importância do nosso nome. Diálogo:

– Quem escolheu esse nome para mim?

Dinâmica: ter fotos viradas para a mesa. Respeitando a vez de cada criança, de uma em uma, pegarão uma foto, mostrarão ao grupo e dirão o nome do amigo que está na foto que “desvirou”.

Leitura e reflexão sobre o livro “Me Chame pelo Nome” (de Nana Toledo).

Atividades:

1. Esquema corporal, identidade e autonomia: desenhar-se no espaço abaixo.

Esse sou eu!

2. Com massinha, fazer as letras do seu nome.

Dinâmica para encerrar a aula: passar uma caixa com espelho dentro. Sentados em círculo, os alunos pegarão a caixa e, de um em um, abrirão e olhar-se-ão no espelho que está dentro. Durante esse tempo, a professora conduzirá dizendo que o que se vê dentro da caixa é muito importante, algo que traz alegria, que faz falta quando não está presente, que deixa saudade, que é muito bonito, etc.

No fim da dinâmica, questionar: “Você gostou do que viu dentro da caixa? Por quê?”.

Trabalhar a autoestima do aluno, evidenciar que as diferenças enriquecem o mundo em que vivemos, que o importante é sermos felizes e gostarmos muito do que somos, de como somos e do nosso nome.

MATERIAIS:

Fotos, massinha, sulfite, lápis grafite e de cor, borracha, apontador.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será conduzida com a participação dos alunos nos diálogos estabelecidos e na realização das atividades propostas.

EXPECTATIVAS:

Espero que os alunos participem da aula, dos diálogos e que se esforcem para reconhecer o amigo pelo nome, e não pelo apelido que evidencia sua característica física.

TÍTULO:

O Eu no universo esbranquiçado. Descobrimo minha identidade.

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Vaiza Bispo dos Santos

Turma: 1º ao 3º ano do Ensino Médio

VINCULAÇÃO À BNCC:

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

OBJETIVOS:

Visualmente percebe-se que o jovem não tem consciência da sua origem e/ou do espaço que ocupa. Assim, tem-se a necessidade de abordar a questão identitária de maneira mais específica, ou seja, como se posicionar diante de um mundo voltado para as pessoas de pele mais clara? Não estamos falando de assumir posturas ou atitudes agressivas diante de situações discriminatórias, mas, sim, de ser reconhecido como pertencente ao espaço e pelo direito de ocupá-lo. Esse reconhecimento deve ser plantado desde a tenra idade, de modo que o educando/cidadão não se sinta inferior ou seja inferiorizado.

Objetivo geral

- Estimular o educando a reconhecer-se e situar-se no espaço e na origem.

Objetivos específicos

- Tomar posse da sua identidade, buscando assumir-se e tornar-se visível no espaço que ocupa.
- Provocar uma análise sobre o tema Negritude, a partir da pergunta: "Como você se declara?".

- Compreender os conceitos de branquitude e negritude.
- Perceber-se como parte de uma sociedade excludente e que não necessita justificar suas atitudes nem demonstrar que é capaz todo o tempo.

DESENVOLVIMENTO:

Metodologia

- Roteiro/questionário individual sobre a percepção de si mesmo.
- Sugestão de vídeos sobre identidade/negritude.
- Pesquisa sobre o universo preto/branco e suas discrepâncias.
- Debate/apresentação oral sobre as conclusões do que foi, ou não, pesquisado/descoberto.
- Elaboração e edição de um vídeo apresentando um retrato de si mesmo.
- Apresentação e análise desses vídeos.

MATERIAIS:

O próprio educando será a fonte de pesquisa.
Notebook, datashow, quadro branco, cartazes.

AVALIAÇÃO:

- Participação, compromisso e engajamento.
- Avaliação individual.
- Somatória.

EXPECTATIVAS:

Espera-se que os educandos possam se reconhecer e se identificar como pertencentes e merecedores, como parte do universo e, conseqüentemente, da sociedade. Sem clichês, historicamente o preto sempre foi marginalizado, escravizado e teve negada a sua existência como raça humana. Com essa abordagem, propõe-se que reflitam sobre sua identidade para que se aceitem e, assim, aceitem o outro.

Apresentados os planos de aula selecionados, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Identidade, adaptadas a cada nível de ensino.

Educação Infantil

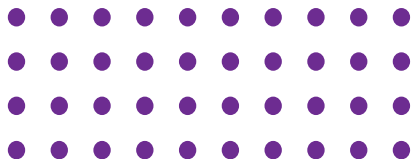


Nesta etapa do ensino, ao lançar mão de estratégias antirracistas pautadas pela temática Identidade, o professor deverá promover ações para que o aluno possa reconhecer-se como indivíduo único, imerso em um contexto no qual seus pares também apresentam individualidades, sem que tais peculiaridades sejam majoradas ou inferiorizadas, umas em relação às outras. Nesse sentido, o discurso que “pasteuriza” um grupo de alunos deverá ser abandonado em favor de uma abordagem que parta da valorização da heterogeneidade, sendo muito importante o reconhecimento da diferença como algo positivo nesse processo.

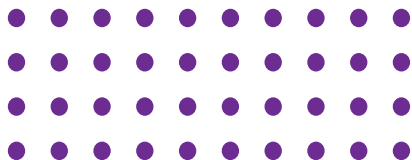
Atendendo um público que ainda está se descobrindo no mundo, ações que envolvam atividades de reflexão sobre eles mesmos de maneira “mais concreta” são indicadas para essa fase do ensino. A criança precisa ver-se, compreender quem e como ela é, quais são suas características físicas, do que gosta e do que não gosta, precisa diferenciar-se do mundo para compreender-se nele, daí a importância de atividades como a proposta pela profa. Juliana de Souza Lima Oliveira, no plano de aula “Somos diferentes, me chame pelo meu nome”, exposto como um exemplo de abordagem dessa temática.

Há também a necessidade de que os materiais disponíveis no ambiente da sala de aula reafirmem a identidade racial que está sendo edificada, como já citado nas temáticas anteriores: livros com personagens não brancos, bonecas e bonecos negros e indígenas, além de outros artefatos culturais. Outro exemplo de recurso que pode inspirar o processo de construção identitária são os materiais utilizados para colorir (lápiz, giz de cera, tintas, canetas hidrocor e até massinha de modelar).

Como fruto das lutas dos coletivos que atentam para a questão étnica, atualmente dispomos de recursos produzidos a partir de uma paleta de cores composta por tons de pele variados, para além da cor rosada, tradicionalmente denominada “cor de pele”. Dito de outro modo, se as pessoas das gerações anteriores cresceram referindo-se ao lápis cor-de-rosa-salmão como o lápis “cor de pele”, hoje, as crianças têm a oportunidade de interagir com caixas inteiras de lápis dedicadas às “cores de pele” e aprender que são muitos os tons que podem ser usados para representá-las. Indicamos, para esse nível de ensino, que esses materiais sejam fartamente oferecidos em todas as atividades (intencionalmente voltadas à construção da identidade, ou não) para que, assim, as crianças se familiarizem com tais possibilidades e, principalmente, que sejam disponibilizados em exercícios de produção de autorretratos, representação da família ou de colegas.



Ensino Fundamental – anos iniciais



No Ensino Fundamental, a temática Identidade pode ser dilatada para uma perspectiva não só do reconhecimento de si, mas para a compreensão do papel que o “eu” desempenha no mundo. Nessa fase, o aluno já se percebe com mais nitidez, sendo possível incentivá-lo a encontrar seus grupos de pertencimento e a exercer o seu papel social nos diversos âmbitos, uma vez que estão previstos, como conteúdos para a etapa, os estudos sobre os territórios, que vão se complexificando do micro (rua/bairro/cidade) ao macro (estado/país) à medida que o aluno avança ao longo dos anos.

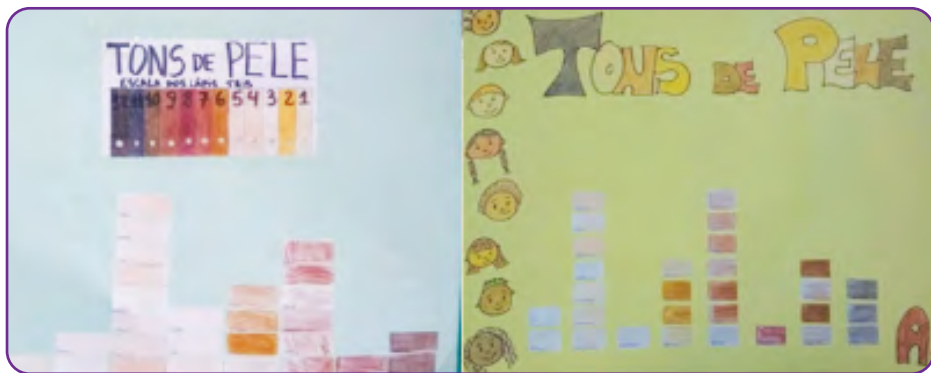
Além disso, os grupos populacionais fundadores de tais territórios, fenômenos migratórios e imigratórios estão previstos como tópicos no período, temas sensíveis que exigem um olhar apurado do docente, para que não seja reproduzida, em sala de aula, uma perspectiva eurocêntrica quanto às formações populacionais. Não há uma única forma correta de abordagem da temática, entretanto, é preciso que o docente situe a diáspora² africana a partir da perspectiva da resistência.

Por outro lado, devemos lembrar que as crianças nessa idade podem ter maior vivência quanto aos efeitos do racismo, sendo possível verificar uma maior dificuldade para que alunos dessa faixa etária percebam-se e identifiquem-se como não brancos. Uma das atividades que indicamos para favorecer uma reafirmação identitária envolve também os materiais para colorir que citamos no nível de ensino anterior.

2. O termo diáspora está relacionado com dispersão e refere-se ao deslocamento, forçado ou não, de um povo pelo mundo. A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Fonte: Fundação Cultural Palmares, disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=53464>>.

Ao longo do tempo em que atuamos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, construímos algumas estratégias para abordar a diferença na construção de identidades. Uma delas é constituída de um material simples, que pode ser confeccionado pelas próprias crianças. O objetivo dessa atividade é contribuir para que o aluno se perceba na relação com os outros, que a criança, além de se auto-declarar (ao escolher uma cor como sua), consiga perceber que em sua turma existem crianças com tons de pele diferentes ou parecidos com o seu.

De posse de uma caixa de lápis ou giz de cera “tons de pele”, o professor precisa elaborar, conforme as figuras 2 e 3, uma paleta de cores numerada de acordo com a quantidade de lápis disponível. Essa paleta deve ser perfurada em uma das pontas, permitindo que as crianças “experimentem” as cores na própria pele. Após esse primeiro momento, cada criança receberá uma etiqueta branca, que deverá ser preenchida com a cor escolhida. Na sequência, as etiquetas devem ser coladas em um cartaz, agrupadas conforme o número atribuído a cada cor, de modo que formem uma barra. No fim, será possível observar um gráfico baseado na autodeclaração de cada criança.



Figuras 2 e 3 - Imagens ilustrativas da prática.

A atividade poderá se desdobrar em diferentes análises, como, por exemplo, a observação dos dados estatísticos ou de prevalência que podem ser discutidos nos anos mais avançados da etapa. No entanto, há um aspecto que pode ser salientado, independentemente do nível em que esse plano venha a ser aplicado: mesmo as etiquetas produzidas com as mesmas tonalidades apresentam variações de intensidade e o resultado é que nenhuma fica igual à outra. Tal reflexão pode ser realizada traçando um paralelo com a multiplicidade de cores presentes nos seres humanos, que, embora semelhantes umas às outras, nunca são iguais (ainda que sejam gêmeos idênticos, nos quais também é possível perceber a individualidade de cada um).

Ensino Fundamental – anos finais



Há nesse período a oportunidade de aprofundar e evidenciar ancestralidades ao incentivarmos que os discentes se envolvam em uma pesquisa sobre suas próprias origens. Como fonte de coleta de dados, a atividade pode partir de entrevistas diretas com familiares e ser complementada por investigações a respeito das origens de sobrenomes. Durante o processo de busca por informações, para além da simples listagem de nomes próprios, os professores devem instigar que os discentes procurem saber a respeito do pertencimento racial de cada um dos membros citados.

Dessa forma, com a reunião de tais elementos, a ação educativa poderá culminar na construção de um heredograma, conhecido popularmente como árvore genealógica. O heredograma é uma representação dos antepassados, baseada em conexões geracionais, em que ambas as famílias, materna e paterna, vão se relacionando até resultarem na concepção do sujeito em questão. Tal plano de aula, adaptável aos níveis de ensino anteriores, pode ser tratado aqui de forma mais complexa e ser relacionado também ao campo da genética, prevista para a etapa, viabilizando a identificação da hereditariedade de características que constituem o sujeito. Com a ação, é possível promover a reflexão sobre as origens de cada um e, assim, facilitar o processo de construção e reafirmação de identidade e de pertencimento racial.

Há um aspecto importante a ser salientado quando surge a impossibilidade de realizar a atividade proposta por falta de elementos que algum aluno venha a

enfrentar. A própria inexistência de documentos oficiais sobre o período da escravização e abolição da escravatura pode ser discutida e problematizada com a turma, uma vez que muitos dos sujeitos que passaram por tais processos sofreram o apagamento oficial e deliberado de seus registros históricos e memórias, ação orquestrada pelo então ministro Rui Barbosa. Na intenção de tornar o movimento irreversível e impossibilitar que antigos senhores exigissem indenizações reparatórias do Estado por suas perdas patrimoniais, o ministro acabou por encerrar a possibilidade de investigação da história por parte dos afetados pela escravização.

Ensino Médio



Ao abordar a temática Identidade com estudantes do Ensino Médio, já é possível promover o debate sobre a sua construção a partir da análise crítica das relações de poder, as quais, determinadas pelas classes dominantes, estabelecem as normas culturais que acabam regendo a atuação dos indivíduos. Essa é a orientação do plano de aula elaborado pela profa. Vaiza Bispo dos Santos. Para subsidiar a discussão com a turma, sugerimos a exibição de dois vídeos, disponíveis no YouTube: “O que a cor da sua pele e cabelo diz sobre você?” e “Qual a raça do brasileiro?”³, ambos produzidos pelo biólogo e pesquisador brasileiro Atila Iamarino, divulgador da ciência, muito popular entre os jovens.

Os vídeos são peças publicitárias contratadas por um determinado laboratório brasileiro e, embora contenham divulgações ao seu final, discorrem sobre a pesquisa de DNA contextualizada em questões como pertencimento racial e busca de origens étnicas, em uma abordagem científica relacionada às cores de pele e cabelos, que situa o racismo e a subalternização de determinados grupos puramente em favor de interesses de alguns indivíduos e esclarece que tais argumentações não têm embasamento biológico ou científico.

3. Os vídeos podem ser encontrados no canal do YouTube Atila Iamarino.

Por outro lado, existe a necessidade de, nessa fase, o professor fomentar o processo de planejamento de vida, que o jovem deverá elaborar para além de sua escolarização. Conforme preconiza a BNCC, instituições que acolham as juventudes devem “valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida”. (BRASIL, 2018, p. 465). Sendo assim, devemos incentivar que os discentes, na busca pela construção de tal projeto, observem, além das possibilidades de carreiras universitárias, iniciativas identitárias de desenvolvimento do afroempreendedorismo jovem. Tais possibilidades devem ser apresentadas, fomentadas e amplamente discutidas para que o aluno compreenda suas opções de futuro e, com melhor entendimento quanto às mesmas, decida os caminhos que deseja percorrer.



Planos de Aula – Território

Ao considerar pautar suas aulas utilizando Território como temática voltada para uma educação antirracista, o professor precisa ter em mente que tal conceito polissêmico encontra ecos em diferentes acepções, e sua definição está longe de ser um ponto pacífico entre os especialistas que a debatem. De grande importância, principalmente para o campo da Geografia, a palavra “território” extrapolou sua etimologia¹ e passou a ser mais vinculada a uma ideia de espaço delimitado, o qual pressupõe uma relação de posse ou controle físico. No entanto, ao ser aproximado de uma visão simbólica das relações nele estabelecidas, a lógica de propriedade acaba se invertendo, situando os sujeitos como pertencentes a um território, e não o contrário. Sendo assim, o território passa a assumir um caráter também identitário, como bem pontua Milton Santos:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. (SANTOS *et al.*, 2007, p. 14).

Dessa forma, podemos compreender que, em um movimento dialético, relações produzem territórios, bem como territórios produzem relações. Os sujeitos decorrentes desse processo desenvolvem vinculações identitárias em seus territórios, de modo que sua dissociação ou afastamento, quer seja por expulsão, invasão, sequestro ou destruição, significa, na prática, o aniquilamento daquelas identidades que até então existiam.

[...] O território não diz respeito apenas à função ou ao ter, mas ao ser. Esquecer este princípio espiritual e não material é se sujeitar a não compreender a violência trágica de muitas lutas e conflitos que afetam o mundo de hoje: perder seu território é desaparecer. (BONNEMAISON; CAMBRÉZY, 1996, p. 13-14 apud HAESBAERT, 2007, p. 72-73).

1. Segundo o dicionário Oxford Languages and Google, ETIM lat. *territorium*, ‘grande área ou extensão de terra delimitada, parte da terra ou de uma terra sob jurisdição’.

Sob tal perspectiva de importância, fazemos um convite aos professores que se lancem por essa via: o de pensarem especificamente os territórios das populações minorizadas sobre as quais estamos nos debruçando nesta obra – da população negra e dos povos indígenas presentes em nosso país. A primeira passa a frequentar um novo lugar, não por opção, mas, sim, em decorrência de um sequestro que a retirou de seu território, onde tais sujeitos exerciam suas identidades e desempenhavam funções sociais. Do dia para a noite, ou, melhor dizendo, após cerca de 60 dias de travessia transatlântica, esses sujeitos desembarcavam em um ambiente alheio, que não lhes pertencia, fato que, por si só, afora toda a perversidade que as condições de escravizados lhe empunhariam, provocava o apagamento daquelas identidades intrinsecamente ligadas ao território de origem e às relações lá estabelecidas.

A primeira territorialidade² negra em terras brasileiras se dá pela formação dos quilombos, movimento de resistência à escravização que se constituiu inicialmente a partir das fugas de indivíduos, os quais encontravam abrigo em meio à mata fechada. Após centenas de anos da presença da população negra nesse novo lugar, e transcorridas as modificações contextuais que, em tese, se diferenciam das que se apresentaram primeiramente, os descendentes dos africanos aqui estabelecidos desenvolveram relações territoriais de pertença e reivindicam que não sejam novamente desterritorializados.

Já a segunda população, os povos indígenas, passa a se relacionar com seus territórios também pela via do apagamento, uma vez que esses povos se viram invadidos pelo homem branco, desinteressado em respeitar quaisquer relações já estabelecidas naquele ambiente e que o observava meramente como fonte de suprimentos e riquezas. O saqueamento, a perseguição e a expulsão foram produzindo a paulatina dizimação dos povos originários, os quais são denominados indígenas, conforme bem pontua o linguista Daniel Munduruku³ em sua análise etimológica: são aqueles gerados dentro da terra que lhes é própria, sendo considerados alienígenas os que vêm de fora. Infelizmente, tal processo

2. De acordo com a publicação "Conceito.de", territorialidade remete a um "padrão de comportamento e atitudes que uma pessoa ou grupo de pessoas possui e que é fundamentado no controle (real ou concebido) de um determinado espaço físico, local ou de uma ideia, controle esse que pode ser concretizado por meio de marcação, personalização ou mesmo defesa num território". Disponível em: <<https://conceito.de/territorialidade>>.

3. Entrevista relatada na matéria: "Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku". Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47971962>>.

de desterro ocorre desde a chegada dos primeiros “alienígenas” no território deste país, ocorrendo ainda nos dias de hoje pela ação de grileiros, garimpeiros e dos mais diversos e constantes ataques às terras preservadas.

Por tudo o que foi posto, cabe ao docente promover em suas aulas o reconhecimento dos territórios simbólicos presentes em nosso país, partindo de uma análise local que identifique territórios negros ou indígenas que porventura existam em suas regiões, para que os alunos possam, muito além de aprender teoricamente sobre a existência e importância de tais locais, visitá-los e desfrutar de experiências concretas em tais ambientes. Nesse sentido, apontamos haver localidades que inclusive apresentam rotas estruturadas sobre o tema. É o caso, por exemplo, de Porto Alegre, cidade em que é disponibilizado um roteiro por pontos de referência da população negra, denominado “Territórios Negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre”.

É importante também, quanto a essa temática, evidenciarmos conhecimentos construídos acerca de territórios africanos como origem da diáspora negra. Entender o pertencimento racial ligado à ideia de uma “pátria-mãe” original é evidenciar a busca por sua história e ancestralidade.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras cursistas da formação referida e algumas possíveis abordagens quanto à temática Território em uma perspectiva antirracista.

Planos de aula destacados na temática Território

TÍTULO:

A Geografia e os lugares

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Maria Núbia Silva Santos

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

- Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo que participem efetivamente das dinâmicas da vida social.
- Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Habilidades

(EF06GE1) Reconhecer e comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos e espaços através da ação antrópica.

(EF06GE2) Identificar e analisar os diferentes tipos de paisagens e suas modificações por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

OBJETIVOS:

- Promover um aprendizado efetivo, levando o educando à construção e ampliação de conhecimentos sobre outros espaços.
- Valorizar diferentes culturas e suas relações com o meio natural e social.

DESENVOLVIMENTO:

- Será uma aula explicativa e expositiva, focada em trabalhar a diversidade cultural e a localização do povo remanescente quilombola em Sergipe.
- Os alunos serão estimulados a reconhecer o modo de vida desses povos e suas relações com a natureza, com o trabalho, a cultura, a religião e as artes.
- Serão apresentados vídeos que abordam a importância da contribuição quilombola para a sociedade:

Maloca foi reconhecida como primeira comunidade quilombola urbana de SE há dez anos. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6024837/>>.

Povoado Mussuca, maior comunidade quilombola de Sergipe.

Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6303566/>>.

Mulheres quilombolas de Sergipe. Disponível em: <<https://www.seagri.se.gov.br/video/53/mulheres-quilombolas-de-sergipe>>.

- Serão formados três grupos para desenvolver um trabalho que será exposto e apresentado no pátio da escola.
Grupo 1 – Expressão artística e cultural.
Grupo 2 – Atividades voltadas para emprego e renda.
Grupo 3 – Políticas públicas voltadas para a valorização e o reconhecimento do povo quilombola.

MATERIAIS:

Livro didático, mapas, cartolina, tintas coloridas, computador, tecidos, TNT, colas.

AVALIAÇÃO:

- Será observada a participação do aluno durante a exposição dos conteúdos e na construção das atividades propostas.
- Serão diagnosticadas dificuldades no desenvolvimento das tarefas e oferecidas possibilidades que ajudem os alunos a superá-las para, então, realizá-las com sucesso.

EXPECTATIVAS:

- Compreensão dos temas propostos e interação entre alunos e professora durante toda a prática educativa.
- Pesquisa, observação e produção artística.
- Compreensão de localização, história, emprego e renda das comunidades quilombolas.

TÍTULO:

Comunidades negras no território baiano

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Monacita Pinto Reis

Turma: 2º ano do Ensino Médio

Componente curricular: História

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

OBJETIVOS:

Objetivo geral

- Conhecer a realidade das comunidades negras no território baiano, destacando memórias de sua trajetória histórica e aspectos relacionados à sua cultura e organização social.

Objetivos específicos

- Abordar as discussões sobre o conceito de quilombos.
- Identificar os quilombos localizados nos territórios de identidade do estado da Bahia.
- Conhecer a história e a cultura das Comunidades Negras Rurais, tendo como recorte geográfico o interior da Bahia.

DESENVOLVIMENTO:

Aula 1

Tema: Os quilombos no Brasil – Formação e conceitos

Procedimentos da aula:

- Será feito um diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o tema “Quilombos” utilizando como metodologia a chuva de ideias.
- Aula expositiva dialogada sobre o termo “quilombo”, articulando sua abordagem cultural com as ideias expostas pelos alunos na atividade anterior, ressaltando que os quilombos atuais não constituem os mesmos formados durante a colonização.

Aula 2

Tema: Comunidades quilombolas no território baiano

Procedimentos da aula:

- Analisar pelo mapa “Terras Quilombolas”, disponível no site da Comissão Pró-Índio, as terras quilombolas no território brasileiro que foram tituladas ou estão em processo de titulação. Para compreensão do mapa, os alunos deverão examinar as seguintes questões:
 - data em que foram disponibilizadas as informações;
 - se todos os estados possuem terras quilombolas;
 - total de terras quilombolas identificadas no mapa, observando as terras tituladas e em processo de titulação;
 - os três estados onde se concentram mais terras quilombolas;
 - número de terras quilombolas no estado da Bahia.
- Depois de fazer a leitura do mapa, pedir aos alunos, organizados em grupos, que comparem as informações com as disponibilizadas pela Fundação Cultural Palmares. Em seguida, socializar com a turma as impressões. Ao fim, solicitar que os alunos pesquisem se existem comunidades quilombolas no município e, caso existam, que citem algumas delas.

Aula 3

Tema: Comunidades quilombolas no território baiano (continuação da aula 2)

Procedimentos da aula:

- Pedir que os alunos socializem as informações encontradas e que, em seguida, apresentem uma tabela com as comunidades do município.
- Exibir o documentário “Quilombos da Bahia”, que aborda o cotidiano, a história de vida e a cultura das comunidades negras na Bahia. Para direcionar essa atividade, os alunos terão um roteiro para observar durante a exibição.

Aulas 4 e 5

Tema: Comunidades quilombolas no território baiano

Procedimentos da aula:

- Comentar brevemente o documentário, estimulando os alunos a socializarem suas impressões sobre o modo de vida das comunidades negras rurais.
- Organizar a turma em grupos para dialogar sobre temas abordados no documentário e, em seguida, realizar uma roda de conversa. Os temas discutidos serão:
 - trabalho;
 - religiosidade;
 - musicalidade;
 - memória e oralidade;
 - cultura;
 - terra.
- Na aula seguinte, será feita a socialização dos temas pelos grupos.

Aula 6

Tema: Comunidades quilombolas no território baiano

Procedimentos da aula:

- Convidar uma liderança ou um morador de uma das comunidades quilombolas do município para falar sobre a trajetória de luta pela posse da terra, sobre a história e a cultura das comunidades.

MATERIAIS:

Datashow, computador, caixa de som, roteiros impressos, slides, vídeo, pincel piloto.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita no decorrer das aulas, tendo como critérios a participação e o envolvimento dos alunos, a socialização em grupo de temáticas abordadas no documentário e as pesquisas realizadas.

EXPECTATIVAS:

Espero que toda essa abordagem sobre os quilombos possa contribuir com a valorização da história e da cultura afro em território brasileiro, assim como desmistificar estereótipos sobre quilombos e promover uma educação antirracista, em que as diferenças sejam acolhidas, e não excluídas.

Apresentados os planos de aula selecionados do curso, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Território, adaptadas para cada etapa da Educação Básica.



Educação Infantil

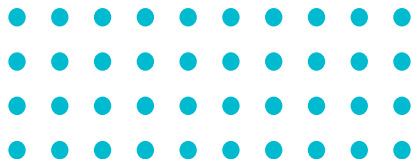


Na Educação Infantil, trabalhar a partir da temática Território pode ser visto como um desafio, pois o conceito, intimamente ligado ao ensino da Geografia, exige uma abordagem mais lúdica e concreta, que introduza aprendizagens ligadas aos fenômenos naturais e socioculturais previstos para a etapa no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Em uma perspectiva antirracista, sugerimos que os professores insiram referenciais negros e indígenas quando trabalharem os diferentes espaços em que a criança se percebe como partícipe. Identificar e demarcar eventuais territórios com tais ancestralidades na rua, no bairro ou na cidade pode, por exemplo, contribuir para que ela reconheça a presença desses grupos em seu contexto e estabeleça com eles uma relação fluida e desmistificada.

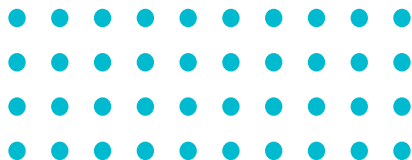
O campo de experiências citado prevê que crianças nessa idade escolar explorem, observem, investiguem e manipulem objetos para poder construir suas hipóteses sobre o mundo. Nesse sentido, indicamos efetivamente o desenvolvimento de atividades que envolvam a customização de mapas políticos do continente africano. Assim, desde a tenra idade, a criança pode se familiarizar com a noção de que a África é um continente formado por diversas nações, desconstruindo a representação popular fantasiosa, que a vincula a um lugar selvagem, místico e homogêneo. Os animais nativos desse continente costumam instigar a curiosidade dos alunos pequenos e podem ser utilizados como disparadores para aprendizagens sobre o território. No entanto, não podemos restringir esse olhar sobre a África. É preciso estimular o imaginário

infantil – já afeito a fantasias, fábulas, contos de príncipes e princesas – também com mitos e histórias que façam parte do repertório das diferentes culturas vividas naquele continente.

Com a mesma intencionalidade, o mapa político de nosso país pode ser disponibilizado, destacando as áreas de preservação florestal, para que as crianças se relacionem com o material e reconheçam tais regiões como local onde ainda vivem alguns dos povos originários. A atividade, ainda que vinculada a uma ação lúdica, prevendo colorir e adornar um mapa, pode criar memórias afetivas para que, quando abordado o tema em outros níveis de ensino, a criança já disponha de um referencial sobre esses territórios.



Ensino Fundamental – anos iniciais



Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o território pode ser abordado em uma conexão com a temática Representatividade. Na etapa que prevê o estudo específico das delimitações territoriais, é possível pôr em foco nomes de locais, ruas, bairros e cidades que eventualmente valorizem personalidades negras e indígenas, se surgirem contextualmente. A prática de batizar um local com o nome de uma personalidade como homenagem póstuma costuma valorizar e perpetuar a importância dos feitos de pessoas reconhecidas pela sociedade. Pesquisas que revelem tais façanhas e que coloquem rostos aos nomes descobertos podem contribuir para que meras terminologias se tornem mais significativas para os sujeitos no momento em que recriam vínculos de pertencimento a partir do reconhecimento e da identificação.

Da mesma forma que reconhecer o nome dos locais pode restabelecer um pertencimento a determinado território, identificar os locais de cultura afro-brasileira ou de cultura indígena pode servir a esse propósito. Para tanto, é importante explorar o espaço no entorno da comunidade escolar, buscando verificar onde se estabelecem pontos de referência identificados com tais culturas. O valor dessa ação pedagógica está na identificação de que a influência negra e indígena na vida do aluno é palpável, presente e significativa, e não apenas parte dos conteúdos escolares desconectados de sua realidade. Por exemplo, ainda que seja muito importante que um aluno situado no interior de Minas Gerais saiba sobre a presença dos indígenas que residem na Amazônia, faz-se muito mais necessário que ele compreenda que próximo a ele existem comunidades originárias que partilham das mesmas realidades contextuais, e isso desconstrói os imaginários que distanciam e mistificam a vida do povo indígena no Brasil.

Ensino Fundamental – anos finais



Nos anos finais do Ensino Fundamental, a Geografia é aprofundada no currículo das escolas no Brasil, e um conteúdo programático é estabelecido não só para esta, como para todas as disciplinas. É importante que o professor desse componente curricular compreenda que, para além do que é previsto para o ano letivo, é imprescindível que ele “olhe” para o conteúdo com uma visão antirracista. Isso mostra a necessidade de observar o espaço geográfico e compreender quais atravessamentos raciais fizeram com que a distribuição da população fosse de determinada maneira, e não de outra.

De acordo com a BNCC, um dos objetivos da etapa constitui “analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras”. (BRASIL, 2018, p. 387). Além disso, é previsto que o professor estimule nos discentes a capacidade de “argumentar e reconhecer as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades”. (BRASIL, 2018, p. 387).

Uma possibilidade de atividade para contemplar tais aspectos é o estabelecimento de um júri simulado que se preste a avaliar o direito de determinada população com relação ao território em que vive. Ao dividir a turma entre defensoria, promotoria e jurados, o professor deverá incentivar os grupos a buscar argumen-

tos para embasar os pontos de vista que estão representando e estimular os que ocupam as vagas de avaliadores a ponderar sobre as alegações. Espera-se que, a partir da legislação vigente, o grupo conclua em favor do pertencimento territorial das comunidades tradicionais.

Outra possibilidade de ação pertinente para essa etapa é a análise de comunidades tradicionais que existam próximas à realidade escolar. A atividade da profa. Maria Núbia Silva Santos, destacada como plano de aula desta temática, ilustra bem os objetivos que podem ser alcançados com tal empreendimento.

Ensino Médio



O aluno nessa etapa de ensino, conforme já afirmamos nas temáticas anteriores, pode construir conhecimentos a partir de um pensamento crescentemente mais crítico, realizando a abstração de conceitos que nas etapas anteriores teriam que ser abordados de maneira mais concreta. Isso não significa que atividades práticas devam ser retiradas da pauta no Ensino Médio, significa apenas que a compreensão dos conceitos trabalhados pode se dar de maneira mais profunda e com discussões de temas atuais. É desejável também que a temática Território, para além de ser explorada somente pelo campo da Geografia, seja articulada interdisciplinarmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, oportunizando, assim, que os discentes construam percepções mais abrangentes sob diferentes pontos de vista.

Nessa perspectiva interdisciplinar, exemplificada no plano de aula elaborado pela profa. Monacita Pinto Reis, recomendamos que os professores ligados às diferentes cátedras possam se valer de excertos do livro “Sapiens – Uma Breve História da Humanidade”⁴, de autoria do professor israelense Yuval Noah Harari, doutor em História pela Universidade de Oxford e mundialmente conhecido por seus *best-sellers*, que apresentam uma linguagem acessível sobre a história que

4. Publicado em 2015 pela editora L&PM.

compartilhamos enquanto espécie. Na obra citada, o autor situa a África Oriental como o local de surgimento dos humanos, há cerca de 2,5 milhões de anos, indicando aquele território como berço de toda a humanidade, eliminando a ideia de raças em sua acepção biológica e situando quaisquer possíveis distinções que venham a ser propagadas entre seus membros, no campo da ficção.

Por outro lado, a partir de uma abordagem mais analítica, que deve ser adotada nessa etapa, assuntos meandrosos, como os efeitos da partilha da África, a relação entre diáspora e imigração e a situação contemporânea do continente – com especial atenção à situação dos refugiados –, podem ser desencadeados em sala de aula. Para suscitar tais discussões, propomos que o professor trabalhe a partir da exibição de duas imagens internacionalmente reconhecidas. A primeira, do início do século XX, registrada pela fotógrafa Alice Seeley Harris, retrata um pai congolês observando as mãos e os pés amputados de sua filha, atrocidade realizada como punição por ele não ter cumprido sua cota produtiva exigida pelos colonizadores belgas. Com a posterior divulgação de tal imagem, a fotógrafa denunciou ao mundo as condições de barbárie imputadas na região, contribuindo para que a exploração colonizadora chegasse ao fim naquele país.

Já a segunda imagem trata do registro que rendeu ao sul-africano Kevin Carter o prêmio Pulitzer de fotografia. Conhecida como “O Abutre e a Menina”, ela foi obtida em 1993, no Sudão, em meio a uma das maiores crises humanitárias já registradas, e eterniza o momento em que uma criança, esquelética em decorrência da fome extrema, está sendo observada por um animal carniceiro que aguardava seu suspiro final para atacá-la. Após publicar o retrato no jornal The New York Times, o fotógrafo passou a ser alvo da opinião pública, que questionava os motivos pelos quais ele havia preferido registrar o momento a socorrer a menina.

Ambos os materiais imagéticos são densos e necessitam de contextualização para que possam construir imaginários críticos sobre o continente africano enquanto colônia e sobre os desafios contemporâneos que países desse continente ainda enfrentam em razão da herança devastadora. Por mais que pareça controversa a ideia de incentivarmos que uma face vilipendiada do continente

africano seja abordada em sala de aula, uma vez que defendemos o contrário ao longo de todo este livro, pensamos que, aqui, quando o jovem não branco já teve oportunidade de se relacionar com sua ancestralidade de forma positiva nas etapas anteriores, faz-se necessário revelar tais fatos até mesmo para suscitar uma juventude consciente, empática e contestadora, com o propósito de que episódios de tamanha opressão jamais se repitam.



Planos de Aula – Ludicidade

Brincadeira é coisa séria: essa é uma premissa importante para educadores, principalmente da Educação Infantil, pois é pelo brincar que a criança começa a entender e a interagir de forma mais consciente com/no mundo, e tal prática contribui de maneira efetiva para a formação da identidade de cada uma. Atividades lúdicas estão comumente ligadas à ideia de recreação de crianças ou ao entretenimento distrativo em idades mais avançadas. No entanto, ao considerarmos que seguimos nos desenvolvendo ao longo de toda a vida, é possível afirmarmos que a ludicidade promove a curiosidade e a criatividade, em todas as suas etapas, para além dos tempos infantis.

Luckesi (2002) aponta que a ludicidade remete a um estado interno de quem a está vivenciando, e que as atividades que a envolvem são capazes de proporcionar sensações de liberdade, de plenitude e de entrega total para tal. Tendo como característica o envolvimento das emoções em seus processos, a ludicidade traz à tona sentimentos de alegria, companheirismo e cooperação, da mesma forma que evoca sentimentos de medo, ansiedade e frustração. (RAU, 2013, p. 29). Concordando com Rau, salientamos que os momentos lúdicos vivenciados na escola podem criar emoções positivas ou negativas. A partir dessa perspectiva, imagine quais sentimentos podem ser estimulados na criança não branca quando ela não encontra elementos da cultura afro-brasileira e indígena representados durante essas vivências.

Analisada sob o prisma de nosso interesse, a ludicidade – em uma perspectiva antirracista – ocorre quando são convocados elementos de diferentes ancestralidades para compor o repertório cultural de brincadeiras, cantigas, passatempos e jogos que, costumeiramente, remontam às épocas infantis de nossos antepassados. Obviamente, a vinculação desses produtos culturais às aulas demanda uma análise crítica, pois em nada interessa ao educador antirracista

utilizar-se de tais recursos, ainda que extremamente populares, quando esses circunscrevem minorias no âmbito do preconceito, conforme Lima nos aponta:

(...) o brincar é um aliado importante para o processo de conhecimento e de organização afetiva da criança. O brincar é uma oportunidade de apreender a vida. O educador pode dimensionar a riqueza desses momentos como um jogo que pode levar à superação ou manutenção de preconceitos, principalmente quando associados à identidade negra. Se toda criança descobrir prazer nesse relacionamento, esta será uma base sensível para futuros caminhos de volta ao mesmo. (LIMA, 2010, p. 89).

De acordo com Heloísa Pires Lima (2010), é no cotidiano que percebemos as desigualdades nas relações étnico-raciais. A autora afirma que quanto mais naturalizados os valores embutidos nas ações do dia a dia, mais difíceis de serem percebidos. Portanto, o universo lúdico da sala de aula antirracista deve refletir a diversidade em que vivemos, buscando brincadeiras, jogos e brinquedos que representem as diferentes etnias que compõem o povo brasileiro. Falar dessas ludicidades é falar dos valores, histórias, ritmos, brinquedos, jogos e brincadeiras de cada grupo étnico, além de valorizar positivamente esses conhecimentos.

Pesquisadores da área têm organizado relevantes acervos, tanto físicos quanto escritos, de brinquedos, jogos e brincadeiras de origem africana ou indígena. Esses materiais se constituem como fontes de inspiração para a sala de aula e podem subsidiar um trabalho com ludicidade em diferentes níveis de ensino. Edlamar Menezes da Costa, por exemplo, dedicou-se a pesquisar o lúdico junto a uma comunidade indígena de Roraima e nos traz informações importantes sobre como se dá a relação com o brincar no grupo observado.

A natureza é o elemento propulsor do brincar indígena, visto que os demais, presentes no meio ambiente, como sementes, folhas, cabaças, pedaços de paus, frutos, argila, entre outros, são utilizados nas brincadeiras e nos jogos criativamente inventados pelas crianças indígenas. Observando as brincadeiras e jogos vivenciados pelas crianças indígenas, é possível perceber que são brinquedos naturais, ou seja, retirados da natureza, utilizados para se divertirem ao redor de suas casas ou em correria pelo pátio da escola, no barracão da comunidade. (COSTA, 2013, p. 14).

Outra fonte de brincadeiras e jogos indígenas pertinente é o site PIB-Mirim, do Instituto Socioambiental – ISA¹, que, por meio de estudos, pesquisas e programas, busca promover a sustentabilidade socioambiental e a valorização da diversidade sociocultural no país. Já quanto à ludicidade africana e afro-brasileira, a pesquisadora Débora Alfaia da Cunha, com intenção de contribuir para a formação de professores em ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais), produziu o manual “Brincadeiras Africanas para Educação Cultural” (CUNHA, 2016), no qual descreve mais de 60 brinquedos e brincadeiras. A autora salienta que, apesar de esse tema ser difícil de pesquisar, por conta das trocas e misturas culturais advindas das imposições da colonização na África e da diáspora dos povos africanos, é de extrema importância desfazer os equívocos e a desvalorização da cultura lúdica afro-brasileira e africana, justamente com as ações propositivas de professores.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras cursistas e algumas possíveis abordagens quanto à ludicidade em uma perspectiva antirracista.

1. Site disponível no endereço: <<https://mirim.org/>>.

Planos de aula destacados na temática Ludicidade

TÍTULO:

Aguemon, o Camaleão

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Juliana Bello Lopes

Turma: Educação Infantil (faixa etária: 3 anos)

VINCULAÇÃO À BNCC:

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.

(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

OBJETIVOS:

- Conhecer alguns aspectos da cultura africana.
- Reconhecer as contribuições da cultura negra e do continente africano como produtores de conhecimentos.
- Desenvolver construção identitária para que as crianças e seus responsáveis se sintam representados e valorizados.
- Valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais.
- Entender a diversidade humana como potência.

DESENVOLVIMENTO:

Contexto da escola: situada no morro do São Carlos, na região central do Rio de Janeiro, a nossa creche recebe anualmente crianças vindas das mais diversas famílias, com diferentes histórias, hábitos e religiões, mas que possuem em comum as questões de classe e raça. Em diferentes níveis, as famílias atendidas sofrem com a negligência do Estado, que não garante as condições básicas de saneamento, de atendimento à saúde e de acesso à educação. A grande maioria desses sujeitos são pretos e pardos, embora nem sempre consigam se identificar dessa forma e se descrevam como pessoas “morenas”, “amarelas” e até “branco queimado”. O plano de aula, portanto, visa justamente uma construção identitária que possibilite a crescente superação dessa negação que vem sendo aprendida ao longo de tantos anos de discriminação.

Na etapa da Educação Infantil, segundo a Base Nacional Comum Curricular, devem-se garantir os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir de tal entendimento, a presente proposta pedagógica foi elaborada considerando as interações e brincadeiras, visando o desenvolvimento pleno de cada criança.

Inicialmente, em roda com as crianças, a professora apresentará um saco-surpresa (que pode, inclusive, ser feito de tecido com estampa africana). A professora deverá instigar a curiosidade dos pequenos perguntando a cada um o que acha que tem dentro do saco-surpresa. Sem abrir o saco, as crianças podem manuseá-lo, sentir o peso, perceber as formas e elaborar as suas hipó-

teses. Após um tempo de exploração, a professora dirá que tem três objetos dentro do saco e que eles serão apresentados um de cada vez. Ao retirar o primeiro objeto, um fantoche de camaleão, perguntará às crianças qual o nome do animal e, caso não saibam, ela responderá. Nesse momento, a professora dirá que ele, o camaleão, trouxe uma história muito antiga e, então, apresentará o segundo objeto, o livro “Aguemon”, de Carolina Cunha.

Ao mostrar a capa do livro, a professora dirá às crianças que, na história, o camaleão é chamado de Aguemon porque esse é o seu nome em iorubá, uma língua originária da região oeste da África. Como é bastante abstrato pensar em um lugar que não ocupam, é interessante mostrar essa parte do continente africano, e também o país onde moramos, em um mapa ou um globo terrestre. Vale ressaltar que cada uma dessas ações será aprofundada de acordo com os interesses do grupo, demandando mais ou menos tempo. A leitura de “Aguemon” também será feita de maneira bastante lúdica, para que as crianças se mantenham interessadas, uma vez que a história é um pouco longa. Ao apresentar, por exemplo, alguns animais que aparecem no livro (o aguemon, a conquém, os insetos e os pássaros), a professora poderá perguntar se alguém sabe imitá-los, quais são os sons que fazem, como se movimentam, etc. Ao fim da história, o último objeto será retirado do saco-surpresa, a argila, e a professora explicará às crianças que, assim como o personagem Oniomon fez com a lama, elas poderão modelar enquanto escutam músicas iorubá.

Após distribuir pedaços de argila para as crianças, a professora mostrará as diferentes formas que o personagem Oniomon criou, brincando de fazer bola, monte, “palito”, etc. Poderá, ainda, oferecer um suporte para que modelem sobre o papel. Dependendo das manifestações dos pequenos, em grupos menores de crianças, algumas propostas podem ser realizadas simultaneamente com a arte em argila, tais como: dançar ao som da música iorubá, tocar instrumentos, manusear a história, etc.

MATERIAIS:

- Saco-surpresa.

- Fantoches de camaleão (exemplo de como fazer um camaleão usando um pregador está disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/566820303103762403/>>).
- Livro "Aguemon".
- Argila.
- Celular com arquivo da música Iorubá. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/526895-a-musica-yoruba-danigeria/>>.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será composta por diferentes tipos de registro: reflexão escrita, pela professora, sobre como a proposta foi recebida pelas crianças, fotos, vídeos e produções infantis para a construção dos portfólios individuais e do portfólio da turma. Os portfólios e a reflexão escrita da professora, portanto, serão formas de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, destacando como cada uma recebeu o tema, os interesses individuais, as percepções da história narrada, as interações durante a proposta, etc. Cabe ressaltar que a escrita sobre esse processo é também um instrumento de autoavaliação da docente, que pode repensar a prática e planejar novas experiências a partir dos interesses infantis.

EXPECTATIVAS:

Com o plano de aula e seus possíveis desdobramentos, espero contribuir para que as crianças, desde bem pequenas, estabeleçam uma relação positiva com a cultura afro-brasileira e tenham construções identitárias mais saudáveis. A história "Aguemon" oferece inúmeras possibilidades de pensar em formas de dar continuidade ao plano. Seria interessante, por exemplo, anotar em um "blocão" as palavras de origem iorubá que vão aparecendo na história e escrever ao lado delas o nome correspondente em nossa língua. Também é possível levar diferentes tipos de sementes para que as crianças explorem a variedade de cores, formas e tamanhos, iniciando o cultivo de algumas delas. Você pode explorar as músicas, danças, movimentos, fazer bonecos dos personagens da história (com meia, por exemplo) e incentivar que as crianças os levem para brincar em casa, com suas famílias, junto com um livro de reconto da história produzido pelo grupo. Enfim, as possibilidades são fecundas e a expectativa é de caminhar com isso para uma educação antirracista.

TÍTULO:

O uso do jogo africano Shisima no ensino de Geometria

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Kathia Lopes Maestre dos Santos

Turma: 7º ano do Ensino Fundamental

Componente curricular: Matemática

VINCULAÇÃO À BNCC:

(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.

(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.

OBJETIVOS:

- Explorar o contexto histórico da Geometria, vindo da África.
- Mostrar que na África havia muitos estudos matemáticos.
- Verificar o uso da Geometria na vivência dos povos africanos.
- Instigar a pesquisa sobre a relação entre os povos africanos e a Matemática contemporânea.
- Utilizar o jogo africano Shisima para o ensino de Geometria.
- Envolver os estudantes no jogo, tornando os conceitos de Geometria mais claros.
- Relacionar Matemática—povos africanos—Geometria.
- Conscientizar os estudantes de que a cultura africana está em diversos conteúdos, no nosso cotidiano e na Matemática.

DESENVOLVIMENTO:

Iniciar com breve contexto histórico sobre o estudo de Geometria que ocorreu na África. Explicar os conceitos que mais se evidenciaram.

Em seguida, mostrar em quais situações do dia a dia esses povos utilizavam a Geometria.

Posteriormente, os estudantes devem fazer uma pesquisa rápida sobre a relação entre os povos africanos e a Matemática contemporânea, que será discutida em uma mesa-redonda de 30 minutos. Cada grupo ou aluno deve expor os dados pesquisados.

Iniciar a utilização do jogo africano Shisima, esclarecendo seu contexto histórico e suas regras. Os alunos começam a atividade. Enquanto os alunos vão jogando, o professor vai inserindo conceitos de Geometria – tanto individualmente quanto para toda a turma –, para instigar os estudantes a observarem tais conceitos. Durante esse processo, faz-se a relação Matemática–povos africanos–Geometria.

Contudo, busca-se conscientizar os estudantes de que a cultura africana está em diversos conteúdos, no nosso cotidiano e na Matemática. Por fim, retoma-se o conteúdo de Geometria de forma mais conceitual e formal.

MATERIAIS:

Computador, projetor, jogo Shisima.

AVALIAÇÃO:

Pesquisa e exposição do tema abordado. Envolvimento no jogo e comprometimento frente à atividade desenvolvida.

EXPECTATIVAS:

Envolvimento e interesse dos alunos frente ao tema abordado.

Apresentados os planos de aula selecionados, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Ludicidade, adaptadas para cada etapa da Educação Básica.

Educação Infantil



Embora haja defesa de que a ludicidade deve permear todas as etapas de ensino, é possível reconhecer a importância que tal abordagem assume na Educação Infantil, sendo inclusive prevista pela BNCC no campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos* como uma via animada, que deve ser promovida para que as crianças interajam com seus pares. (BRASIL, 2018, p. 41). Conforme já consideramos ao apresentar essa temática, nessa fase do desenvolvimento, a criança opera no mundo de forma lúdica, e a escola deve ser um ambiente que favoreça que tais processos ocorram em seus tempos e espaços, alinhando o brincar a um objetivo que também promova oportunidades de construção de conhecimentos e aprendizagens, como podemos observar no plano de aula da profa. Juliana Bello Lopes.

Em uma perspectiva antirracista, deveremos nos abastecer da diversidade cultural como referencial para a proposição de atividades lúdicas. Ampliar alusões para além das já reconhecidas como tradicionalmente efetivas, incluindo menções às contribuições oriundas das mais diversas origens, contribui para que o professor promova, desde cedo, um ambiente múltiplo e acolhedor.

Envolver a ludicidade em ações voltadas às descobertas do próprio corpo e de seus sentidos é oportuno nessa etapa. São possibilidades práticas que aguçam o desenvolvimento da visão, do olfato, da audição, do tato e do paladar, considerando sempre que diferentes maneiras de se relacionar

nar com o mundo estão presentes em sala de aula e que, portanto, tais atividades devem contemplar saberes advindos também da cultura afro-brasileira e indígena. Quando a criança adquire mais autonomia motora, as brincadeiras podem explorar melhor a motricidade recém-conquistada. As danças, as brincadeiras de roda e as experiências lúdicas diversas podem ser propostas e exploradas, desde brincadeiras mais tradicionais do folclore brasileiro até brincadeiras inspiradas naquelas praticadas por crianças indígenas e africanas (ver os manuais indicados na primeira parte dessa temática), sendo não só desenvolvidas, como demarcadas por tais referenciais.

De acordo com o que já foi exposto sobre Educação Infantil em outras temáticas abordadas nesta obra, os brinquedos a serem utilizados como instrumentos lúdicos são importantes artefatos culturais que devem propiciar às crianças a possibilidade de se relacionarem com a diversidade. Além das bonecas e dos bonecos negros e indígenas que propomos nas temáticas Identidade, Estética e Corporeidade, quanto à ludicidade indicamos ainda que estejam presentes no ambiente didático-pedagógico os brinquedos tradicionais dessas etnias, tais como petecas, abayomis, chocalhos e cinco-marias.



Ensino Fundamental – anos iniciais



A ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental está muito presente no imaginário das crianças que o frequentam, embora fique evidente que, na escola que temos hoje, à medida que os alunos vão crescendo, menores são os espaços institucionais que possibilitam dar vazão para algo sobre o qual ainda apresentam abundante interesse. Em uma lógica inversamente proporcional, enquanto educadores, fazemos um convite implícito ao aluno para que ele, paulatinamente, abandone a forma com que se relacionou com a escola até então e se aventure em um mundo cada vez mais formal e burocrático, no qual o afastamento da ludicidade é visto como sinal de avanço ou progressão.

No entanto, é preciso confrontar essa tendência, pois reduzir ou limitar a ludicidade em sala de aula significa também diminuir o prazer em estar dentro dela. A BNCC aponta que as situações lúdicas de aprendizagem, vivenciadas na Educação Infantil, devem ser valorizadas pressupondo a sistematização dessas experiências dos sujeitos, de modo que eles sejam levados a se relacionar de novas formas com o mundo. (BRASIL, 2018, p. 57).

Durante o processo de alfabetização, previsto para os três primeiros anos desta etapa, momento em que a criança se encontra no estágio das operações concretas, de acordo com Piaget, ainda se faz tácita uma articulação entre os conteúdos a serem trabalhados e uma abordagem que se valha da ludicidade. Contudo, ao incluirmos linguagens cada vez mais complexas no currículo dos anos mais elevados, no intuito de corresponder a um programa formal, tende-

mos a nos afastar de ações como essas, o que pode tornar o ensino menos ligado às descobertas e mais entediante.

Além de recomendarmos que a ludicidade, de maneira geral, esteja mais presente na escola ao longo de todos os anos iniciais, apontamos a necessidade de que ela seja referenciada nas culturas indígenas e afro-brasileiras, permeando, assim, um currículo antirracista. Para tanto, indicamos brincadeiras coletivas, tais como Terra-Mar (Moçambique)², Kudoda (Zimbábue)³, Arranca-mandioca (Guarani)⁴ e Tobdaé (Xavante)⁵. Na perspectiva que estamos apontando, cabe ainda destacar que a circularidade é um valor civilizatório, presente nas tradições indígenas e africanas, que, ao ser implementada em um espaço, representa o estabelecimento de uma visão horizontal entre os membros de um grupo. Tal percepção se opõe à disposição com que habitualmente as salas de aula são configuradas a partir desse nível de ensino: em filas alinhadas, um aluno à frente do outro. Um rearranjo da própria sala de aula pode favorecer que os alunos assumam uma postura mais cooperativa, proporcionando o estabelecimento de relações interpessoais já trabalhadas de maneira lúdica em outros processos da vida escolar.

2. Terra-Mar – É uma brincadeira simples, mas muito atrativa para as crianças de todas as idades. Uma longa reta é riscada no chão. Um lado é a "Terra" e o outro é o "Mar". No início, todas as crianças podem ficar no lado da terra. Ao ouvirem "mar!", todos pulam para o lado do mar. Ao ouvirem "terra!", pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado ou fizer menção de pular quando não deve, sai. O último a permanecer no jogo vence. (CUNHA, 2016, p. 25).

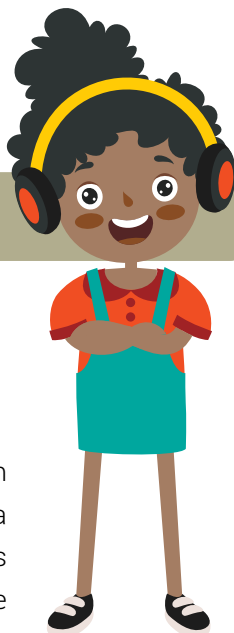
3. Kudoda – Os jogadores sentam em um círculo. Colocam 20 pedrinhas ou petecas (bolas de gude) dentro de um círculo desenhado no chão ou dentro de uma tigela. Cada um possui uma pedrinha ou uma peteca nas mãos. O primeiro jogador deve lançar sua pedra ou peteca para o ar. Na sequência, ele deve tentar retirar o máximo de pedrinhas ou petecas de dentro da tigela ou do círculo desenhado no chão, antes de pegar de volta a bolinha atirada, ou seja, as capturas devem ser feitas enquanto a pedra lançada ainda está no ar, antes de voltar às mãos do jogador. Os jogadores se revezam. Quando todas as petecas forem recolhidas, a pessoa que estiver com maior quantidade é o vencedor. (CUNHA, 2016, p. 93).

4. Arranca-mandioca – Os jogadores reúnem-se perto de uma árvore e fazem fila, todos agachados, com as mãos nos ombros da criança da frente. Caminham dessa forma até a árvore e sentam no chão. A primeira da fila se agarra à árvore e as de trás seguram umas nas outras pelos braços e pernas. Uma criança é encarregada de "arrancar" as mandiocas – que são as próprias crianças. O primeiro da fila, aquele que está agarrado à árvore, é o "dono da roça de mandiocas", é ele quem dá permissão para que sejam retiradas, uma a uma, as "crianças-mandiocas" da fila. E assim começa o trabalho de soltar cada criança. Disponível em: <<https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>>.

5. Tobdaé – Muito similar ao nosso jogo de queimada, o Tobdaé é uma brincadeira jogada em duplas (mas pode ser com mais crianças divididas em dois grupos) e tem como objetivo acertar alguém do time adversário com a peteca. Ela pode ser desenvolvida numa quadra ou mesmo ao ar livre. Aquele que for atingido sai da brincadeira e, assim, vence quem permanecer até o fim sem ser atingido pela peteca do adversário. Geralmente, cada jogador recebe três petecas que serão utilizadas para acertar alguém do time adversário. Trata-se de um jogo muito dinâmico que estimula, sobretudo, o sentido de reflexo, já que muitas petecas estão na jogada. Disponível em: <<https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>>.



Ensino Fundamental – anos finais



Se na etapa anterior os espaços para a ludicidade eram escassos, nos anos finais do Ensino Fundamental, a escola praticamente passa a negá-los. Nesse cenário, não raro, as brincadeiras entre jovens ficam relegadas aos tempos de recreio ou às disciplinas que as abarcam, tais como Educação Física ou Artística. Na contramão disso, há diferentes convocatórias do mundo do entretenimento que seduzem o jovem exatamente por serem pautadas na ludicidade, pois, conforme aponta Santos (1997), ela segue sendo uma necessidade do ser humano ao longo de toda a vida:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12).

Diante de tantas possibilidades, por quais motivos a escola haveria de abandonar a ludicidade como facilitadora nos processos de ensino e aprendizagem? Encontramos algumas possíveis respostas para a questão ao observarmos que o alunado atendido durante essa etapa do ensino atravessa um processo biológico e social de transformações, que muitas vezes pressupõe negar tudo aquilo que é vinculado ao imaginário infantil para se afirmar enquanto jovem. Além disso, em fase de experimentação, muitas das brincadeiras evoluem de forma contrária ao que é desejado, sendo mais fácil para o educador negar tais momentos

do que atuar como mediador de jovens que precisam reconhecer os seus corpos, suas potências e que estão muito interessados em também conhecer os corpos dos outros.

Conforme Roloff (2010), a ludicidade pode ser contemplada em aulas de teatro, considerando a corporeidade, oralidade, literatura e a musicalidade em uma atividade interdisciplinar, em que a criatividade seja a força motriz da ação. Já em uma abordagem antirracista para essa etapa, além da utilização de assuntos vinculados à temática nas próprias peças de teatro e da utilização de jogos africanos, tais como o abordado no plano da profa. Kathia Lopes Maestre dos Santos, podemos indicar a criação de jogos a partir dos conteúdos estudados. Com base nos conhecimentos adquiridos quanto à história e à cultura afro-brasileira e indígena, por exemplo, em nossas salas de aula criamos com as crianças do 6º ano jogos de memória dos abolicionistas, jogos de trilha das políticas de ação afirmativa, caça-palavras dos heróis de todo o mundo⁶ e cruzadinhas dos povos indígenas. Somente realizar tais atividades não garante a reaproximação da ludicidade que desejamos para as salas de aula, mas pode representar um bom início para a retomada desse aspecto nas escolas.

6. Série de interprogramas "Heróis de Todo Mundo", que busca mostrar, em vídeos curtos, heróis negros brasileiros. Disponível no site: <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/>>.

Ensino Médio



Compreendendo que o jovem ainda busca afastar-se da infância e que a ludicidade continua sendo um fator de mediação importante na construção de conhecimentos, nesta fase do ensino é papel do professor proporcionar momentos lúdicos que farão diferença na compreensão dos conteúdos trabalhados, apesar de uma possível disposição contrária do estudante. Roloff reafirma o papel do lúdico em diferentes fases da vida:

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa. (ROLOFF, 2010, p. 4).

Durante essa etapa da vida educacional, há uma figura no imaginário coletivo que se vale do recurso lúdico como ferramenta didática. O clássico “professor de cursinho pré-universitário”, que geralmente associa uma brincadeira a um determinado conteúdo com o intuito de torná-lo significativo, faz com que a ludicidade, desvinculada do universo infantil, passe a ser valorizada pelo público atendido. No entanto, cabe salientar que tal estratégia implica a instalação de um ambiente mais descontraído, que dependerá das características pessoais do docente, das relações entre ele e os alunos e dentre os próprios alunos para ser efetiva.

Além disso, jogos de estratégia costumam ser vistos como desafios interessantes pelos jovens nessa etapa do ensino. Em uma abordagem antirracista, indicamos um jogo indígena, do povo Bororo (Mato Grosso do Sul), jogo do adugo⁷, e a família de jogos que chamamos de mancalas (diferentes povos africanos, de acordo com a versão jogada). As mancalas são um conjunto de jogos que simulam o plantio e a colheita, que podem ser jogados em tabuleiros confeccionados especial e tradicionalmente para tal atividade, bem como em covas abertas no próprio chão. Confeccionar um jogo de mancala em sala de aula já constitui por si só uma atividade lúdico-artística. Esses tabuleiros podem ser feitos a partir de caixas de ovos, e não faltam “receitas” para tal empreitada no vasto mundo da internet. No entanto, jogar mancala pode exigir dos jogadores estratégias de raciocínio comparáveis às utilizadas por jogadores de xadrez. Por isso, indicamos duas mancalas para os iniciantes nesse universo: a mancala Kalah⁸ (norte da África, principalmente Argélia) e a Oware⁹ (Gana).

7. O jogo tem o objetivo de encurralar a onça (para os cachorros) ou de atacar cinco cachorros (para a onça). É uma brincadeira muito interessante para estimular o senso de estratégia. O tabuleiro pode ser confeccionado ou desenhado no chão. O formato do tabuleiro é um quadrado dividido em 16 partes iguais e um triângulo ligado a ele. As regras de movimentação e dicas do jogo podem ser encontradas no site da Ludosofia, disponível em: <<https://ludosofia.com.br/arqueologia/post-2/>>.

8. A Kalah é um jogo de semeadura cujo objetivo é colher o maior número de sementes. As regras do jogo podem ser observadas no vídeo “KALAH: Jogo de tabuleiro de semeadura e matriz africana”, disponível no YouTube (Canal da Educação Física): <<https://www.youtube.com/watch?v=oVD7ui1o90M>>.

9. O jogo tem por objetivo colher o maior número de sementes possível. O primeiro jogador que colher 25 sementes ou mais vence o jogo. As regras podem ser observadas no vídeo “Como jogar Oware”, disponível no YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=gqaDYE-sQ4U>>.



Planos de Aula – Corporeidade

"Penso, logo existo": não é necessário ter formação em Filosofia para reconhecer a frase e saber quem é o autor dela. Ao declarar que é por meio do pensamento que estamos presentes no mundo, Descartes inaugurou uma corrente filosófica que influenciou todo o mundo ocidental, fundando uma doutrina dualista entre mente e corpo. Uma vez dissociados, a afirmativa do grande filósofo aponta para a supremacia da mente sobre o corpo. No entanto, "O erro de Descartes"¹, sinalizado na obra do renomado neurologista António Damásio, é justamente a não percepção de que o cérebro, "local" em que a razão se estabelece, necessita do corpo para existir. Com essa dualidade estabelecida, a mesma cisão entre razão e emoção foi inaugurada.

Na contramão do pensamento cartesiano, o conceito de corporeidade, muito difundido e pesquisado na área da Educação Física, foi introduzido por Merleau-Ponty, cuja produção acadêmica data da década de 1990. Em uma perspectiva que buscou contrapor-se à ideia dicotômica já descrita, corporeidade deve ser entendida como a maneira em que o homem está presente no mundo e estabelece suas relações com ele. Partindo desse princípio, toda ação humana é mediada pelo corpo e, portanto, compõe a corporeidade de determinado indivíduo, cujos aspectos que a atravessam derivam da cultura, da política, da religião e das ideologias, situando o entendimento e a intencionalidade deste conceito como fruto de seu tempo.

Em momentos históricos em que a educação se vincula ao modelo de escola fabril, a dominação dos corpos que disciplina e controla se estabelece. Em oposição, quando contextos se vinculam a uma educação emancipatória, ações exatamente contrárias a isso são empreendidas. Nesses últimos cenários, a corporeidade passa a ser entendida também como uma linguagem, pois é

1. Obra publicada em 1992 pela editora Companhia das Letras.

expressa pelos movimentos e, como qualquer outra linguagem, deve ser ensinada, estimulada, praticada e valorizada.

Se entendermos, então, a corporeidade a partir de um viés comunicacional, precisamos compreender como ela se impõe ao mundo e também como ela se expressa na escola. A linguagem se dá na relação com o outro, não existe necessidade de comunicar algo que não seja para que o outro perceba, pois esse processo pressupõe a relação emissor/receptor. Assim sendo, o corpo se comunica por meio de um código comum aos envolvidos.

Quando observada especificamente a linguagem corporal relacionada aos povos de tradição oral, ela assume especial significado, pois é pelo corpo que são resgatados símbolos, memórias e tradições que conectam os indivíduos a seus ancestrais. Esse é o caso, por exemplo, de nossos povos originários, cujos hábitos, costumes e rituais demarcados ou expressos em seus modos de agir, ser e estar no mundo os identificam e os diferem entre si, traduzindo uma corporeidade específica de cada povo. Também é o caso dos africanos que, em diáspora, desembarcaram em outros territórios em todo o mundo, carregando consigo elementos identitários, manifestados por seu repertório gestual, estético, de seus movimentos rítmicos e códigos de lutas, por exemplo.

Sendo assim, a corporeidade se insere como temática em uma visão de educação antirracista quando, em sala de aula, o professor promove, acolhe e incentiva os discentes a expressarem códigos ligados às diferentes origens, pautadas em diversos referenciais plurirraciais.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras da formação **Escola para Todos** e algumas possíveis abordagens da Corporeidade, em uma perspectiva antirracista.

Planos de aula destacados na temática Corporeidade

TÍTULO:

Conhecendo uma arte genuinamente brasileira

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Núbia Aparecida Martins Moura Freitas

Turma: Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, incluindo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

OBJETIVOS:

Levar aos alunos o reconhecimento de um esporte brasileiro, desmistificar a ideia de religião vinculada ao esporte, reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e mostrar a importância do esporte para a libertação dos negros escravizados.

DESENVOLVIMENTO:

Descrição da estratégia

Para levantar os conhecimentos dos alunos sobre a capoeira, serão lançadas algumas perguntas. Elas viabilizarão a coleta de dados para o desenvolvimento da atividade:

- O que é capoeira?

- Vocês já viram capoeira?
- Alguém já praticou?
- Por que a capoeira foi importante para os negros que foram escravizados no Brasil?
- Capoeira é macumba?
- É luta ou dança?

A partir das respostas dos alunos, será aberto um diálogo para a compreensão da história da capoeira.

Descrição das atividades

- Apresentação da capoeira

Será mostrado aos alunos um vídeo curto: “A História da Capoeira em 5 Minutos – IBCE Capoeira-Educação”. Logo após esse vídeo, novamente serão feitos os questionamentos anteriores para analisar se haverá mudanças nas respostas dos alunos ou se permanecerão as mesmas.

- Descobrimo uma riqueza afro-brasileira

Desmistificando e descobrimo a capoeira como uma luta brasileira, patrimônio cultural e imaterial, será discutida sua importância no Brasil – as figuras que marcaram a história, como Mestre Bimba e Mestre Pastinha – e eliminada a ideia vinculada à “macumba” e à religião, ressaltando sua contribuição com a musicalidade, o esporte, a cultura e a história na construção da sociedade brasileira.

MATERIAIS:

Vídeo “A História da Capoeira em 5 Minutos – IBCE Capoeira-Educação”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I9aeaSPKwCA>>.

AVALIAÇÃO:

A avaliação se dará pela participação nas atividades propostas.

EXPECTATIVAS:

Como praticante de capoeira há 12 anos, ainda a vejo ser vinculada a práticas religiosas de matriz africana e, por consequência, excluída e não valorizada como um verdadeiro patrimônio, não só brasileiro, como mundial.

A capoeira traz diversos benefícios, como conhecimento cultural e histórico, desenvolvimento de musicalidade, práticas corporais, saúde e qualidade de vida, entre outros. Com a quebra do preconceito vinculado a essa prática, fica a expectativa por uma valorização desse esporte maravilhoso, pela adesão de novos participantes, mas, acima de tudo, pelo reconhecimento da importância dos povos negros na construção do Brasil por meio de músicas, danças e costumes.

TÍTULO:

Street Dance – Cultura e resistência

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Jozielle Santos Nery

Turma: Anos finais do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Comunicação

Utilizar conhecimentos da linguagem verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital.

UNIDADE TEMÁTICA (Currículo Paulista)

- Dança Objeto de Conhecimento (Currículo Paulista)
- Danças Urbanas Habilidades (Currículo Paulista)
- EF07EF11 – Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).
- EF07EF13 – Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais.

OBJETIVOS:

Objetivos gerais

- Valorizar a contribuição dos negros à nossa cultura.
- Promover uma nova ambiência no contexto escolar.

Objetivos específicos

- Conhecer o contexto e os elementos do hip-hop.
- Vivenciar, valorizar e recriar os movimentos da dança urbana street dance.

DESENVOLVIMENTO:

- Levantamento de conhecimentos prévios.
- Identificação do contexto da dança urbana por meio de filmes.
- Apresentação de líderes negros e movimentos sociais em favor do negro.
- Abordagem do processo histórico da música negra.
- Análise de letras de rap nacional, identificando qual a crítica social presente.
- Composição de uma letra de rap. Se possível, cantar com acompanhamento de beatbox.
- Abordagem da diferença entre grafite e pichação.
- Análise de grafites pré-selecionados.
- Identificação dos elementos constitutivos da dança urbana (ritmo, espaço e gestos).
- Vivência/criação de alguns passos de dança urbana.
- Culminância com show de talentos.

MATERIAIS:

- Filmes com temática de danças urbanas.
- Letras de rap.
- Imagens de grafite.
- Vídeos que ensinam o passo a passo de movimentos da dança.

AVALIAÇÃO:

- Participação em discussões/debates.
- Formulário Google.
- Participação protagonista no show de talentos.

EXPECTATIVAS:

Espera-se que, ao fim desta sequência didática, o aluno compreenda a importância da cultura negra, de modo a desfrutar, valorizar, partilhar e transformar essas manifestações. Eu, Jozielle Santos Nery, funcionária pública do Estado de São Paulo, sigo e implemento a apostila enviada aos alunos. Embora a habilidade esteja focada em “danças urbanas”, pensando em um contexto de ambiência racial, trabalho todo o contexto do hip-hop,

perpassando toda a luta negra até os dias atuais, de modo a conscientizar meus alunos de que essa luta é de todos! “Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” – Angela Davis.

Apresentados os planos de aula, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Corporeidade, adaptadas para cada nível de ensino da Educação Básica.

Educação Infantil



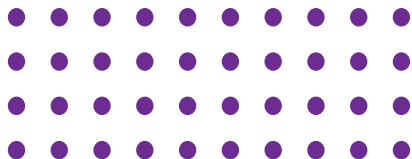
Há, nesta etapa, um campo de experiências específico, que trata do tema em pauta – *Corpo, gestos e movimentos* –, o qual compreende um arranjo curricular que observa o corpo pelos seus sentidos, colocando a centralidade da ação pedagógica durante a Educação Infantil na estimulação desse corpo. É preciso aprender a rolar, sentar, engatinhar, caminhar, brincar e relacionar-se com o outro, tudo por um pequeno corpo que ainda está explorando o novo mundo que se impôs.

Conforme defendemos na temática Identidade, é por meio desse corpo e das relações que ele estabelece com o mundo exterior que a criança constrói sua identidade. É preciso, portanto, fortalecer exemplos positivos para todas as crianças em uma sala de aula da Educação Infantil. Reforçamos, assim, que a criança não branca precisa se ver nos artefatos culturais para que tenha a chance de estabelecer uma relação positiva com o próprio corpo, é preciso o toque afável do cuidador para que essa criança se sinta querida. Os cuidados com o corpo representam grande parte da rotina na Educação Infantil, por isso, Trindade (2010) nos alerta:

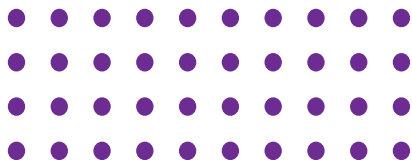
Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos. (TRINDADE, 2010, p. 5).

Além disso, segundo o que preconiza a BNCC, é no estabelecimento das relações que, desde cedo, os infantes produzem conhecimentos sobre eles próprios, sobre o outro, sobre o mundo e “sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente conscientes dessa corporeidade”. (BRASIL, 2018, p. 41). Ao reconhecermos esse conceito como uma linguagem, enquanto educadores, precisamos encontrar formas variadas que estimulem a expressão desses corpos, seja por meio da música, da dança, do teatro ou quaisquer outras manifestações que promovam o autoconhecimento, a identificação de sensações, emoções, capacidades e limitações.

Em uma abordagem antirracista, indicamos para essa faixa etária a constante exploração de músicas e ritmos afro-brasileiros, indígenas e africanos, bem como brincadeiras dessas mesmas origens. O educador deve valorizar manifestações regionais artístico-culturais identificadas com essas matrizes, tais como maracatu, jongo, coco de roda, samba, funk, maculelê, frevo, entre outras, além de integrar, ao repertório do grupo, possíveis influências populares trazidas pelas próprias crianças, favorecendo, assim, o intercâmbio cultural entre elas a partir de seus próprios interesses.



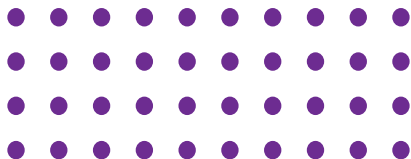
Ensino Fundamental – anos iniciais



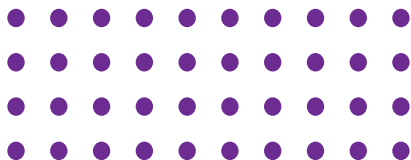
Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora a escola que se apresenta atualmente insista em ignorar, a criança ainda estabelece muito sua relação com o mundo a partir das experiências da corporeidade, ou seja, ela demonstra com suas inquietações que o nosso modelo de educação (que privilegia a mente sobre o corpo, como vimos anteriormente) não contempla suas necessidades de expansão e exploração corporal. Sob a lógica de domínio de corpos, em muitas das situações nas quais o aluno está se expressando por outras vias que não a oral, seja batucando, se movimentando ou demonstrando inquietação, a escola age como repressora e não fomentadora desses processos.

No entanto, tais manifestações, se valorizadas, canalizadas ou direcionadas por meio de projetos que as estimulem em espaços e tempos apropriados, poderão promover uma relação fluida entre sujeitos expressivos e instituições acolhedoras. Nesse sentido, é fundamental estabelecer uma relação de respeito e valorização dos saberes entre as partes. Nesse processo, o professor pode e deve apresentar novos conhecimentos (ritmos, músicas, danças) para os alunos, mas procurando se afastar de uma postura colonizadora em que seus saberes assumiriam um viés superior sobre a cultura manifestada pelos estudantes. Dentro dessa lógica, para além de projetos que se valham dos valores culturais já apresentados pelos alunos, propomos que os professores promovam espaços de partilha, onde cada um dos discentes possa apresentar suas preferências, habilidades e aptidões, tais como shows de talentos, bailes, apresentações e mostras culturais.

Consideramos também que existe uma grande vinculação da temática Corporeidade com as aulas de Educação Física, cabendo a esse professor, de posse de conhecimentos específicos, explorar a corporeidade de maneira antirracista. Ele pode propor, por exemplo, aulas de capoeira, temática do plano de aula construído pela profa. Núbia Aparecida Martins Moura Freitas, e convidar um mestre habilitado para tal função ou explorar a prática do ponto de vista histórico e apresentar movimentos inspirados na arte afro-brasileira. Da mesma forma, ritmos afro-brasileiros e rituais circulares indígenas podem inspirar pesquisas e práticas nesse componente curricular.



Ensino Fundamental – anos finais



Os corpos, nos anos finais do Ensino Fundamental, começam a passar por mudanças biológicas significativas, que levam meninos e meninas a restabelecerem relações consigo em uma perspectiva de novas descobertas e possibilidades relacionadas ao próprio corpo e à sexualidade.

Nesse momento, que já é delicado para todos, os corpos não brancos, ou fora dos padrões de beleza estabelecidos, podem sentir de maneira mais profunda o impacto dessas mudanças. Um professor antirracista, atento às nuances, precisará empreender ações de acolhimento que promovam tanto a aceitação desses novos corpos em transformação quanto o questionamento aos padrões estéticos idealizados.

Nesse sentido, podemos indicar que sejam desenvolvidos planejamentos que considerem como disparador a obra de Valéria Belém, “O Espelho de Lelê”, em que a autora resgata a personagem de seu famoso livro anterior (O Cabelo de Lelê), agora vivenciando outra fase, quando a jovem, não se reconhecendo em seu reflexo, passa a perceber as transformações em sua aparência a partir do estranhamento. O livro possibilita que os jovens se reconheçam na mesma fase de mudanças que a personagem principal e propõe uma perspectiva de aceitação de tais transformações.

Apresentar ritmos de origem africana e indígena deve ser uma prática regular também nesse nível de ensino. No entanto, propomos aqui uma nova abordagem para tal oferta, que pode inclusive ressignificar as relações entre alunos, profes-

sores e celulares. Extremamente populares nesta etapa da vida, os dispositivos podem ser facilmente vistos como um concorrente na disputa pela atenção dos alunos. Porém, também podem se tornar um grande aliado quando observamos os movimentos corporais que determinadas redes propõem como desafios aos jovens, pautados em coreografias curtas, de músicas conhecidas por tal público (funk, pop e demais hits de outros gêneros), com a corporeidade inspirada nos "passinhos", isto é, movimentos que nasceram nas periferias do Rio de Janeiro. A dança, aliás, é a arte que inspira o plano de aula da profa. Jozielle Santos Nery. Ao incentivar que os alunos criem coreografias para músicas trabalhadas em aula e que se utilizem dos recursos tecnológicos para registrá-las, o professor estará valorizando uma cultura jovem amplamente disseminada e valendo-se dela para importar seu apelo simbólico às suas disciplinas.

Ensino Médio



No Ensino Médio, embora a tendência seja privilegiar o estudo teórico sobre diferentes conhecimentos e haja uma certa resistência, por parte dos estudantes, para realizar atividades práticas, elas devem ser estimuladas sempre que possível, cabendo também ao docente desmistificar o que há por trás dessa recusa. Muitas vezes, durante as práticas corporais, não é possível controlar os movimentos como se deseja, e a possibilidade de executar uma tarefa que resulte no insucesso diante de todos move o adolescente a nem mesmo tentar se aventurar a realizá-la. Sendo assim, um professor que adote uma postura de valorização do esforço, e não só dos resultados obtidos, pode contribuir para que se instale um ambiente desafiador e acolhedor ao mesmo tempo.

Especificamente sob o ponto de vista de nosso interesse, como estratégias para contemplar a corporeidade em uma perspectiva antirracista no Ensino Médio, apontamos as batalhas de Slam como um poderoso meio de convocação das juventudes, uma vez que tais práticas, extremamente populares na contemporaneidade entre os educandos dessa faixa etária, demandam uma conurbação de habilidades que dão vazão à expressão de diferentes linguagens, dentre elas, a performance corporal que ilustra as intencionalidades da poesia declamada.

Derivado da cultura afro-estadunidense, o Slam surge como uma batalha de rimas, com forte conteúdo de afirmação identitária e que hoje já conta com competições de nível mundial.

Por outro lado, incentivamos também que as pesquisas histórico-culturais sobre ritmos afro-brasileiros façam parte das aulas que considerem essa temática e que possam culminar em produções audiovisuais ou apresentações dirigidas e protagonizadas pelos próprios discentes. Essa atividade permite promover o reconhecimento das origens, signos e representações vinculadas a esses ritmos, além de ser, também, uma oportunidade de sensibilizar os jovens quanto a popularidade e importância, no mercado fonográfico, assumidas por tais manifestações culturais afro-brasileiras. Além disso, a corporeidade negra como discurso e as relações entre corpos negros e o esporte são alguns outros aspectos atinentes ao conteúdo em questão, que podem ser trazidos para a sala de aula como temas para fomentar o debate.



Planos de Aula – Musicalidade

Ao longo dos anos de oferta do curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, pudemos perceber que muitos professores optavam por vincular uma música aos seus planejamentos como um elemento disparador de discussões e também notamos que isso ocorria de forma transversal, independentemente da etapa de ensino para a qual o plano era destinado. Parece-nos que, com tal ação, os educadores reconheciam na música uma linguagem capaz de comunicar nuances e elementos subjetivos intangíveis por outras vias e, ao agregá-la como instrumento educativo, oportunizavam que os fatos históricos e culturais de nossa sociedade fossem reconhecidos, compreendidos e valorizados pelos discentes.

Sob nossa perspectiva de interesse, muito além da simples vinculação de canções para fixação de um conteúdo ao longo das aulas, um professor antirracista, ao reconhecer a potência de tal expressão humana, deve procurar trabalhá-la sob o viés de uma acepção mais ampla, na qual a música não pode ser vista por si só, pois, como um produto, trata-se apenas de uma combinação entre sons e silêncios, passando a ganhar significado somente quando em contato com o ouvinte. A esse processo que pressupõe a decodificação e atribuição de sentido (ligado à emoção) chamamos de musicalidade.

De acordo com Cuervo, o termo musicalidade foi conceituado de diferentes maneiras ao longo da história da sociedade ocidental. Em uma primeira fase, dizia respeito à distinção entre música boa e “mediocre”. No momento seguinte, foi interpretado como as habilidades musicais de determinado indivíduo, independentemente dos aspectos sociais que o envolvem. Já na terceira fase, a autora apresenta o conceito como “geração de sentido musical, relacionada à habilidade musical de compreender e transmitir o sentido da música que está

sendo executada, ouvida ou criada". (CUERVO, 2011, s/p). Compreendemos a musicalidade como nos propõe a autora referida, como "geração de sentidos", e salientamos que a musicalidade afro-brasileira e a musicalidade indígena apresentam sentidos próprios que devem ser propalados e valorizados também no contexto escolar.

Ao tratarmos de musicalidade, não pretendemos nos ater a músicas, embora tenhamos inúmeras indicações que não nos furtamos de fazer ao longo desta obra. Para além dos elementos musicais em si, buscamos tratar a musicalidade naquilo que ela proporciona para cada um e como elemento que une nossas percepções em torno de uma significação étnico-cultural quanto às mesmas. Identificar as musicalidades negras como um ponto importante da cultura afro-brasileira tornou-se algo bastante usual nos dias atuais. Gomes, em artigo publicado no Portal Geledés¹, propõe a musicalidade como componente de extrema importância na cultura afro-brasileira.

A musicalidade é um dos instrumentos mais fortes da cultura afro. Desde antes da escravização, ainda na África, músicas marcavam o tempo de trabalho coletivo e eram o meio de passar todo o conhecimento para outras gerações. Como elemento cultural de formação da identidade africana, a musicalidade também foi um dos mais importantes instrumentos de resistência à escravidão. (GOMES, 2017, s/p).

Buscar compreender a diversidade de gêneros, ritmos, cadências, arranjos, toques, balanços musicais, e experienciá-los, seja pelo contato direto com músicas para apreciação, seja na produção dessa musicalidade por instrumentos comerciais, fabricados com sucatas, ou pelo próprio corpo, devem ser os objetivos ao se tratar da musicalidade não branca em sala de aula. Nesse sentido, Mukuna (2008) nos aponta que é preciso investigar profundamente os elementos sonoros para se encontrar a verdade da música. Os etnomusicólogos que se propõem a decifrar tal equação encontram na música o elemento conhecido, enquanto o desconhecido estará abaixo de camadas de uma variedade de fenômenos que constituem a experiência de vida de um indivíduo e que influenciam o seu comportamento.

1. Portal de notícias, informações e estudos da comunidade negra mantido pela organização política brasileira de mulheres negras contra o racismo e sexismo, Geledés – Instituto da Mulher Negra.

Reconhecendo que a maioria de nós que atua em sala de aula não possui tal especialização na área da música, mas que, por ela nos constituir, identifica facilmente sua potência como recurso didático, buscamos utilizá-la como elemento enriquecedor em nossos planos. Com isso em mente, nossa ação aqui trata de sensibilizar o docente para que ele se aventure em também desvendar as camadas citadas por Mukuna e, além de meramente ofertar uma obra sonora, a contextualize, procure explorar os elementos com os quais ela se conecta e conduza seus alunos a identificarem em seus próprios corpos a sua dimensão melódica.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras cursistas da formação referida e algumas possíveis abordagens quanto à Musicalidade em uma perspectiva antirracista.

Planos de aula destacados na temática Musicalidade

TÍTULO:

Cesto dos tesouros afro-brasileiros

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Maria Helena Cruz de Carvalho

Turma: Educação Infantil – Creche – Berçário (crianças de 4 meses a 1 ano e 8 meses)

VINCULAÇÃO À BNCC:

O eu, o outro e o nós

- Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
- Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Traços, sons, cores e formas

- Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.

OBJETIVOS:

- Interagir com crianças da mesma faixa etária e com adultos, explorando espaços, materiais, objetos e brinquedos.
- Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
- Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
- Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
- Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

DESENVOLVIMENTO:

Trabalho em uma escola pública municipal de Educação Infantil, localizada em um município da Grande São Paulo. Nesta instituição, atendemos crianças de creche (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 e 5 anos). Sou professora em uma turma de Berçário.

A partir da constatação de que nos espaços destinados às brincadeiras não há presença de brinquedos, artefatos ou objetos que representem a cultura negra e ciente de que, conforme aponta Ramos (2014), “a ausência de elementos africanos e afro-brasileiros na sala de aula produz o desconhecimento, o silenciamento e, ainda, a negatificação da história e cultura negra”, elaborei situações didáticas em que os bebês pudessem manipular e explorar objetos da cultura afro-brasileira: instrumentos musicais, tecidos, livros de literatura infantil e brinquedos. Também selecionei algumas músicas brasileiras de ritmos de origem africana: maracatu, samba, jongo, coco e axé.

A proposta será organizar cestos com objetos associados à cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2014): instrumentos musicais (pandeiros, chocalhos, tambores, afoxés, agogôs, caxixis e outros que forem acessíveis), tecidos, livros de literatura infantil e brinquedos. Os passos (KNAUT *et al.*, 2014) serão:

- Selecionar instrumentos musicais (pandeiros, chocalhos, pequenos tambores, afoxés, agogôs, caxixis, cocos) para compor os cestos.
- Organizar o espaço para que as crianças acessem os cestos livremente, permitindo que escolham e explorem os objetos que desejarem, durante o tempo em que demonstrarem interesse.
- Observar o grupo e garantir a participação de todos, sem interferir nas escolhas.

Observação: todos os objetos devem ser seguros para as crianças e frequentemente higienizados.

Algumas dicas são interessantes (BRASIL, 2014):

- Incluir bonecas e bonecos de diferentes grupos étnico-raciais com indumentária típica.
- Propor às famílias que também compartilhem objetos para enriquecer os cestos.
- Reproduzir ritmos africanos durante a atividade.
- Reunir à atividade momentos de escuta de histórias.

MATERIAIS:

Caixas ou cestos, brinquedos e objetos associados à cultura africana e afro-brasileira, instrumentos musicais (pandeiros, chocalhos, tambores, afoxé, agogô, caxixi e outros que forem acessíveis), livros e tecidos.

AVALIAÇÃO:

Acompanhar os interesses de cada criança, suas descobertas e aprendizagens. Registrar com pequenos textos e fotografias, montar uma documentação e expor no ambiente da escola para toda a comunidade.

EXPECTATIVAS:

Ampliar as perspectivas das crianças ao introduzi-las em um contexto de cuidado e diversidade, promovendo a ambiência racial e combatendo as diversas formas de racismo, preconceito e discriminação.

TÍTULO:

Direitos Humanos – Por uma nova ambiência racial na escola

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Sônia da Silva Falcão

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências Gerais da Educação Básica

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Habilidade

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia, quando for o caso.

OBJETIVOS:

- Refletir sobre os processos de inclusão e exclusão dos alunos negros em sala de aula.
- Aprender a trabalhar em grupos, respeitando a diversidade.
- Refletir sobre o exercício de cidadania.
- Compreender o racismo, o preconceito e a discriminação como um desrespeito ao direito.

- Conhecer a Declaração dos Direitos Humanos.
- Desenvolver o poder da argumentação.
- Introduzir o gênero textual “conto”.
- Revisar book trailer, fanfic, fanzine, podcast.

DESENVOLVIMENTO:

Sou a Sônia da Silva Falcão, professora há vinte e cinco anos no município de São Miguel dos Campos/Alagoas. São vinte anos como docente de Língua Portuguesa para o 8º e 9º ano e, atualmente, de Língua Inglesa para o 6º ano na Escola Municipal Dr. Iramilton Leite. Fui gestora escolar por cinco anos e sou graduada em Letras – Português/Inglês/Literatura e pós-graduada em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Na tentativa de desenvolver um trabalho de forma interdisciplinar, escolhi abordar esse tema, nas escolas deste município, porque nos últimos quatro anos a Lei nº 10.639 foi esquecida.

A aula se iniciará com a audição do rap “Negão Negra”, de Elza Soares, com o rapper mineiro Flávio Renegado. Em seguida, a professora fará a apresentação da biografia dos cantores por meio de um podcast que será publicado na rádio da escola. Posteriormente, realizarão a compreensão da música e produzirão um texto descritivo, retratando a vida do cantor Flávio Renegado ou a da cantora Elza Soares. Em outro momento, será solicitado que cada aluno registre, em um papel em branco, uma palavra ou frase com que mais tenha se identificado na biografia descrita, justificando oralmente a escolha.

Logo após, a docente solicitará que compartilhem suas produções por meio da leitura, publicando nos grupos de WhatsApp da sala, no site da escola ou no jornal EMDIL, para que os alunos negros conheçam a história desses cantores e sintam-se representados pelo exemplo de superação, luta, resistência, liberdade, voz da mulher negra denunciando violência, bem como promovendo a desconstrução do ditado racista “lugar de negro é na cozinha”.

A professora complementar\u00e1 a aula com a biografia de Concei\u00e7\u00e3o Evaristo, para que os alunos negros construam uma identidade positiva de si e percebam por meio dessas biografias que, ao contr\u00e1rio do que muitos dizem ainda, o lugar do negro \u00e9 onde ele quiser estar na sociedade. Ser\u00e3o explicados, com a apresenta\u00e7\u00e3o de um slide na plataforma Google Meet, os artigos 1\u00b0, 3\u00b0 e 27 da Declara\u00e7\u00e3o Universal dos Direitos Humanos.

Na sequ\u00eancia, ser\u00e1 proposto que o grupo discuta o tema Direitos. Sugest\u00f5es de perguntas: "O que \u00e9 um direito? Por que os seres humanos estabelecem direitos? Quem define os direitos? O que faz um direito valer de fato como direito, ou seja, ser respeitado? Quem \u00e9 respons\u00e1vel por garantir os direitos das pessoas? \u00c9 poss\u00edvel viver em sociedade sem estabelecer os direitos de cada um?".

A docente finalizar\u00e1 essa etapa explicando ao grupo que a defini\u00e7\u00e3o de direitos e sua distribui\u00e7\u00e3o entre as pessoas e os grupos s\u00e3o constru\u00e7\u00f5es humanas, hist\u00f3ricas, instit\u00faidas no processo de conviv\u00eancia e organiza\u00e7\u00e3o social; por isso, variam n\u00e3o s\u00f3 no tempo, mas tamb\u00e9m no espa\u00e7o e nas culturas de forma desigual e injusta, favorecendo uma cultura em detrimento de outra.

Ser\u00e3o apresentados exemplos de conhecimento comum para que os alunos entendam a ideia do processo sociocultural de constru\u00e7\u00e3o de direitos: antigamente, acreditavam que os negros n\u00e3o eram iguais aos brancos, portanto, para essas pessoas era "natural" que n\u00e3o tivessem os mesmos direitos.

Ser\u00e3o propostas reflex\u00f5es sobre o sofrimento da mulher negra ainda hoje na sociedade. Ser\u00e1 solicitado que pesquisem na internet o eBook e fa\u00e7am a leitura de um dos contos do livro "Insubmissas L\u00e1grimas de Mulheres", de Concei\u00e7\u00e3o Evaristo. Tamb\u00e9m ser\u00e1 proposto que produzam uma das sugest\u00f5es a seguir, a partir da obra citada: book trailer, fanzine, fanfic ou podcast, que ser\u00e1 divulgado no site e na r\u00e1dio da escola, no dia 20 de novembro.

As biografias referidas podem ser encontradas nos links a seguir:

Biografia de Conceição Evaristo. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafrro/autoras/188-conceicao-evaristo>>.

Biografia de Flávio Renegado. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/flavio-renegado/biografia/>>.

Biografia de Elza Soares. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/elza_soares/>.

MATERIAIS:

Internet, smartphone, eBook, slide, vídeo com a música "Negão Negra", podcast com as biografias, folha de papel A4 ou de caderno, site, rádio, jornal da escola e a plataforma Google Meet.

AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados pela participação, interação, interesse em desenvolver o que será proposto, nível de atenção à leitura, capacidade de relacionar informações, respeito e atenção à opinião do colega durante as discussões e/ou apresentações.

EXPECTATIVAS:

Espero que, com esse plano de aula, os alunos discutam casos reais, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos da Constituição de Direitos Humanos, como forma de criar conhecimentos com textos legais, vocabulários e formas de organização, para facilitar a compreensão de leis e fortalecer a defesa de direitos de forma consistente e sustentada em um debate.

Será solicitado que os alunos revisem o texto produzido, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão; que planejem uma campanha publicitária de conscientização e valorização da cultura negra na escola, utilizando todas as tecnologias possíveis para divulgação em toda a comunidade; que apresentem argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando o momento de fala no debate; que eles infiram a presença de valores sociais, culturais e humanos, reco-

nhecendo formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedade e culturas; que participem de práticas de compartilhamento de leitura em redes sociais, tecendo comentários, utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como fanfic, book trailer, podcasts, fanzines e/ou playlists comentadas, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura negra.

Apresentados os planos de aula selecionados, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Musicalidade, adaptadas para cada etapa da Educação Básica.



Educação Infantil



A Musicalidade na Educação Infantil é contemplada pela BNCC no campo de experiências “traços, sons, cores e formas”, em que há o consenso de que a criança deve passar a conviver com diferentes manifestações artísticas e culturais para que possa vivenciar diversas formas de expressão e linguagens e, assim, desenvolver seus próprios sentidos estéticos e críticos. Cabe ressaltarmos que é notório o alinhamento desta etapa de ensino ao campo da musicalidade. Há praticamente uma música infantil para cada momento do dia e comportamento que se deseja ensinar, assim como também há um educando que, de modo geral, se engaja e expressa sua corporeidade e musicalidade sem que os freios sociais se imponham, não cabendo, dessa forma, nos determos na defesa de algo que comumente já vem sendo colocado em prática.

No entanto, pautados pelo tema antirracista, cabe reivindicarmos que façam parte desse repertório musical, já abundantemente presente no cotidiano, os referenciais africanos e indígenas voltados ao público infantil, para além de serem somente apresentados em datas comemorativas, como o “Dia da Consciência Negra” ou o “Dia do Índio”. Nesse sentido, apontamos o trabalho lançado pelo cantor e compositor Carlinhos Brown, “Paxuá e Paramim em: A Floresta dos Rios Voadores”², que, além de canções, apresenta pequenos vídeos animados ligados ao universo infantil, os quais buscam incentivar a criança a desenvolver o seu pertencimento ambiental. Ainda sobre os povos indígenas, apontamos como material significativo para ser utilizado em sala de aula

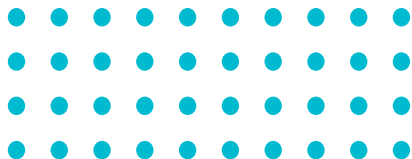
2. Material disponível no canal do YouTube, Paxuá e Paramim, em: <https://youtu.be/YqA1_laSPI0>.

“O Cântico das Crianças”³, disponibilizado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e que apresenta canções cantadas pelas próprias crianças indígenas em suas línguas nativas.

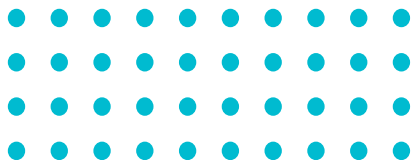
Já com relação à cultura africana, indicamos o livro de Lilian Abreu Sodré, “Música Africana na Sala de Aula – Cantando, Tocando e Dançando Nossas Raízes Negras”⁴, no qual a autora, uma educadora musical, propõe músicas para que seja trabalhada a musicalidade presente nos contextos africanos, não só a partir do canto, como também de danças, jogos, brincadeiras e da exploração de instrumentos, observando o corpo como potencial ferramenta musical, capaz de produzir sons pelas cordas vocais e também pela percussão. O plano de aula da profa. Maria Helena Cruz de Carvalho, que destacamos, evidencia a preocupação com a necessidade de disponibilizarmos diferentes recursos produtores de sons que levem em consideração as etnias que compõem o povo brasileiro.

3. Material disponível no site da FUNAI em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/sonsindigenas/684-ww>>.

4. Livro publicado pela editora Duna Dueto, em 2010.



Ensino Fundamental – anos iniciais



Além das atividades indicadas para a Educação Infantil, que podem ser adaptadas para o Ensino Fundamental – anos iniciais, propomos, nesta etapa do ensino, considerando as competências específicas traçadas pela BNCC (BRASIL, 2018), uma maior exploração das linguagens verbais e corporais, observando que o sujeito já apresenta repertório construído e maturidade para ser incentivado a se expressar, a resolver conflitos e a cooperar. Nesse sentido, a competência que aponta a necessidade de que a criança desenvolva um senso estético, que reconheça e respeite as diversas manifestações artísticas e culturais, passa também a pressupor um sujeito que já age no mundo com mais autonomia, mas que ainda é suscetível ao que lhe é desvelado.

Observar tais aspectos sob o viés da temática em pauta, a Musicalidade, enquanto educador antirracista, significa comprometer-se em ampliar o acesso aos diferentes estilos musicais para que a criança possa, ao ter contato com um repertório variado, se identificar e reconhecer seus gostos e pertencas. Como uma proposta de efetivação dessa expansão cultural, indicamos, com base em nossa vivência, a criação de saraus e shows de talentos, nos quais os alunos sejam desafiados a trazer seus próprios referenciais musicais para partilhar com os demais. É importante, nesse tipo de atividade, que a criança fique à vontade para escolher o que lhe dá mais satisfação, mas que o professor também prime pela diversidade, oferecendo propostas que atentem para isso, definindo, em determinados momentos, que a atividade contemplará uma ou outra etnia, por exemplo.

Por outro lado, apontamos o Gonguê como um recurso pertinente para ser usado na etapa. Distribuído gratuitamente pelo projeto “A Cor da Cultura”⁵, é composto por um folheto explicativo sobre diferentes instrumentos musicais de origem africana utilizados nas composições de músicas em ritmos afro-brasileiros. Disponível em repositório digital, o material apresenta a sonoridade desses instrumentos e ainda dispõe de dez composições em ritmos afro-brasileiros que os utilizam. A exploração desse material em sala de aula constitui uma rica experiência de musicalidade. Para além do Gonguê, indicamos que o professor abra as portas de sua sala de aula para percussionistas, tamboreiros e outros músicos para completar uma vivência significativa para seus alunos. Na inexistência de profissionais da área ou de viabilidade de concretizar essa ação, indicamos o YouTube como fonte de contato, mesmo que indireto, com tais recursos.⁶

5. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>.

6. Toques de Percussão com Jarbas Mariz, por exemplo: “[TOQUES de PERCUSSÃO com JARBAS MARIZ” 2- Berimbau.wmv](#).”

Ensino Fundamental – anos finais



Nos anos finais do Ensino Fundamental, temos a oportunidade de, pela Musicalidade, também contemplar a Ludicidade que, conforme já expusemos nesta obra, vai tendo cada vez menos espaço na vida educacional do aluno à medida que ele vai progredindo na seriação. No entanto, cabe salientar que ambas as temáticas devem permear o contexto escolar sem que sejam reduzidas, quando correlacionadas, a um momento meramente distrativo e que ainda sirva ao propósito não desejado de reforçar clichês. Isso ocorre quando há a simples apresentação de músicas, sem que a pesquisa e o desvelamento de referenciais estejam envolvidos no processo, fazendo com que a musicalidade reforce a ideia de uma África homogênea ou de um único povo originário no Brasil, por exemplo.

Sendo assim, propomos, nesta fase de ensino, a pesquisa direta dos alunos quanto aos ritmos e manifestações culturais afro-brasileiros, como afoxé, bloco afro, bumba meu boi, cacuriá, capoeira, carreiros, carimbó, ciranda, congada, escola de samba, folia de reis, frevo, jongo, maculelê, marabaixo, maracatu de baque virado, maracatu de baque solto, marujada, matriz do samba, reisado de congo, samba de coco, samba de roda, tambor de crioula⁷, que pode gerar uma exposição dos resultados com uma apresentação musical, que proporcionará a vivência dessas musicalidades.

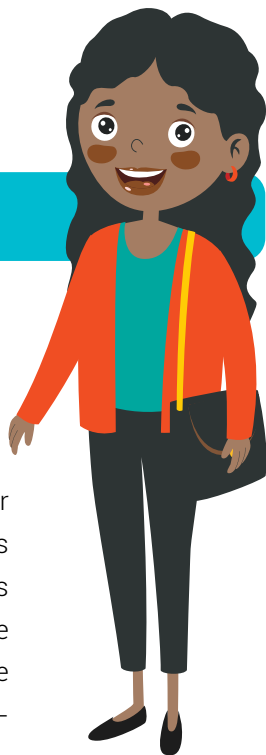
7. Ritmos elencados na publicação da Fundação Palmares e descrições sobre eles podem ser encontrados em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=34089>.

Ao situar tais ritmos como manifestações culturais afro-brasileiras, conforme pontua o etnomusicólogo Kazadi wa Mukuna⁸, é preciso incentivar que os educandos percebam que elas surgem contextualmente a partir de elementos africanos, mas que não se constituem como ritmos africanos. É importante salientar, nesta etapa de ensino, a diversidade cultural presente na África Continental e pontuar também que a constituição desses ritmos se dá em solo brasileiro a partir da influência dos negros em diáspora, não sendo idênticos. Um exemplo disso é o samba, ritmo internacionalmente reconhecido como brasileiro, sabidamente de raiz africana, mas que não existe enquanto manifestação cultural em nenhum dos países naquele continente, tendo alguma relação com o semba angolano.

A compreensão de determinado fenômeno histórico pela produção artístico-cultural é um procedimento bastante difundido entre professores. O plano de aula da profa. Sônia da Silva Falcão evidencia uma abordagem nessa perspectiva. Podemos indicar a esse respeito a obra "Aula de Samba: A História do Brasil em Grandes Sambas-Enredo". Nela, são elencados 11 sambas-enredo por seu conteúdo sobre fatos ou personagens históricos. A obra apresenta a letra do samba, o contexto em que foi produzido e informações quanto ao fato ou personagem abordado, além de ser composta por um CD com os sambas selecionados.

8. Entrevista à TV UFBA em que o Doutor Mukuna expõe tal ideia, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_jKSDNqG6t4>.

Ensino Médio



Pautados no estímulo à criticidade com que se deve atuar nesta etapa do ensino e considerando que os conteúdos a serem trabalhados extrapolam os limites territoriais contextuais do educando, propomos que a Musicalidade seja tratada no Ensino Médio como elemento cultural que explicita a resistência negra pelo tempo, desde o sequestro de pessoas na África, até as denúncias de racismo vividas nos dias atuais, passando pela contestação aos processos de escravização. Gomes (2017) faz um resumo sobre o tema em seu artigo "A Musicalidade Negra como Resistência":

Nas plantações de algodão dos Estados Unidos, nas lavouras de cana-de-açúcar do Nordeste brasileiro ou nas minas subterrâneas do Sudeste do Brasil, as músicas cantavam planos de fuga, estratégias de sobrevivência de quilombos e sonhos de volta à liberdade na amada África. Enquanto tambores, beatbox, capoeira e danças divertiam os senhores de escravos, a cultura africana foi tolerada. Mas o fim da escravidão representou outra violência que perdura até os dias de hoje: a violência cultural. A musicalidade afro – nos Estados Unidos – embalou o Movimento pelos Direitos Civis e fim da segregação racial nos anos 1950. E da resistência negra nasceu o rhythm and blues, o soul, o rock and roll, o rap, o hip-hop. No Brasil, também foi a musicalidade de raiz africana que forneceu os mais belos elementos da cultura de resistência brasileira, desde as trovas nordestinas, forró ao samba, rap, hip-hop, funk e tantos outros estilos musicais marcados pela presença de elementos milenares de identidade afro. (GOMES, 2017, s/p).

Ao lado da pesquisa sobre essa resistência negra por meio das musicalidades, o professor poderá contemplar uma das competências previstas pelo itinerário das linguagens e suas tecnologias, ao encorajar que os alunos se expressem e atuem em processos de criação autoral. Pautado pelos movimentos musicais de resistência negra que vigoram e que gozam de prestígio junto à juventude, tais como o rap, o funk, o slam e o samba, o docente poderá convocar os estudantes ao exercício de criação, reunindo diferentes habilidades (como rimas, ritmo, criticidade) construídas de forma interdisciplinar.



Planos de Aula – Religiosidade

Acompanhando as transformações sociais que perpassam, atravessam e se refletem no contexto educacional, o Ensino Religioso, ao longo dos tempos, foi sendo repensado para ecoar as perspectivas admitidas pelo pensamento vigente nos diferentes tempos e espaços. Ao ser citada como área do conhecimento na BNCC, por exemplo, um resgate histórico que traduz essa mudança de paradigma é contextualizado:

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. (BRASIL, 2018, p. 435).

Contemporaneamente, essa área do conhecimento é considerada parte integrante da formação básica dos sujeitos, cuja função, apontada pela Lei de Diretrizes e Bases, é a de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Nesse sentido, ao introduzirmos a religiosidade como uma temática a ser trabalhada em uma perspectiva de educação antirracista, evocamos o pressuposto de que vivemos em um estado laico e que a intencionalidade na proposição desse tema não está localizada na ideia de conversão, catequização ou doutrinação de nenhum indivíduo à religião alguma.

Assegurado como direito constitucional, o cidadão brasileiro dispõe de liberdade de consciência e de crença, cabendo à escola reconhecer e respeitar as manifestações de devoção de cada um, dentre elas, as religiões de matriz africana. Kiusam de Oliveira, autora da tese “Candomblé de Ketu e Educação” (2008), defende que as escolas não só podem como devem estudar as mani-

festações religiosas, principalmente as vividas pelas comunidades nas quais estão inseridas. A compreensão que a autora traz de religiosidade é incisiva na defesa desse ponto de vista:

Religiosidade é a manifestação da fé de diversos povos no mundo, o que é bem diferente de religião. Enquanto manifestação cultural de um povo, a religiosidade pode e deve fazer parte do conteúdo escolar e talvez seja uma forma de combater a intolerância religiosa presente, inclusive, nos espaços escolares, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. (OLIVEIRA, 2008, p. 68).

Enquanto educadores, precisamos agir em prol do reconhecimento da diversidade religiosa existente em nosso país, sendo necessário que, em uma abordagem antirracista, sejam afastados quaisquer pré-conceitos relacionados às religiões que desconhecemos. Faz-se preciso aproximar, compreender e desmistificar para que, abertos às possibilidades, tratemos a religiosidade de qualquer aluno pautados sob o olhar do respeito. O desvelamento dos mitos que regem as crenças aderidas por todos na comunidade escolar, além da compreensão das demandas que cada uma delas passa a exigir de seus adeptos, contribui para a diminuição de discrepâncias que possam ocorrer no tratamento de eventuais situações que envolvam uma ou outra.

A exemplo disso, em nossa caminhada como professoras na RME/POA, presenciemos professores recusando-se a transferir avaliações de alunos praticantes de umbanda ou candomblé, quando estes estavam em tempo de “obrigação”. No entanto, nunca foi observada a mesma resistência quanto aos alunos adventistas que, enquanto sabadistas, eram desobrigados de frequentar as aulas nesse dia. Nas duas situações, a ausência dos alunos é motivada por compromissos religiosos, não existindo explicação razoável para que sejam interpretadas de maneira distinta, nem do ponto de vista da legislação, muito menos do ponto de vista ético.

Outro aspecto que é pertinente analisarmos trata da inexistência de questionamentos sobre os estudos das mitologias gregas ou romanas, que são tradicionalmente abordadas em aula e são vistas como lendas e mitos que representam um tema bastante interessante para crianças no fim dos anos iniciais e no início dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, as mito-

logias de origem africana, que podem ser introduzidas paralelamente, são, em muitos casos, questionadas e rechaçadas.

Desfazer esses equívocos de compreensão quanto a crenças, manifestações e rituais religiosos não brancos é uma das contribuições que a vinculação fluida desse tema pode agregar ao contexto escolar. A sociedade do convívio tolerante e igualitário, que nos esforçamos para um dia alcançar, perpassa o olhar de aceitação, acolhimento e valorização das diferentes filosofias de vida e de manifestações religiosas, em todos os âmbitos da sociedade, a começar pelo ambiente formativo.

Na sequência, apresentamos dois planos de aula produzidos por professoras da formação **Escola para Todos** e possíveis abordagens quanto à Religiosidade em uma perspectiva antirracista.

Planos de aula destacados na temática Religiosidade

TÍTULO:

Tradição e Religiosidade: a Festa de São Tiago

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Norma Alini dos Santos Rodrigues

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:

Competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental

- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.

OBJETIVOS:

Objetivo geral

Conhecer a cultura negra amapaense, com a Festa de São Tiago, no município de Mazagão.

Objetivos específicos

1. Compreender o que é a Festa de São Tiago no município de Mazagão.
2. Compreender os conceitos de tradição e religiosidade.
3. Conhecer as características da Festa de São Tiago.

DESENVOLVIMENTO:

Com base na realidade local dos alunos e na grande necessidade de discutir as origens da sociedade amapaense, optei por ensinar a história do Amapá e, para esta aula, o tema escolhido foi a Festa de São Tiago, no município de Mazagão,

pois a comunidade de Mazagão Velho é negra e conhecer suas origens e tradições é muito importante para a construção de uma educação antirracista na minha escola.

O povoado de Mazagão Velho deve sua origem à “Guerra Santa”. Foi fundado há 251 anos, como réplica da Mazagão Africana, uma cidade ao norte do atual Marrocos e hoje conhecida como El Jadida. (SIQUEIRA, 2018). Mazagão Africana pertenceu a Portugal até 1769 e sofreu com muitas batalhas travadas entre cristãos e muçulmanos. Com a desocupação pelos portugueses, as famílias acabaram transferidas para a Amazônia.

O conteúdo será abordado em uma aula expositiva-dialogada. Inicialmente será feita a exposição do tema. Em seguida, será realizada a sondagem sobre os conhecimentos dos alunos a respeito do conteúdo, com utilização de tempestades de ideias. O conteúdo abordado será o seguinte:

1. Importância de estudar a Festa de São Tiago para compreender uma cultura negra amapaense.
2. Explicar os conceitos de tradição e religiosidade.
3. Descrever a origem da Festa de São Tiago em Mazagão Velho.
4. Caracterizar a Festa.
5. Pesquisar sobre a cultura negra no Amapá.

MATERIAIS:

Datashow, quadro branco, vídeo e imagens da Festa de São Tiago.

AVALIAÇÃO:

Será por meio de produção textual.

EXPECTATIVAS:

A aplicação deste plano de aula possibilitará conhecer um pouco da cultura negra amapaense, suas origens e tradições, e construir uma educação antirracista na minha sala de aula e na minha escola.

TÍTULO:

As religiões de matrizes africanas e sua relevância pedagógica no contexto socioeducativo

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Anne Ariadne Alves Menezes Ponce de Leão

Turma: 3º ano do Ensino Médio

VINCULAÇÃO À BNCC:

A BNCC (BRASIL, 2018) traz grande riqueza de alternativas de conexão entre a arte e o estudo das relações étnicas, sobretudo das matrizes que constituem a própria formação do povo brasileiro, como a africana.

Habilidades:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

OBJETIVOS:

Objetivo geral

Propor rodas de conversa sobre a temática da religião de matrizes africanas no espaço socioeducativo, em prol do reconhecimento da diversidade e valorização cultural.

Objetivos específicos

1. Apresentar a relevância da religião de matrizes africanas para a formação do povo brasileiro.
2. Conhecer as religiões de matrizes africanas e suas contribuições pedagógicas.
3. Debater a diversidade religiosa, suas implicações e desafios no espaço escolar.

DESENVOLVIMENTO:

Contexto: a escola trabalha em prol da visão transformadora da educação, buscando a cidadania do educando e sua qualificação para o trabalho. Visando o desenvolvimento pleno, os educandos precisam participar de rodas de conversa, trabalhos em grupos que envolvam a ação do pensamento reflexivo e a problematização da contemporaneidade no que rege a sociedade e a educação. As relações étnicas e raciais são pouco trabalhadas e discutidas no ambiente escolar. Assim sendo, o plano de aula consiste em explorar brevemente o projeto de mestrado desenvolvido pela pedagoga da instituição.

O exposto plano dar-se-á inicialmente em conhecer, por meio da apresentação de pressupostos teóricos, a temática das religiões de matrizes africanas e sua relevância pedagógica no contexto socioeducativo. Primeiramente, a abordagem será multidisciplinar, e todos os professores participarão: serão apresentados vídeos e aulas interativas aos educandos. Terão ainda a oportunidade de participar de uma roda de conversa com os adeptos a essas religiões, na qual será exposta a contribuição para a formação do povo brasileiro e sua relevância pedagógica para o ensino escolar. Os conteúdos abordados serão enfatizados nas disciplinas de História, Geografia e Artes, mas todos os docentes, de distintos componentes curriculares, também participarão. Os alunos realizarão debates a partir de leituras e ações reflexivas sobre a temática, e os desdobramentos da atividade ficarão a critério dos educadores.

MATERIAIS:

Datashow, cartazes, pincéis, quadro de lousa.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será formativa, uma vez que de caráter regulador, mediador, colaborativo, reflexivo e dinâmico.

EXPECTATIVAS:

Organizar o pensamento reflexivo dos educandos a partir da temática proposta, objetivando a participação e o engajamento de todos.

Apresentados os planos de aula selecionados, destacamos algumas possíveis abordagens da temática Religiosidade, adaptadas para cada nível de ensino da Educação Básica.

Educação Infantil



Para contemplar a temática Religiosidade na etapa da Educação Infantil, encontramos na figura do griô (ou griot)¹ uma potente possibilidade de valorização dos saberes afro-brasileiros, que são tradicionalmente portados pela oralidade. O termo citado remete à figura de um sábio que, ao contar histórias e compartilhar conhecimentos baseados em sua própria vivência, conectada à de seus antepassados, contribui para a permanência de uma cultura viva.

Sabemos que as relações infantis com histórias narradas são largamente retratadas como estratégia pedagógica, e professores nessa etapa do ensino recorrem a elas como disparadores para diferentes projetos. Sendo assim, identificar a presença de um griô na comunidade onde a instituição está situada e convidá-lo para participar de uma atividade com os alunos significa promover um encontro geracional que poderá colocá-los em contato com sua ancestralidade, garantir a permanência de memórias e contribuir para a valorização dos saberes multiculturais.

Os griôs podem ser reconhecidos por seus conhecimentos plurais ou específicos, em uma determinada área valorizada por um povo. Kiusam de Oliveira (2008), já citada anteriormente, indica como atividade ligada à religiosidade, para crianças da Educação Infantil, a vivência corporal por meio das danças míticas dos orixás e, para isso, propõe o convite a uma “griot” que tenha esse conhecimento e possa compartilhá-lo com as crianças pequenas.

1. Saiba mais sobre griô/griot em: <<http://www.leigrionacional.org.br/o-que-e-griot/>>.

A obra "Minhas Contas", de Luiz Antonio, editada pela Cosac & Naify, também é uma indicação válida para essa faixa etária, visto que, com muita sensibilidade e uma linguagem bastante simples e direta, o autor aborda a intolerância religiosa em uma situação que se impõe entre duas crianças. A obra permite uma abordagem leve de um aspecto bastante delicado das relações humanas.

Ensino Fundamental – anos iniciais



Gostaríamos de iniciar essa proposição de atividades pautadas pela religiosidade, para o Ensino Fundamental – anos iniciais, de forma diferente da que estamos realizando ao longo da publicação. O motivo pelo qual tomamos a liberdade de falar em primeira pessoa e modificar a narrativa já estabelecida é que uma de nós, professora atuante em uma B10 (ano-ciclo equivalente ao 4º ano do Ensino Fundamental), efetivou uma prática extremamente significativa a partir da abordagem que passaremos a descrever:

Ao longo de todos os anos em que estive à frente de uma turma, nunca vivenciei nada parecido com o que pude partilhar com Aninha. Tratava-se de uma menina negra, que parecia usar os mesmos elásticos com os quais prendia seus cabelos para amarrar sua potência. Era frágil em aparência, escondia-se nos momentos em que eu solicitava participações durante as atividades, mas, na oralidade, era capaz de me enfrentar caso acreditasse que alguma deliberação minha estivesse fora daquilo que julgava correto. Para mim, os trabalhos em branco e os cadernos incompletos não condiziam com aquela entidade que se apresentava na minha frente. Após algumas testagens, concluí que Ana chegara até mim, já em etapa avançada, sem ter concluído seu processo de alfabetização, fato que justificava todas as suas escusas de participação em aula. Diante de tais conclusões, chamei sua mãe para

uma conversa informal durante uma das entradas de aula e, ao relatar minha visão sobre a menina e suas capacidades, a responsável apenas concordou e disse também não compreender o que a trancava em seu processo de decodificação da língua escrita. A mãe aproveitou a oportunidade para manifestar ainda que atravessava um momento difícil com a garota em casa, pois ela passava mais tempo na terreira ao lado do que na própria residência. Foi assim que descobri o manifesto interesse da aluna por questões voltadas à sua religiosidade e passei a buscar instrumentos que pudessem contemplá-la durante as minhas aulas. Resgatei em meu repertório afetivo as músicas cantadas por minha própria mãe, desde a infância, que citavam divindades africanas e, despreziosamente, passei a entoá-las enquanto me deslocava pela sala ou quando escrevia no quadro. Invariavelmente, ao observá-la nessas ocasiões, ela estava com seu olhar fixado em mim, como se quisesse descobrir o que eu sabia sobre aquele conhecimento que ela também detinha. Ao relatar minha intencionalidade para minha irmã, a mesma com quem divido esta obra, fui apresentada a uma série de livros que continham essa temática como disparador de aprendizagens, os quais imediatamente solicitei que a biblioteca da escola adquirisse. Passados alguns dias, a encomenda chegara e me foi entregue. De posse daquele material, sentei-me ao lado da menina e, como se ambas soubéssemos do que se tratava antes mesmo que alguma palavra fosse dita, ficamos sorrindo uma para a outra por alguns instantes, que foram interrompidos por mim, ao situá-la de que agora ela haveria de aprender a ler para conseguir se relacionar com todos aqueles livros que foram comprados. Em uma narrativa romanceada, tal aprendizagem se daria como um passe de mágica, e meu próximo parágrafo seria sobre como, em um instante, Aninha teria aprendido sobre tudo aquilo que não aprendera nos anos anteriores. No entanto, este relato, baseado em uma realidade vivida, se compromete em demarcar como é árduo o processo de alfabetização, especialmente aquele desenvolvido por uma professora que não é especialista na área e por uma aluna fora do tempo previsto, que estava respeitando o seu próprio.

Foram longos meses de cadeira próxima à minha mesa, de atividades paralelas, de conversas só nossas, para que, enfim, eu pudesse progredir uma aluna extremamente inteligente, que dominava não só a oratória como a língua escrita e seus códigos, e que também não mais usava elásticos em seu potencial, muito menos em seus cabelos.

As obras relacionadas na sequência representam possibilidades de abordagem do tema junto a crianças do Ensino Fundamental, pois, de forma lúdica, incluem tais referências como propulsoras de atividades em sala de aula:

- “Conhecendo os Orixás: de Exu a Oxalá” (2018), de Waldete Tristão, editora Arolê.
- “Ifá, o Adivinho” (2002); “Xangô, o Trovão” (2003); “Oxumaré, o Arco-íris” (2004), de Reginaldo Prandi, editora Companhia das Letras.
- “Nós de Axé” (2018), de Janaína de Figueiredo, editora Aletria.

Ensino Fundamental – anos finais



Nos anos finais do Ensino Fundamental, podemos abordar o tema Religiosidade a partir de músicas que exaltem os valores propagados por religiões de matriz africana, como os que encontramos na obra do rapper Akili, especificamente em seu álbum “Ori” (2016). Imbuído no combate ao preconceito racial e religioso, o artista, que já recebeu premiações por seu destaque ao disseminar práticas culturais, reafirma sua ancestralidade e religiosidade ao se valer de línguas africanas para cantar suas músicas e dedicá-las a divindades dessa mesma origem. Ao introduzir tal artista, o professor poderá também incentivar que os alunos pesquisem sobre sua vida e seu posicionamento ativista nas redes sociais, nas quais ele convoca as juventudes a observarem a intolerância religiosa como uma realidade e a repensem tal quadro como agentes capazes de promover mudanças.

Enfocamos especificamente esse gênero como proposta de abordagem em sala de aula, pois, conforme a definição de Chuck D, membro do grupo Public Enemy, “o rap é a CNN da população negra”. Ao comparar o rap a um veículo de comunicação e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe a mesma capacidade informativa, o artista destaca a potência que existe ao encontrarmos nossas realidades sendo narradas a partir da perspectiva de quem as vive, de quem as compartilha, de quem transforma o dia a dia em arte partindo de seu “lugar de fala”.

Outra linguagem que pode ser interessante para os jovens nessa etapa é a que está presente nas histórias em quadrinhos “Contos dos Orixás”, do quadrinista

Hugo Canuto. Criadas a partir da mitologia iorubá, suas narrativas contam histórias e discutem mitos comumente propagados pelas religiões africanas, em um formato com que o jovem, assíduo consumidor de tal gênero textual, está habituado a se relacionar. Além do que indicamos especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, o plano de aula da profa. Norma Alini dos Santos Rodrigues representa uma possibilidade de vinculação da realidade vivida pelo aluno com a pesquisa a ser realizada em sala de aula, no momento em que a docente propõe a festa popular como mote para entender as influências afro-brasileiras na religiosidade da comunidade escolar.

Ensino Médio



Depois de trabalharmos a corporeidade, a mitologia e a valorização das religiões de matriz africana nas etapas anteriores da Educação Básica, no Ensino Médio podemos aprofundar a pesquisa sobre essas religiões buscando estabelecer com os estudantes as convergências e divergências entre elas, bem como suas origens étnicas e troncos linguísticos aos quais estão ligadas. No artigo produzido para o projeto “A Cor da Cultura”, em 2013,² Mãe Carmem Prisco enumera e descreve brevemente nove religiões de matriz africana presentes no nosso país: batuque, candomblé, cabula, culto aos egungun, catimbó, umbanda, quimbanda, xambá, omo-locô. É preciso pontuar que a diversidade religiosa dentre as religiões afro é grande, devendo tal aspecto ser elucidado para estudantes nessa fase. O plano de aula da profa. Anne Ariadne Alves Menezes Ponce de Leão, destacado quanto à temática Religiosidade, também propõe a diversidade religiosa de matriz africana como mote principal.

A pesquisa pode compreender ainda produções audiovisuais como: o documentário “Cavalo de Santo”, de 2021 (acesso restrito), que faz uma bela e detalhada incursão sobre diferentes religiões afro no Rio Grande Sul; o documentário

2. Religiosidade: As religiões de matriz africana e a escola de Mãe Carmem Prisco, disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/artigos/18102013/religiosidade-as-religoes-de-matriz-africana-e-a-escola>>.

"A Dona do Terreiro" (acesso livre no YouTube), que mostra a vida de uma mulher negra, líder religiosa de um terreiro de candomblé, e "Umbanda: Vó Luiza" (acesso livre no YouTube), que exibe uma entrevista com a líder religiosa fixada em Santa Catarina. Além dos documentários citados, o conjunto de vídeos "Mojubá", do projeto "A Cor da Cultura", aborda diferentes aspectos da religiosidade afro-brasileira³ que podem ser trabalhados criticamente com alunos nessa etapa.

Muitas peças musicais fazem referência à religiosidade afro-brasileira. Zeca Pagodinho nos brindou com "Minha Fé" (1998), "Ogum" (2008), "Falange do Erê" (1990); Clara Nunes cantou "A Deusa dos Orixás" (1975), "Conto de Areia" (1974); Margareth Menezes, "Uma História de Ifá" (1990), "Cordeiro de Nanã" (2014); e Mariene de Castro, "Ponto de Nanã" (2012), "Ponto de Exu e Pombagira" (2020). São exemplos da vasta produção artística acerca das religiões de matriz africana. Além desses, Gilberto Gil, um dos compositores que mais popularizou o candomblé, ao introduzir referências diretas à religião em suas músicas lançadas há décadas e que até hoje permeiam a cultura popular brasileira, lançou, em 2020, o disco "Obatalá" e o documentário "Obatalá, o Pai da Criação", ambos dedicados a homenagear Mãe Carmen, ialorixá do terreiro do Gantois.

Em entrevista⁴, ao ser questionado sobre o lançamento de tais obras refletir um pedido de respeito às religiões de matriz africana, em uma clara menção aos fatos que são frequentemente abordados pela mídia e que relatam os constantes ataques sofridos por terreiros situados em zonas chefiadas por líderes identificados com religiões que propagam a intolerância, o cantor pontuou que, ao manifestar a beleza, a força e a integridade existentes nessa cultura, contribui para que esses locais sejam respeitados e preservados como lugares de encontro do povo brasileiro.

3. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/mojuba/>>.

4. Entrevista para Veja Rio, por Marcela Capobianco, disponível em: <<https://vejario.abril.com.br/programe-se/documentario-gilberto-gil-candomble/>>.



Planos de Aula – Antirracismo

Ao chegarmos à nossa última temática, precisamos primeiramente evidenciar, assim como afirmamos no início deste livro, que os temas envolvidos nos planos apresentados estão atrelados uns aos outros, e a divisão que propomos serve apenas para fins de organização do material escrito e como forma didática de promover a discussão em sala de aula. Sendo assim, entendemos que todos os planos de aula apresentados ao longo desta obra são planos antirracistas. Para justificar a necessidade de ressaltar o próprio Antirracismo como temática das aulas, é preciso ter em mente alguns conceitos básicos quanto ao constructo racista que vivemos em nossa sociedade.

Silvio de Almeida (2019) define racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento”. O autor defende que esse racismo se manifesta de maneira consciente ou não e que acaba por imputar desvantagens ou privilégios aos indivíduos, de acordo com o grupo racial a que pertencem. É preciso entender também que racismo é um processo em que as condições de subalternidade se manifestam em diferentes âmbitos, como na política, na economia e nas relações cotidianas. Eliane Cavalleiro nos expõe que essa forma de organização social, que tem o racismo em sua base, se fundamenta a partir do século XIX e seus efeitos perduram até os dias atuais, em diferentes sociedades.

A construção do racismo atual deriva, em certa medida, das teorias evolucionistas do século XIX, que acabaram por influenciar várias áreas do conhecimento, entre elas a Biologia e as Ciências Sociais. A ideia de igualdade entre os homens defrontava-se com a afirmação da existência de uma hierarquia racial entre os homens, o chamado racismo científico. (CAVALLEIRO, 2020, p. 21).

Quanto ao preconceito racial, Almeida (2019) estabelece que se trata de um juízo baseado em estereótipos cujos alvos são pessoas de grupos racializados,

podendo – ou não – resultar em ação discriminatória. Discriminação racial é efetivamente atribuir tratamento diferenciado a membros racialmente identificados e necessita de uma relação de poder para se consumir. A discriminação racial ainda pode ser classificada em direta, quando é observado repúdio ostensivo sobre as populações minorizadas, e em indireta, quando a ação se dá com uma pretensa neutralidade, em que se observa uma ausência de intencionalidade em discriminar, mas que gera desvantagem da mesma maneira que a primeira.

Apesar de a proposta do curso versar sobre apresentar as culturas negras e indígenas de maneira positiva, não podemos negar o racismo e seus efeitos sobre os sujeitos-alvo dessas ações. Compreendemos que tratar desses assuntos em sala de aula se faz necessário, visto que recebemos muitos planos de aula com essa abordagem, além de a percebermos ao longo da nossa própria experiência docente. Portanto, propomos desenvolver atividades não sobre racismo, preconceito ou discriminação, que poderiam contribuir para a reafirmação de uma ideia de inferioridade, resultando em uma possível baixa autoestima do aluno não branco; ao contrário, propomos uma abordagem pelo viés da luta e da resistência: propomos falar de ANTIRRACISMO.

Nos dias de hoje, é impossível falar sobre essa temática sem citar a filósofa, professora e ativista política norte-americana Angela Davis, que em sua afirmação amplamente disseminada pelas redes sociais contemporâneas propõe que “em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Ao provocar o incômodo naqueles que se consideram contributivos pelo simples fato de não praticarem o preconceito racial, a autora situa que estarão desempenhando papel de apoio somente aqueles que abandonarem a neutralidade e assumirem um posicionamento radicalmente contrário a tais práticas, sendo que esse processo perpassa também o reconhecimento do racismo como problema estrutural.

Ao importarmos esse pensamento para o contexto escolar, o professor consciente da importância de seu papel social deverá assumir tal posição pública, atuando para que as situações cotidianas preconceituosas não sejam pomenorizadas, invisibilizadas ou negadas. Nesse sentido, há um grande alerta a ser feito aos professores antirracistas que pautarem suas práticas por essa via.

De nossa experiência ao longo dos anos como professoras atuantes no Ensino Básico e que efetivaram muitas das práticas que aqui figuram como possibilidades pedagógicas, cabe salientar que nos projetos, por vezes, surgem algumas manifestações de famílias em defesa da laicidade da educação ao confundirem com expressões religiosas, por desconhecimento ou preconceito, elementos presentes nas práticas culturais plurirraciais trabalhadas com os alunos.

Diante dessas situações, é preciso que o professor reafirme seu posicionamento político, respaldado por uma legislação que preconiza, além da laicidade, a diversidade cultural como elemento fundamental da educação que se deve praticar. Além disso, situações injuriosas que eventualmente ocorram no contexto escolar não podem ser “esquecidas” ou “jogadas para baixo do tapete”: é necessário que o professor se sinta capaz de dialogar, resolver, solucionar, transpor as dificuldades impostas em tais situações, sob o risco de ser mais um agente a contribuir com a perpetuação das ações racistas que ocorrem no ambiente escolar.

Como a temática está diretamente envolvida em todas as outras abordadas, consideramos que, ao longo da obra, já apresentamos dicas sobre como trabalhar o Antirracismo em cada nível de ensino. Sendo assim, destacamos práticas produzidas por professores cursistas da formação, que envolvem o antirracismo diretamente e, com isso, buscamos também inspirá-los.

Planos de aula destacados na temática Antirracismo

TÍTULO:

Aprendendo sobre mitologia e contos afro-brasileiros

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Maitê Ernesto Siqueira

Turma: Pré-escola pública de Educação Infantil

VINCULAÇÃO À BNCC:

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

OBJETIVOS:

- Trabalhar a diversidade étnico-racial.
- Compreender semelhanças e diferenças.
- Reconhecer e pesquisar sobre ancestralidade.
- Identificar personagens, ícones e figuras de histórias afro-brasileiras.

DESENVOLVIMENTO:

Foi o contexto que me fez escolher este tema e introduzir, durante o ano letivo, livros de histórias mitológicas e contos africanos e afro-brasileiros. Dessa maneira, pretendo contar e atuar com esse planejamento no decorrer do ano, para que, junto aos livros indicados pela Secretaria da Educação e as leituras clássicas, os contos africanos estejam inseridos e reconhecidos também pelas crianças. Assim, não será apenas em novembro (quando se celebra o Dia da Consciência Negra) que o tema será trabalhado, ele será cotidiano e de valorização constante, como deve e precisa ser.

Práticas:

Ao menos uma vez por semana, durante os dias letivos, ler uma história de contos afro-brasileiros. Fazemos leituras diárias para os alunos e, portanto, trazer essas histórias para o cotidiano será uma forma de tornar mais efetivo o ensino antirracista.

Propor após essas leituras o trabalho de roda de conversa, em que vamos: (i) discutir sobre pontos da história; (ii) realizar releitura em trabalhos artísticos com exposição na sala e nos painéis; (iii) desenvolver reconto das histórias e escrita direcionada e espontânea de nomes de personagens; (iv) explorar conceitos matemáticos, ciência e transformação por meio das histórias escutadas; (v) manusear esses livros também no momento de uso de material gráfico na rotina da sala.

MATERIAIS:

Livros diversos, como, por exemplo, "Promessa é Dívida", "O Príncipe que não Sorria", "O Caçador de uma Flecha Só" e "Justiça Seja Feita!", todos de Marco Catalão; "Contos Africanos para Crianças Brasileiras", de Maurício Veneza e Rogério Andrade Barbosa; "A África Recontada para as Crianças", de Avani Souza Silva, etc.

Materiais de artes, como papéis diversos, argilas, terras, folhas, retalhos de panos com estampas, canetinhas, lápis de cor, colas, tintas, borracha, apontador, giz de cera, entre outros, para trabalhar com a expressão artística após as atividades propostas.

AVALIAÇÃO:

Observar a participação dos alunos, a interação com as temáticas, acompanhar como eles reconhecem e constroem identificação e afinidade com as histórias.

EXPECTATIVAS:

As mais positivas possíveis: trabalhar contos e histórias sempre abre uma gama de imaginário e até mesmo de identificação com as crianças. Trazer histórias africanas e personagens negros ao cotidiano do ano letivo fará a quebra do paradigma de se trabalhar o tema só em novembro. Espero que, mais do que a importância da maçã na história da Branca de Neve, os estudantes saibam que a abóbora tem significado para os orixás.

Com o plano da profa. Maitê Ernesto Siqueira, temos um bom indicativo de como podemos trabalhar em uma abordagem antirracista na Educação Infantil. Ao introduzir a mitologia e os contos afro-brasileiros no decorrer de todo o ano letivo, a professora propõe desmistificar a religiosidade e a cultura afro-brasileira, permitindo que os estudantes conheçam algo novo ou, ainda, que se reconheçam nas histórias contadas ao identificarem suas referências sendo citadas em aula.

TÍTULO:

Todos nós somos importantes

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Shirley Zaganin Latorre Cavini

Turma: 5º ano do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:**Competências específicas de História para o Ensino Fundamental**

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

OBJETIVOS:

- Promover reflexão sobre o papel da raça negra e dos demais povos em nossa sociedade.
- Identificar formas implícitas e explícitas referentes ao racismo.
- Estimular a reflexão sobre o preconceito e o racismo na sociedade.

DESENVOLVIMENTO:

Contexto da escola: escola municipal, localizada na periferia da cidade de Santo André.

Os alunos deverão pesquisar figuras de pessoas de diferentes raças. Em seguida, cada um receberá uma bexiga; então, deverão dobrar a figura escolhida e colocar dentro dela. Logo após, deverão enchê-las.

Realizarão uma brincadeira em que jogarão as bexigas para o alto e não poderão deixá-las cair no chão. Nenhuma bexiga poderá tocar o solo. Todas deverão permanecer no ar. Após a brincadeira, cada um deverá pegar uma bexiga e, sem estourá-la, sentarão em círculo.

A professora realizará o seguinte questionamento:

– Por que a comanda da brincadeira era não poder deixar as bexigas tocarem o chão?

A intenção é que percebam que todos são importantes, cada qual com suas diferenças.

A seguir, deverão estourar as bexigas e cada um observará a figura humana que pegou.

Alguns questionamentos serão feitos pela professora:

- Todas essas pessoas são iguais? Quais as diferenças que observamos?
- Todas essas pessoas são tratadas da mesma forma em nossa sociedade?
- Todas têm as mesmas oportunidades?
- Quais são as razões das discriminações?
- É justo que uma pessoa seja classificada e rotulada por sua raça?
- Quais povos contribuíram para a formação de nossa sociedade?

Todos os questionamentos serão feitos para permitir a reflexão sobre o preconceito e o racismo.

Na sequência, a professora apresentará o filme "Vista Minha Pele". Após o filme, os alunos serão convidados a darem suas impressões, externalizando os sentimentos que foram aguçados.

Os alunos serão divididos em grupos, tendo como tarefa uma breve dramatização de situações preconceituosas existentes em nossa sociedade, seguida da análise do que foi apresentado.

MATERIAIS:

Bexigas, revistas, filme "Vista Minha Pele", de Joel Zito de Araújo.

AVALIAÇÃO:

Relato escrito sobre as emoções referentes à vivência da aula.

EXPECTATIVAS:

Espera-se que os alunos reflitam sobre as discriminações existentes na nossa sociedade.

A profa. Shirley Zaganin Latorre Cavini nos brinda com uma proposta de trabalho que aborda o Antirracismo de maneira simbólica a partir de materiais concretos, proporcionando aos estudantes dessa faixa etária uma forma de compreender um tema tão sensível de maneira lúdica e reflexiva. Tal iniciativa antirracista pode ser facilmente adaptada e multiplicada em diferentes contextos escolares.

TÍTULO:

Por que um Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial?

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Aciléia Cristina Porto Pinheiro

Turma: Anos finais do Ensino Fundamental

VINCULAÇÃO À BNCC:**Competências Gerais da Educação Básica**

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

OBJETIVOS:

- Desenvolver pesquisas que levem a descobrir por que o dia 21 de março é considerado o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Instigar reflexões sobre a amplitude da divulgação dessa data nas mídias sociais e nos ambientes escolares.
- Articular rodas de conversas e a produção de um podcast sobre a temática em questão.

DESENVOLVIMENTO:

O Colégio Estadual Herculano Faria – NTE 11 – Barreiras/BA tem a prática de desenvolver propostas de aprendizagens que abordem temáticas relacionadas à cultura negra e à consciência racial. Dessa forma, nada

mais interessante do que refletir sobre o porquê da necessidade de instituir um dia pela eliminação da discriminação racial.

Etapas:

Iniciar as discussões perguntando quem no grupo tem conhecimento da existência do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela ONU. Após o acolhimento das respostas, os alunos serão orientados a:

- fazer uma busca no Google (dia, eliminação, discriminação racial);
- selecionar os resultados que se refiram à instituição dessa data;
- fazer a leitura dos artigos, imagens e o que mais obtiverem de resultados;
- apresentar as informações adquiridas em uma roda de conversa;
- confeccionar, no Canva, cards que sejam provocativos à reflexão e que divulguem essa data;
- criar roteiros e produzir um podcast sobre o tema;
- divulgar os materiais produzidos nas redes sociais da escola.

MATERIAIS:

Blogs e sites de pesquisa, ferramentas digitais Google Meet e Canva, internet, aparelhos celulares ou notebooks.

AVALIAÇÃO:

Acompanhamento dos alunos na realização das propostas, dando feedbacks sobre as ações desenvolvidas. Análise do material produzido, bem como do engajamento dos estudantes à proposta.

EXPECTATIVAS:

Assim como em todas as propostas que estamos realizando nesse contexto pandêmico, preocupa-me a necessidade de maior letramento digital dos estudantes, de forma que eles utilizem as ferramentas digitais para aprender.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a profa. Aciléia Cristina Porto Pinheiro compartilha uma reflexão sobre a discriminação racial e propõe aos estudantes a pesquisa sobre o “Dia Internacional pela Eliminação da Discrimi-

nação Racial". Ao incentivar essa forma de realizar a atividade, a docente conta com a autonomia do estudante dessa faixa etária e o encoraja a sintetizar o conhecimento construído, com a elaboração de um produto final da pesquisa. Dessa maneira, além de compreender o tema estudado, o aluno deve posicionar-se com criticidade por meio do material produzido. O plano oportuniza que posturas antirracistas sejam assumidas a partir das intervenções do professor.

TÍTULO:

Os africanos e seus descendentes na formação cultural do Brasil

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Josefina Ribeiro Fôro Marinho

Turma: 1º ano do Ensino Médio

VINCULAÇÃO À BNCC:

Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

- Compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas de diversas naturezas.

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental

- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestadas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

OBJETIVOS:

- Identificar a influência da cultura africana na cultura brasileira.
- Trabalhar a valorização das diferentes culturas.
- Analisar a importância do povo africano no desenvolvimento econômico do nosso país, bem como no processo de ocupação e formação do território e do povo brasileiro.

DESENVOLVIMENTO:

Será trabalhado o conteúdo em sala de aula, bem como o documentário citado abaixo, para que os alunos possam analisá-lo e expor suas opiniões a respeito. Em seguida, os alunos serão orientados a fazer pesquisas na internet relacionadas ao tema e pesquisas com a comunidade escolar para identificar se, de alguma maneira, ela tem ascendência africana ou se identifica com aspectos dessa cultura, seja na dança, na religião, na gastronomia, etc. Para finalizar o trabalho, os alunos deverão fazer cartazes, apresentações midiáticas, apresentações de dança ou gastronômicas relacionadas ao tema, de forma a evidenciar a influência da cultura africana na cultura brasileira.

Será trabalhado o documentário “A Rota do Escravo – A Alma da Resistência” (disponível em: <<https://youtu.be/HbreAbZhN4Q>>). O documentário, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), faz uma homenagem a homens e mulheres que foram vítimas da escravidão e que, além de suor e sangue, contribuíram com uma rica herança cultural.

A abordagem envolve aspectos geográficos, sociais, históricos, econômicos (como, por exemplo, técnicas de trabalho) e culturais que contribuem para a compreensão da história, da ocupação do território brasileiro e da cultura brasileira, vistas a partir da religião, da dança, da alimentação, entre outros elementos, bem como a importância dos africanos no desenvolvimento do Brasil.

MATERIAIS:

Computadores, datashow, internet, caixa de som, microfones, impressora.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será feita no decorrer do processo, levando em consideração a participação, o envolvimento e a autonomia por parte de todos os estudantes.

EXPECTATIVAS:

Espera-se que os alunos adquiram as seguintes habilidades:

- Interpretar fontes documentais.
- Analisar a elaboração de memórias sociais.
- Associar manifestações culturais e processos históricos.
- Identificar representações da diversidade do patrimônio cultural em diferentes sociedades.
- Relacionar as características religiosas africanas com as características religiosas brasileiras.
- Analisar fatores de desigualdade, preconceito e discriminação a fim de combatê-los.

A profa. Josefina Ribeiro Fôro Marinho busca a reflexão quanto às influências africanas na cultura brasileira. Embora tenha optado por uma abordagem que parte da escravidão para promover a discussão antirracista, a proposta é sem dúvida pertinente, pois busca demonstrar o horror vivido com a escravidão, mas sem se ater a ele. Não circunscreve o negro como vítima inerte do racismo e da ação do homem branco; pelo contrário, a proposição da professora baseia-se em desvelar esse passado de dor e sofrimento para mostrar que negros e negras construíram este país, e que sua presença, além de física, pode ser observada em nossos hábitos e cultura.

Considerações finais

Pautadas pela vontade de compartilhar os conhecimentos construídos, não só por nós, mas também por aqueles com quem trocamos experiências ao longo das edições do curso **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, organizamos este livro que reúne práticas pedagógicas e que aponta caminhos possíveis para a efetiva implementação de leis que, em tese, deveriam fazer parte de nossos cotidianos escolares há anos. Cansadas de lamentar ou desejar que uma outra realidade se estabeleça e cientes de que a mudança contextual que queremos perpassa nós mesmas, além de travarmos uma luta diária em prol da equidade em nossas próprias práticas pedagógicas, como professoras atuantes na Educação Básica, idealizamos uma formação sustentada por nossas trajetórias acadêmicas e pessoais, com a qual temos a oportunidade de multiplicar essas ideias entre nossos pares, oriundos de todas as partes do país.

Conforme situamos em nossa apresentação, a presente obra nasceu como um desdobramento do curso que, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a execução de uma educação antirracista, se abastece das discussões nele promovidas para se reinventar a cada edição. A opção metodológica de vincular os planos de aula construídos pelos cursistas a esta publicação fortalece esse entendimento e traduz o conceito de educação que temos, no qual está inserida a noção de que ensinamos aprendendo e aprendemos ensinando.

Foi diante da riqueza e da multiplicidade de produções a que tivemos acesso ao longo dos anos e que, até então, ficavam limitadas à nossa apreciação, que nos aventuramos a compartilhá-las com a intenção de disseminar ainda mais possibilidades que se configuram efetivas ferramentas de mudança. Ao oferecermos ideias e práticas pedagógicas concretas, atendemos muitos profissionais da educação que alegam não ter a formação necessária para empreender

a aplicação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Com a divulgação dessas propostas, queremos mostrar que, a partir de um sério compromisso com uma educação antirracista, reinventar a sala de aula pode não ser tão complicado quanto se pensa.

Desejamos que esta produção atinja seu principal objetivo de propagar práticas pedagógicas em educação antirracista e instigar quem ainda não desenvolve tais atividades em seu contexto educacional a fazê-lo: fazer porque é lei, fazer porque essa ação tem resultados promissores para nossa sociedade, fazer porque o aluno que fica amuado no canto da sala de aula precisa ter sua voz ouvida e se ver nas práticas educativas, fazer porque o aluno com atitudes racistas precisa se compreender como agente de uma ideologia que perpetua tais condutas e, a partir disso, efetivamente mudar sua trajetória, fazer para termos uma perspectiva de mudança social, fazer por mim, fazer por você, fazer por nós.

Revisitar os materiais produzidos por docentes desde 2015 nos possibilitou “passear” pelas edições do curso e ver o quanto crescemos ao longo de suas ofertas. Os diferentes perfis de profissionais que buscavam a formação refletiam a discrepância com que o tema é abordado em nosso país. Para alguns, fomos o primeiro ambiente formativo que lhes apresentou a temática; para outros, por afinidade, militância ou por serem especialistas na área, desempenhamos um papel mais ligado à interlocução. De todo modo, aprendemos com as intervenções de nossos cursistas e esperamos que tenham aprendido conosco também. Mais do que formadoras, nos entendemos como parceiras na causa da educação antirracista. Tem sido um prazer lutar por aquilo em que acreditamos.

Posfácio

As peijas delicadas, espinhosas e ferventes diante do racismo brasileiro têm suas frentes em diversas camadas de nossa sociedade e história. Os campos estruturais concretos encontram-se com vigas mentais e paisagens simbólicas e não alcançariam frutos efetivos se essas teias fossem consideradas separadamente. A educação, seus materiais e práticas, suas intenções e seus desafios, que são o mote deste livro, entrelaçam necessariamente nossas dimensões materiais às nossas esferas psicológicas, cognitivas e políticas. Cada gamela, cada palavra soprada ou grafada, cada entalhe, cada caminho e formação para que alguém ou uma comunidade realize um trabalho, uma oferenda, e proponha relações entre as forças que compõem nossa existência pondera sobre as potências que regem cada lugar para o seu movimento. Assim consideramos pretamente os cultivos, dedicando atenção às condições de acesso e de trato da terra do pensamento e suas ferramentas, tempos de floração e modos de se colher e de espriar o que nos alimente, atentos às securas, pragas e humores de cada planta viva na horta.

Cabe então apresentar alguns detalhes que envolvem e atravessam o que foi selecionado, semeado, tratado e servido na agricultura deste livro, para refletirmos sobre nossos movimentos negros e compreendermos suas possíveis gamas, que são férteis e complexas, que contemplam a necessidade da representação abstrata e do imaginário solto, mas que também são vividas na carne elementar do tempo a cada segundo dos nossos dias, penetrando sonhos, sangue e suor.

O chamado antirracismo é um termo que por vários acontecimentos nacionais e internacionais assomou com nova força nos últimos dois anos. Para que se alcance sua real amplitude, necessitamos esmiuçar as condições que, mais do que um conflito, criaram e arraigaram em nossas sociedades um real antagonismo entre as noções de negritude e humanidade. A base mental e concreta da

vida que levamos atualmente foi construída sobre uma antinegritude expressa em muitas instâncias e que abrangeu as Américas de ponta a ponta, o continente africano e a Europa.

A chamada vida moderna, com a sofisticação de suas técnicas industriais e de informação em cidades cada vez maiores, com seus valores e obsessões, estabeleceu suas instituições tendo como meta a superação do que desqualificava como estágios atrasados de viver. Isso ocorreu no seio de uma civilização que até há poucas décadas (ou semanas...) era considerada um modelo inconteste, ditando seus parâmetros de Ordem e Progresso e ficando – nas leis, nas mídias e no cotidiano – seus pilares de família, saúde, direito, habitação, arte, corpo e liberdade, elementos que tinham como contraface tudo o que fosse caracterizado como próprio das presenças negras e indígenas e suas culturas e feições. Inventou-se não só um atraso para as culturas negras, indígenas e um suposto estágio sub-humano para os seus corpos, costumeiramente tidos como algo patológico ou defeituoso diante de um padrão elaborado para o racismo estabelecer sua supremacia, como também foi inventada uma série de valores, condições e padrões atribuídos às pessoas brancas. Essas consciências, espremedoras de subjetividades, foram e são essenciais para a manutenção dos problemas que este livro se propõe a enfrentar. Junto a esses problemas, próprios do imaginário e das representações, o outro pilar da continuidade das téticas desigualdades raciais escancaradas na sociedade brasileira é o do campo concreto, econômico, e envolve políticas públicas, condições básicas de acesso a bens materiais e distribuição de renda em um país onde o abismo sociorracial, em vez de diminuir, cada vez mais se agiganta. Os dois campos, psicológico-educativo e concreto-financeiro, não se sustentam nem caminham separados. Suas raízes se encravam em nosso chão desde o escravismo que pelo menos oficialmente perdurou por quase quatro quintos de nossa história.

O ensino escolar já oferece em seus programas e currículos para as turmas de Ensino Fundamental e Médio várias miradas sobre as razões para a existência de palacetes e barracos de madeira vizinhos nas mesmas cidades. Quando se aborda a expansão europeia pelo mundo, suas filosofias, concepções de vida

e sua revolução industrial, subterrânea ou declarada, anuncia-se a base para a formação das nações construídas sobre o trabalho dos escravizados e das desigualdades sociais internas a cada país. Compreender como se formaram as bases sociais e econômicas que ainda nos atravessam passa necessariamente pelo entendimento do que o trabalho e a economia de extração de forças da terra e dos corpos estabeleceram com suas regras e práticas. Isso inclui leis de distribuição ou interdição de terras, possibilidades de organização empresarial, obtenção de favores institucionais, recebimento ou proteção constante da coerção policial, proibição ou facilitação do acesso à escolaridade e às formações técnicas, etc. O que cada vez mais trazemos à baila, ressoando o que lábios e lápis pretos já pronunciam há muito tempo, é que tal modo de produção não foi apenas econômico: foi também psíquico. Conceitos de humanidade definiram de cima para baixo o que seria correto para alguém ser considerado minimamente uma pessoa. Isso passava pelas instâncias religiosas, mercadológicas e governistas, e ainda rompe mentes, esquinas, casarões, portos, bibliotecas, sertões, apartamentos... Assim se modelou um mundo apto para quem comandava as colonizações e a servidão, ou para quem podia se identificar com essas pessoas ao menos pela semelhança de seus corpos brancos, ou tidos como brancos, para que mesmo diante de eventuais agruras pesadas não houvesse dúvida sobre suas humanidades.

O sociólogo W.E.B. Du Bois, pensando as relações sociais e raciais após o fim oficial do escravismo, cunhou o conceito “Salário Psicológico”, destacando o bônus ideológico dotado a pessoas brancas que – mesmo pobretonas apesar de trabalharem pesado – recebiam a cada instante, no próprio espelho e nas suas andanças, a certeza de serem pessoas e não uma “sub-raça”, portando, assim, em seus sobrenomes, fenótipos ou características culturais o que significasse uma noção de pertencimento e de ancestralidade supostamente digna e gloriosa apenas por serem brancas. Dessa forma, diante de pessoas negras de quaisquer condições econômicas, consolidavam o prêmio praticamente imperceptível de suas próprias condições de humanidade nunca serem postas em dúvida. Por mais conflitos de classe ou de convívio que houvesse entre essas pessoas miseráveis e seus patrões ou forças de segurança, nunca era

apresentado nos tratos e relações sociais um antagonismo entre sua existência e a ideia de humanidade, diferente do ocorrido com as pessoas pretas ou as que não trazem a branquitude como emblema em si mesmas, marca com a qual direta ou indiretamente tiveram que lidar e muitas vezes tentar se adequar, sem acesso e traumáticamente, seja pela básica sobrevivência diante das violências institucionais naturalizadas, seja pelos desafios por integração social.

Todas as lutas pelo fim da escravidão, por cidadania e pela mera, simples e tão difícil noção básica de humanidade, acesas pelos movimentos negros há séculos, ainda latejam porque inúmeros alicerces dessas relações sociais, psicológicas e econômicas perseveram desde o escravismo. Assim como a percepção das pessoas pretas de si mesmas é uma peleja contra o que foi qualificado como “normal” e que definiu “defeitos” ou faltas colocadas à prova a cada dia na sociedade, a forma de as pessoas brancas se perceberem também tem uma história. Para nós ela começa basicamente quando europeus e seus descendentes, que já haviam tido convívios marcantes com mouros e africanos muito antes de aportarem pelos litorais das Américas, passaram a tecer uma imagem superior de si mesmos enquanto definiam para seus corpos, posturas e metas as ideologias que justificassem conquistas (chamadas de “Descobrimto”) e toda a dominação, a exploração, a mortandade e o encarceramento que basearam a supremacia do que fosse qualificado como correto, civilizado e... humano. Basicamente, humano.

Teorias e discursos sobre o que seriam nações foram atravessados por esses conflitos. Nas linguagens, na circulação de ideias e na concepção e ocupação de espaços, concretos ou simbólicos, o eixo e os elos entre as classes sociais e as raças foram mexidos como peças em um tabuleiro pedregoso e em carne viva que funciona justamente por criar sentidos para o que chamamos de país, considerando fronteiras, idiomas, histórias e projetos de viver coletivamente. No Brasil, isso não foi exceção. Desde pelo menos os meados do século XIX, as maneiras de se construir imagens, de narrar o passado e de se delinear o futuro elevaram ou silenciaram passagens que arranhariam ou destroçariam grandes símbolos da consciência nacional, esses que nos coretos ou nos qua-

dos das paredes deveriam funcionar para apaziguar conflitos e, ao mesmo tempo, cimentar um grau de referências a se seguir.

As memórias das pessoas e de um país, com sua consideração aos legados e ancestralidades, se não são dirigidas conforme a regência dos mandachugas da orquestra, esses que geralmente se frustram perante os ritmos e timbres assombrosos que trincam a exatidão requisitada por uma pretensão de harmonia sem ruídos ou improvisos, desatam forças e trazem mistérios ao tocarem em profundidades que são delicadas e avassaladoras para a consciência nacional que precisa firmar uma mínima versão de convívio histórico igualitário. Se essa versão prevalecesse, não haveria por que centrar ações delicadas e dolorosas para que fossem resolvidas questões arduas. A memória mergulha e traz lodo, flores, escamas e espinhos que, vindos à tona, nos mostram um presente rasgado e por vezes fétido que queremos intocado e sublime. A memória emerge com o que deliberadamente farejamos, com o incerto e com o que nos contradiz quando encontramos, apresentando-nos imagens que às vezes nem concebíamos mais em nossa consciência, a ponto de reconhecermos nos frutos de sua busca o que pode parecer intencional ou mesmo ignorarmos o que fará sentido apenas mais adiante, que irá aflorar em situações inesperadas, sem que automaticamente pareça tocar o nosso próprio presente quando emerge. Esse também é o papel de pessoas educadoras, escritoras, artistas, pensadoras, políticas e de todo ser reflexivo atuante em seu chão: colher, esmiuçar e lapidar sentidos do que parece não fazer diferença quando surge ou do que é temeroso de se remexer. É de recuperar e soprar frutífero o que, mesmo tão evitado, permaneceu vivo e fértil apesar da indiferença ou da ignorância de quem passou por suas sutilezas e asperezas sem se dar conta de sua teia de horizontes.

A compreensão dos engenhos que forjaram os lugares predominantemente ocupados por pessoas negras, brancas ou mestiças passa por entendermos como todo o arsenal do que se qualificou como moderno espicou o ser negro e projetou a branquitude como valor. Requer captarmos como mesmo se concebeu e se exaltou uma noção política de mestiçagem apresentada como um projeto ou uma memória nacional que desse conta de aquietar hostilidades,

adversidades, reivindicações e aspirações sem que as estruturas econômicas ou psicológicas fossem contestadas, mesmo que ferventes em cada palmo do couro de nossa sociedade.

O leque de maneiras como nossos históricos projetos de nação lidaram com isso é amplo, e suas métricas e molduras habituaram-se a destacar em seus objetivos o que considerassem essencial na tarefa de educar ou de higienizar a nação. Por exemplo, isso aparece quando – principalmente após a abolição da escravidão – consolidam-se os projetos oficiais de branqueamento da população, com a propaganda e a busca na Europa por imigrantes que “diluíssem” os povos pretos e indígenas nas águas brancas da população do país para que seu caldo fosse, enfim, considerado digno ao progresso. O “diluíssem” não é mera força de expressão, consta em pronunciamentos governamentais ou de seus porta-vozes tidos como científicos e predominou até o começo do século XX, quando representantes oficiais brasileiros em congressos na Europa apresentavam suas estatísticas, gráficos, projeções e desejos do desaparecimento quase integral de pessoas negras e indígenas em nosso país, como Roquette-Pinto em Londres, no Congresso Universal de Raças, em 1911.

O racismo sistemático aparece também, mas em outra forma, quando na década de 1930 aflora como ideologia oficial nacional a negação a qualquer desigualdade entre populações e indivíduos brancos e negros, junto à proibição e à repressão a qualquer citação e cidadão que desobedecesse à norma de silenciar sobre esse problema. Nesse momento, assentavam-se os esteios do que depois se qualificaria como “Democracia Racial”, algo que garantia que as oportunidades e os tratamentos seriam os mesmos para qualquer pessoa do país. Isso fez com que muitos organismos internacionais viessem conferir esse paraíso, principalmente por estarem ainda no rescaldo das guerras baseadas em supostas superioridades e inferioridades raciais, como a firmada pelo nazismo, ou das ideologias que sustentavam a colonização europeia no continente africano. Porém, as delegações de estudiosos e diplomatas que aportavam no Brasil com bolsas de estudo e diretrizes políticas, sedentas para compreender o bálsamo e a harmonia tão propalada mundo afora e adentro

pelo nosso país, testemunhavam degradação, miséria e critérios escancarados de manutenção, e mesmo piora, de várias condições horrendas de vida das populações negras após a Abolição de 1888 no que diz respeito ao acesso à alimentação, saúde, educação, moradia ou à forma como seguiam moídas pelo desemprego e recebendo bateladas de imagens de subalternidade calcadas e reproduzidas em discursos governamentais ou midiáticos.

Há vários outros exemplos de como nossa sociedade criou discursos tentando se livrar das coceiras e feridas ainda inflamadas e purulentas do racismo que pulsa em nossas avenidas, telas, praias, escolas e tribunais e que conclamam ações objetivas pelo seu fim. Outra passagem significativa foi a proibição da menção à raça no Censo de 1970, pois o regime militar também considerava que isso não era problema real de nosso país e que não deveríamos “importar coisa de americanos”. Vigiados e reprimidos, motes de uma investigação histórica que ainda está por se fazer adequadamente, movimentos negros eram uma pedra indesejada no sapato que se dizia lasseado e confortável. A ausência de dados referentes à raça não possibilitaria que hoje, por exemplo, em época brutal de pandemia de Covid-19, tivéssemos a constatação nítida de como as populações negras e indígenas chegam a morrer mais do que o dobro que as populações brancas pela diferença no acesso, nas condições e na distribuição da vacinação, considerando também índices de espaço, ocupação precária profissional e demais níveis econômicos marcantes a essa população. Sem acesso a tais dados elementares, que para muitos ainda são considerados dispensáveis, inúteis ou ameaçadores, não podem ser implementadas políticas públicas específicas e dirigidas. Dizemos o que não contraria o universal, mas ao mesmo tempo exige atenção à especificidade.

Ao observarmos quaisquer índices sociais, infelizmente ainda encontraremos disparidades berrantes no âmbito das relações sociorraciais. Desde os deploráveis marcadores sociais de doenças mentais, da discrepância acachapante racial e de gênero referente a salários, da violência obstétrica, da maioria absoluta de pessoas negras em situação de rua por falta de teto, entre muitas outras gamas, é nítido como não se sustentam nos fatos os cartazes, anúncios ou

slogans que pregam ser uma mera questão de esforço e de mérito para que se equiparem as condições de vida por aqui. As pesquisas que se dedicariam à análise desses dados nas universidades e que foram censuradas, perseguidas, ridicularizadas ou tiveram financiamento negado nos anos de 1970, em nome do abafamento de realidades que se chocariam com a imagem que nosso país gostaria de propagar, ainda encontrariam problemas fatais que se reatualizam mas mantêm suas pilastras. Hoje, pesquisas malquistas por quem prefere o silenciamento e o conforto da continuidade anunciam que os ganhos apresentados de modo geral pela sociedade brasileira nos últimos anos recuaram ou pararam de ser significativos para a população negra. Isso se refere a expectativa de vida, índices de mortalidade jovem, acesso a emprego e encarceramento, como, por exemplo, o aumento de quase 500% no número de mulheres negras encarceradas nos últimos 15 anos, mesmo com a maioria não sendo sequer julgada, mas enjaulada também porque no imaginário e na prática dos encaminhamentos judiciais são encaixadas facilmente no rol de “culpadas”, o que não ocorre com pessoas brancas acusadas de cometerem as mesmas penalidades e que com muito mais facilidade são mantidas soltas enquanto não se martela o julgamento. Mesmo que exceções confirmem a regra e logo sejam trazidas à tona por quem se interesse em ocultar essa deprimente condição nacional, a escultura desse mundo criado pelo sistema escravista continua modelada pelos mesmos dedos, na mesma argila histórica.

A filósofa Denise Ferreira da Silva pergunta: diante de todo esse quadro, com o cotidiano assassinato de jovens e crianças negras em nome da segurança de uma “guerra ao crime”, com a destruição constante e contínua de famílias negras por esses procedimentos, como é possível que por aqui não se deflagre uma crise? Uma primeira resposta possível a essa pergunta seria, lamentavelmente, porque não se postula uma humanidade plena a essas pessoas e comunidades, tidas como descartáveis, pessoas, mas não tão humanas assim. A filósofa propõe então que, dadas as condições que fundamentaram esse tipo de mundo, apenas o fim do mundo seria imaginável para que o problema fosse resolvido. Assim como o pensador Ailton Krenak ressoa a pergunta: quem deseja que este mundo permaneça assim? Por que nos apegamos a este mundo? O fim

do mundo seria o fim dessas estruturas e o fim desse projeto ainda trepidante de sociedade construído a cada centímetro, a cada página, a cada tiro e em cada cabeça. Nesse prisma, a equiparação de imagens e matrizes daquilo que a chamada branquitude desqualificou por séculos é tida como necessária para que ocorra a atenção a modos de compreender e de viver o mundo desenhados por pessoas negras e indígenas, por seu manancial de uma radical esperança em se destruir e se construir mundos.

No entanto, como diz Jurema Werneck, médica e militante histórica do movimento de mulheres negras, “representatividade é fundamental, porém insuficiente”. A educação, seja a escolar ou a que acontece em vários ambientes da vida, pode oferecer meios para se superar o que firma psicologicamente os males mentais que abocanham todas as pessoas: as brancas, por efeito de uma construção histórica de superioridade, e as pretas ou pardas, pelas imagens depreciativas enfiadas em suas veias e caminhos há séculos. Cabe à educação nos dotar das condições para que possamos compreender os engenhos e movimentos do mundo e as formas como nos habituamos a considerar as coisas, os tempos, a natureza e as pessoas. Não é apenas com o aumento de uma “representatividade positiva” nos currículos, vitrines e telas, algo que por vezes obedece a fins publicitários e mira lucros de capital simbólico, como postula Bourdieu, que entenderemos as engrenagens que engripam, trituram ou controlam a fluidez ou a estagnação de nossas alegrias, dificuldades e sonhos. A educação, juntamente e além de seu trabalho que passa pela consideração às linguagens, representações e imagens, pode apresentar panoramas que nos façam perceber e pensar as outras instâncias da matéria de nossa sociedade. A “representatividade positiva”, abrigando contradições auspiciosas como qualquer encruzilhada da vida, é fundamental e insuficiente. Por si só não dá conta de esmiuçar o entendimento das desigualdades concretas, econômicas, firmadas no globo, nos centros e nas periferias pela ganância e exploração de seres humanos por outros seres humanos, sangrias que aqui se fundam desde 1500 e se remodelam. Eis que os dilemas e tensões nesse ponto começam a vibrar. Paulo Freire também nos ensinou o quanto as tensões são frutíferas e auspiciosas para toda pessoa que pratica a educação crítica e criativa, engajada

nas contradições de sua época e em sua transformação real. Assim, se os usos e formas da chamada representatividade positiva podem ser insuficientes e mesmo evitar o cerne imprescindível de esferas do racismo, como já dissemos, ao mesmo tempo são fundamentais, pois a realidade é tecida também pelas linhas e espirais do imaginário. Os campos de luta mental e cognitiva são bases simbólicas que podem agraciar pessoas em seus processos de formação, fortalecer suas jornadas criativas e ajudar a limpar séculos de uma paisagem coalhada de figuras depreciativas. A lida nos espaços miúdos e graúdos da razão sensível pode colaborar com a abertura de horizontes pessoais e comunitários, ressoando em inúmeras veredas sociais e umedecendo suas dimensões concretas.

Linn da Quebrada, artista de pensamento sagaz, que tanto pronunciou em sua luta e contemplou em sua pujança e refinamento estético os frutos nutritivos da representatividade quanto atentou às suas tocaias, cristaliza o dilema contemporâneo que vários movimentos negros, que inclusive integram os campos da educação, apresentam ao fitar as estratégias do sistema racista para manter mais do mesmo, ainda que surja com cara de leque sortido o que se anuncia como mudança:

"A representatividade é uma desgraça. Carrega em si bênçãos, mas tem muitas maldições. Tem servido como um pula-pula que nos mantém no mesmo lugar, para que você continue sendo vista, apareça de novo. Mas, na verdade, ela deveria servir como trampolim, que você conseguisse alcançar outros lugares, se movimentar, criando uma rotatividade, um movimento. O pula-pula te mantém presa no mesmo lugar, um lugar de eterna representação, você tem que representar a si mesma, ser fiel a si mesma (...). A representatividade cria conforto na relação porque se eu te represento, eu tenho uma responsabilidade com você, com muitas outras pessoas, e eu não quero e não posso representar uma comunidade inteira (...). (Devo) estar disposta à dúvida. Porque é essa dúvida como motor que te leva, te impulsiona para outros lugares".

Como os giros do mundo educam, podemos perceber como denúncias e mesmo proposições históricas de nossa luta antirracista ou por humanidade às pessoas e respeito às culturas, sensibilidades e pensamentos que não se adequam ao considerado correto e saudável podem ser encaixotadas ou mesmo permanecer em um campo secundário, meramente acessório e manipulável, talvez até resvalando, mas não adentrando, na seara do imaginário e do entendimento

de como as opressões muralham mentes e esvaziam estômagos. Essas tensões nos ensinam sobre as diferenças entre reivindicações e aspirações, sobre limites do que apresentamos e reclamamos e, também, sobre lutas, táticas e estratégias políticas. A presença dos movimentos negros na Assembleia Constituinte de 1987/88, ocupando reais espaços de poder, debatendo e propondo um amplo arco de horizontes que foram contemplados naquele momento (como o reconhecimento de quilombos e da criminalização do racismo) ou que foram germens para implementações constitucionais posteriores (como, entre outros casos, a Lei nº 10.639/03, que instituiu ensino de história e cultura de matriz afro), é um exemplo que não cabe no simplismo. Atuante como representação política organizada em camadas decisórias das políticas e das salvaguardas públicas, na refeitura da constituição que regeu as décadas de ditadura civil-militar, apresentou um campo fecundo de luta concreta, contemplando também a importância do imaginativo, do cognitivo, do pedagógico e das garantias estatais para a educação, protegendo ainda espaços e territórios de comunidades negras, e à época anunciando metas que abrangiam desde o transporte público gratuito à garantia estatal de saúde e de condições de habitação até a luta contra o genocídio e o encarceramento em massa, entre outras questões ardentes do cotidiano negro, mas tocantes à população em geral.

No discurso da representatividade, há veredas criativas e prolíferas, bem como alçapões, que podem justamente nos direcionar para identidades aplastadas e padronizadas, parecendo transformadoras, mas respondendo positivamente a modelos que essa mesma sociedade empenha como sinais de vitória e de dignidade, achatando e obstruindo a complexidade, a variedade, a busca por pensamentos e estéticas que não são facilmente absorvidos pelos funis comportamentais que se encaixam na gaveta da "diversidade" e que assim permanecem como acessórias ou secundárias, ou seja, que tendem a impedir que realizemos o que há séculos nossos ancestrais, antepassados e movimentos comunitários demandam com gana, graça e criatividade: a concepção plena de humanidade com todos os labirintos, dúvidas, frustrações, encontros, alegrias e enigmas que isso nos signifique.

O que chamamos de "racismo estrutural" como conceito demonstra que as várias formas de violência infligidas sobre o povo negro e indígena não resultam

falhas individuais ou institucionais, e nem mesmo são desequilíbrios acidentais no sistema histórico que nos emoldura e distribui suas vantagens e riquezas. O racismo é estrutural porque se transforma, mas mantém suas vigas desde que o escravismo o inventou por aqui. Nessa seara, a presença de figuras positivas nos livros didáticos poderia então, mais do que ser louvada como exemplo de beleza ou de diversidade (diverso perante quem?), tornar-se até mesmo mero engajamento adequado facilmente a campanhas mercadológicas, compondo anestésias ou também um outro tipo de “salário psicológico”, um respiro que, por meio de campanhas massivas elaboradas visando lucros ou a manutenção da mesmice, ativa nosso aparelho límbico cerebral ou estimula pequenas explosões de dopamina nos nossos neurotransmissores do córtex, deixando-nos eufóricos por tocarmos em desejos íntimos de felicidade e vontades de alívio. Diante de situações delicadas, nada simplistas, e de panoramas urgentes como esses, a escola (e seus referenciais pedagógicos e didáticos, como este livro) demonstra-se um espaço especial e singular também pela condição potencial de questionar e ser questionado, por esmiuçar, raciocinar, contextualizar, sopesar, cultivar e ampliar a reflexão sobre referenciais estéticos, políticos e históricos, mantendo acesa a brasa da consideração pela gama de emoções que nos formam como seres humanos.

A representatividade, se tida como um meio importantíssimo e não como fim, se influente em instâncias decisórias e acompanhada por reflexões que considerem o conjunto integral que organiza os pilares de nossa sociedade para além das alegorias e figuras, pode ser ponte para a reflexão crítica sobre o que ainda é para muitos o “modelo superior de civilização”, aquele que baseou o que se construiu aqui com tanta violência e que também foi combatido, por baixo e pelas margens, de muitas formas e com inúmeros exemplos de pessoas e comunidades que, mais do que heroísmos individuais, nos legaram a esperança de, em pleno amargor pela intensa extração de suas forças vitais, conceberem por suas práticas e pensamentos ancestrais a arriscada teimosia do bem viver.

Que esta obra possa então nos nutrir no objetivo de distinguirmos os porquês do racismo e conjeturarmos suas armadilhas, mesmo as que pareçam mais simpáticas e aliadas à luta antirracista. Que este livro possa nos auxiliar, também,

para entendermos as fontes e sequelas do infeliz e lastimável antagonismo entre as noções de negritude e de humanidade consolidadas neste mundo. Assim, muito mais do que pleitear a nossa entrada e integração em um mundo que já se demonstrou terrível e complacente ao sofrimento de tanta gente, que este livro nos estimule a contemplar outros mundos, baseados na imaginação, na liberdade e, também, na consideração vasta e minuciosa do que foi plantado por nossos ancestrais, mesmo quando esse gesto de semeia parecia absolutamente improvável e impossível. Tais ancestrais ainda movimentam forças, tons, radiações, sonhos e teimosias, deixando legados muito semelhantes aos fertilizados pelas pessoas que também cultivam pelos montes, grutas e becos da educação: professores e educadores que laboram as hortas do *Ntima*, termo que na língua kikongo significa tanto coração quanto memória.

Allan da Rosa

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo/USP.

Angoleiro

Historiador

Escritor de ficção, teatro, poesia, ensaios e literatura infantojuvenil

Para acessar as pesquisas e os índices da epidemia da Covid-19 no Brasil, aqui o site coordenado pela UFPEL (Universidade Federal de Pelotas): <https://wp.ufpel.edu.br/covid19/>.

E, aqui, mapas da priorização e negligência do quadro de vacinação (LabCidade, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo): <http://labcidade.fau.usp.br/prioridade-na-vacinacao-negligencia-a-geografia-da-covid-19-em-sao-paulo/>.

Para acessar a entrevista completa de Linn da Quebrada (Elástica, Grupo Abril): <https://elastica.abril.com.br/especiais/linn-da-quebrada-trava-linguas-musica-industria-representatividade/>.

Referências dos planos de aula:

BARROS, Jussara de. **Dança na África do Sul**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/africa-do-sul/danca-na-Africa-sul.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL, IBCE Capoeira-Educação. Edital “Cultura presente nas redes”. Instituto Brasileiro de Capoeira-Educação. **A História da Capoeira em 5 Minutos**. Set. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/I9aeaSPKwcA>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL, Ministério do Turismo, IPHAN. **Roda de Capoeira**, 2014. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

E BIOGRAFIA. **Biografia de Elza Soares**. Disponível em: <www.ebiografia.com>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GLOBO, SE TV. **Maloca foi reconhecida como a primeira comunidade quilombola urbana de SE há dez anos**. Jul. 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6024837/>>. Acesso em: 17 set. 2020.

GLOBO. **Povoado Mussuca, maior comunidade quilombola de Sergipe.**

Nov. 2017. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6303566/>>.

Acesso em: 17 set. 2020.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 Anos**

– **O Atendimento em Creche.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KNAUT, Michelle Souza Julio; RIBAS, Cíntia Carginin Cavalheiro; ZANONI, Flávia Luiza Percegon. **Estratégia do Cesto de Tesouros.** Revista Práxis, v. 1, p. 1-3, 2014.

ONU Brasil. **A Rota do Escravo – A Alma da Resistência.** Mar. 2013.

Disponível em: <<https://youtu.be/HbreAbZhN4Q>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

RAMOS, Tanise Muller. **Africanidades na Sala de Aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola.** In: UNIAFRO, UFRGS, 2014.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo: SE, 2019.

SERGIPE, Secretaria de Estado da Agricultura, Desenvolvimento Agrário e da Pesca. **Mulheres Quilombolas de Sergipe.** Maio 2019. Disponível em:

<<https://www.seagri.se.gov.br/video/53/mulheres-quilombolas-de-sergipe>>.

Acesso em: 17 set. 2020.

SIQUEIRA, Robson de Carvalho. **A religião na construção das interfaces da identidade do quilombo do Mel da Pedreira no Amapá (estudo de caso).** 2018. Dissertação (Ciências da Religião), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

TEDGlobal 2009. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma história única.**

Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

TORREZANI, Neiva Camargo. **Vontade de Saber.** FTB, Geografia, 2. ed., São Paulo, 2015.

UFMG, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Biografia de Conceição Evaristo. Literatura Afro-Brasileira. Disponível em: <www.letras.ufmg.br>. Acesso em: 22 jul. 2021.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

VAGALUME MÍDIA. **Biografia de Flávio Renegado.** Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/flavio-renegado/biografia/>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

Referências bibliográficas:

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

BAYÓ, Elly; MIRANDA, Fernanda; SOUZA, Fernanda. **Por uma Escola Afirmativa: construindo comunidades antirracistas**. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/PROJETO_PorUmaEducaoAntirracista.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BESTETTI, Maria Luisa Trindade. **Habitação para Idosos: o trabalho do arquiteto, arquitetura e cidade**. 2006. Tese (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo FAUUSP), São Paulo.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Edlamar Menezes da. **As Práticas Lúdicas na Comunidade Indígena Tabalascada em Roraima**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

CUERVO, Luciane. **Concepções de Musicalidade entre Estudantes de Música: um estudo nas modalidades de educação presencial e a distância.** In: X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música Bajo el tema "MUSICALIDAD HUMANA: debates actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición, e Implicancias Socio-Culturales". Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, del 20 al 23 de Julio de 2011. Disponível em: <<http://sacom.org.ar/v2016/sites/default/files/120.Cuervo.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural.** 2016. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/196/1/Livro_BrincadeirasAfricanasEducacao.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ELALI, Gleice Azambuja. **Relações entre Comportamento Humano e Ambiências: uma reflexão com base na Psicologia Ambiental.** In: Colóquio Internacional Ambiências Compartilhadas: cultura, corpo e linguagem. Rio de Janeiro, 2009. Anais do Colóquio Internacional Ambiências Compartilhadas. Rio de Janeiro: ProArq, UFRJ, 2009.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Jordão. **Representatividade Negra como Meio de Autoafirmação: usos e sentidos.** 2018. Disponível em: <<http://medium.com/@fariasjordao>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública – Edição Especial 2019: Análises dos Estados e Facções Prisionais.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

FRANCO, Nelza Jaqueline Siqueira; SCHNEIDER, Carolina Chagas; SANTOS, Cristiane Silveira dos. **Educação Antirracista nos Espaços Escolares.**

Prospectiva: Revista de Orientação Educacional – AOERGS, Porto Alegre, v. 41, p. 37-43, dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Maíra Neiva. **A Musicalidade Negra como Resistência**. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/musicalidade-negra-como-resistencia/>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. [S. l.]: TupyKurumin, 2006.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

IPEA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. (org.). **Atlas da Violência 2019**. Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Heloísa Pires. **Ludicidade: a percepção das relações raciais na Educação Infantil**. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula. (org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Educação e Ludicidade, Ensaios 2. Ludicidade: o que é mesmo isso? Gepel, Faced/UFBA, 2002.

MIRANDA, Maria Aparecida; MARTINS, Marilza de Souza. **Maternagem. Quando o bebê pede colo.** NEINB – Núcleo de Apoio a Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro. Universidade de São Paulo, 2007.

MUKUNA, Kazadi Wa. **Sobre a Busca da Verdade na Etnomusicologia.** Revista USP, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i77p12-23>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.** Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, 2001.

OLIVEIRA, Kiusam Regina. **Candomblé de Ketu e Educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra.** 2008. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

RAMOS, Tanise Muller. **Africanidades na Sala de Aula: a construção de uma ambiência para a igualdade racial na escola.** In: UNIAFRO, UFRGS, 2014.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/37226883/A_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_IBPEX_DIGITAL>. Acesso em: 9 jun. 2021.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A Importância do Lúdico em Sala de Aula.** Artigo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. 2010.

SANTOS, Milton et al. **Território e Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo, CEERT: Instituto Avisa Lá, Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, Meiriane Jordão da. **Ambiência de Ensino e Aprendizagem para Educação de Enfrentamento ao Racismo: um estudo de caso na Escola Estadual Azarias Leite**. Bauru-SP, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira**. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula. (org). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

AS AUTORAS



Carolina Chagas Schneider



Fernanda Chagas Schneider

Formadas em 2003, mesmo ano da promulgação da Lei nº 10.639/03, e em 2009, começamos nossa atuação profissional, como professoras, já pautadas pelas questões étnico-raciais. A partir de nossa experiência e trajetória acadêmica, no ano de 2015 propusemos a formação **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista**, por meio da **Plataforma Escolas Conectadas**. Este livro nasce da observação dos materiais produzidos pelos professores participantes do curso ao longo dos anos. Mais que isso, nasce também da necessidade de exemplificar práticas pedagógicas em educação antirracista, respondendo à recorrente demanda dos docentes por formação para efetivá-las.

fundacaotelefonicavivo.org.br

