

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUANDO O COLÉGIO SE TRANSFORMA EM QUILOMBO:
Relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de Negro**

MARIZA DOS ANJOS SALES

Rio de Janeiro
Dezembro /2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUANDO O COLÉGIO SE TRANSFORMA EM QUILOMBO:
Relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de Negro**

MARIZA DOS ANJOS SALES

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal do Rio de Janeiro no
Programa de Pós-graduação em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Trabalho-Educação e
Movimentos Sociais

Orientador: Prof. Dr. José Jairo Vieira

Rio de Janeiro
Dezembro /2021

CIP - Catalogação na Publicação

ds163q dos Anjos Sales, Mariza
QUANDO O COLÉGIO SE TRANSFORMA EM QUILOMBO:
Relações étnico-raciais a partir do projeto Cabeça de
Negro / Mariza dos Anjos Sales. -- Rio de Janeiro,
2021.
165 f.

Orientador: José Jairo Vieira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Relações étnico-raciais. 2. Educação
antirracista. 3. Projeto interdisciplinar. 4.
Protagonismo discente. 5. Projeto Cabeça de Negro.
I. Jairo Vieira, José, orient. II. Título.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação de **Mariza dos Anjos Sales**, realizada em 08 de dezembro de 2021.

Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ - participação por videoconferência),
Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ - participação por videoconferência),
Prof(a). Dr(a). Sônia Beatriz dos Santos (UERJ - participação por videoconferência)

Mariza dos Anjos Sales – candidata



José Jairo Vieira (UFRJ)
Presidente da Banca

DEDICATÓRIA

À Comunidade escolar do Colégio Alda Bernardo dos Santos Tavares, aos colegas professores e de forma especial aos queridos estudantes que fizeram e fazem parte desse quilombo afetuoso chamado Cabeça de Negro.

Sinto-os aqui comigo, e com muita reverência perante de vocês apresento nossa história à academia.

Eu sou porque nós somos! Eu só estou aqui porque vocês estão comigo!

Ubuntu!

AGRADECIMENTOS

Aos ventos de Oyá por soprarem em meus caminhos e me conduzirem nas estradas da vida, permitindo alcançar meus objetivos. Epahey!

Aos que pisaram este chão primeiro, saúdo e peço a benção como agradecimento pelas pisadas que marcaram o caminho para nos mostrar o sentido e a direção a seguir.

Aos que me incentivaram direta ou indiretamente a trilhar esse desafio da pesquisa acadêmica, em especial ao namorado querido Renato que segurou minha mão e a barra de ter uma pesquisadora em crise no meio da pandemia. Obrigada por tanto e por tudo! Gratidão por partilhar seus saberes e por ser presença, escuta, silêncio e afeto.

A minha família nas figuras dos meus mais velhos, Dona Edith Lima dos Anjos e meu pai seu Edvaldo Sales e do meu mais novo, Théo Santana Ramos Sales, na certeza que o amor de vocês me fortalece e me incentiva a seguir em frente.

Ao Professor José Jairo Vieira, por me orientar e me situar quando tudo parecia um caos, me lembrando que “desistir não era uma opção”. Muito Obrigada!

Aos estudantes do Colégio Alda, todos vocês que passaram e me marcaram de uma forma irreversível desde o primeiro Cabeça de Negro, e me forneceram a energia necessária para erigir esse movimento do Quilombo do Alda, lembrando sempre da voz de John Peterson: “a escola devia ser assim o tempo todo”! E assim caminhamos, na busca de uma escola viva cheia de energia vital. Por vocês e para vocês esse trabalho.

Aos colegas professores do Colégio Alda, em especial a equipe que compartilha comigo a batalha de construir e coordenar esse Projeto com todas as dificuldades que passamos com todos os desafios que superamos. Meus companheiros “Cabeçudos” Maurício Gomes, Janaína Melo, Elza Oliveira, Rodrigo Nunes. À vocês eu digo *Ese Ne Tekrema* (os dentes e a língua), símbolo adinkra da amizade e cooperação, que significa “eles podem entrar em conflito, mas precisam trabalhar juntos”.

À toda equipe do Colégio Alda, Direção, Pedagógico, Apoio, meus agradecimentos pela colaboração, em especial para as “tias da merenda” que nos faz sonhar com a feijoada o ano todo!

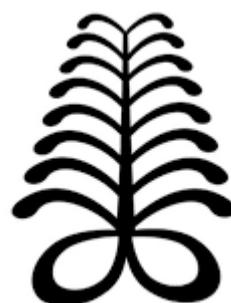
Ao meu irmão Edilson Sales, que criou a logomarca do Projeto e tantas outras artes das camisas e convites passaram por suas mãos!

A todos os convidados das Rodas de Conversa, Oficinas, Culminâncias, aos ex-alunos que sempre fazem questão de abrilhantar nossas edições, todos os artistas da

região e de fora, meus respeitos e minha gratidão por fazerem parte desse quilombamento pedagógico. Vocês fazem parte dessa roda! Todos nós aprendemos muito com vocês!

Um agradecimento especial a três pessoas que hoje “são encantados”, mas fazem parte da memória desse Projeto: as Professoras Andréa Ponte, Luciana Branco e meu irmão Marivaldo Sales. Meus respeitos e minha gratidão.

Axé Mutum!



AYA – “Eu não tenho medo de você”.
Representa a força quando vencemos os desafios.

A quais paixões podemos nos entregar com a certeza de que elas expandirão, e não diminuirão, a promessa de nossas vidas?

A busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática é uma dessas paixões.

Nada na minha formação de professora me preparou de verdade para ver meus alunos transformando a si mesmos.

bell hooks

Cada Cabeça é um quilombo.

Beatriz Nascimento

RESUMO

SALES, Mariza dos Anjos. QUANDO O COLÉGIO SE TRANSFORMA EM QUILOMBO: **Relações étnico-raciais a partir do Projeto Cabeça de Negro**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021

A presente dissertação teve por objetivo analisar o Projeto Cabeça de Negro - Consciência e Cultura Afro-brasileira e Indígena, realizado no Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares, situado no município de Magé, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e seus impactos na formação das identidades discentes e docentes. A pesquisa apresenta práticas pedagógicas antirracistas, afrocentradas e transdisciplinares, pautadas na educação para a diversidade e o respeito às diferenças. Desde sua primeira experiência, em 2013, até a edição mais recente, em 2019, os participantes do Cabeça de Negro produziram um grande volume de material empírico que foram analisados no bojo dessa pesquisa. Nessa dissertação adotamos o ângulo de abordagem quali-quantitativo, segundo Gatti (2002), pois apresentam uma tipologia inerente às Ciências Sociais e incorporam elementos de ambas. Desta forma, foram aplicados questionários aos estudantes ativos e egressos e professores participantes do Projeto. Analisamos como se promoveu, a partir dessas vivências a construção das identidades racial, cultural e religiosa, além de observar como o corpo docente se colocou diante dessa prática, que visa dar cumprimento ao comando das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, em conformidade com às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, realizamos uma abordagem teórica que dialoga com o levantamento bibliográfico realizado no período de 2017 a 2020. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação conforme Thiollent (1987) como prática reflexiva onde a professora é também pesquisadora unindo a teoria e a prática da sala de aula conduzindo-a para o campo acadêmico. Analisamos as tensões que permearam a realização das edições do Projeto Cabeça de Negro no espaço de poder que é a escola, como se deu o processo de construção de subjetividades e buscamos compreender quais tensões as pedagogias críticas sobre protagonismo e transgressão provocam. Observando a alteração da composição étnico-racial da comunidade escolar, percebemos os impactos produzidos pelo Projeto na subjetivação dos jovens como desdobramento verificamos que os elementos identitários ultrapassam os muros da escola, transbordando em seus comportamentos sociais e estéticos. Esta dissertação é uma produção do Laboratório de Pesquisa em Movimento Sociais, Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero (Ladecorgen).

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Educação antirracista. Projeto interdisciplinar. Protagonismo discente. Projeto Cabeça de Negro.

ABSTRACT

SALES, Mariza dos Anjos. WHEN SCHOOL IS TRANSFORMED INTO QUILOMBO: **Ethnic-racial relations from the Cabeça de Negro project**. 2021. Dissertation (Masters in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2021

This dissertation aimed to analyze the Project "Cabeça de Negro - Afro-Brazilian and Indigenous Consciousness and Culture", carried out at Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares, located in the municipality of Magé, in the Baixada Fluminense region of Rio de Janeiro, and its impacts on formation of student and teacher identities. The research presents anti-racist, afrocentric and transdisciplinary pedagogical practices, based on education for diversity and respect for differences. From its first experience in 2013 to the most recent edition, in 2019, the participants of Cabeça de Negro produced a large volume of empirical material that was analyzed in the context of this research. In this dissertation we adopted the qualitative-quantitative approach angle, according to Gatti (2002), as they present a typology inherent to the Social Sciences and incorporate elements of both. In this way, questionnaires were applied to active and alumni students and teachers participating in the Project. We analyzed how, from these experiences, the construction of racial, cultural and religious identities was promoted, in addition to observing how the faculty faced this practice that aims to comply with the requirements of Laws 10.639 of 2003 and 11.645 of 2008, in accordance with the National Curriculum Guidelines for the Teaching of Ethnic-Racial Relations. To this end, we carried out a theoretical approach that dialogues with the bibliographic survey carried out in the period from 2017 to 2020. The methodology used was action research according to Thiollent (1987) as a reflective practice where the teacher is also a researcher uniting the theory and practice of classroom leading it to the academic field. We analyzed the tensions that permeated the execution of the Cabeça de Negro Project editions in the space of power that is the school, how the process of construction of subjectivities took place and we seek to understand what tensions the critical pedagogies on protagonism and transgression provoke. Observing the change in the ethnic-racial composition of the school community, we perceive the impacts produced by the Project on the subjectivation of young people as an unfolding, we verify that the identity elements go beyond the walls of the school, overflowing in their social and aesthetic behaviors. .This dissertation is a production of the Laboratory of Research in Social Movements, Inequalities and Diversity of Body, Race and Gender (Ladecorgen).

Keywords: Ethnic-racial relations. Anti-racist education. Interdisciplinary project. Student protagonism. Black's Head Project.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sankofa (Símbolo Adrinka):	14
Figura 2: Cerimônia Alerj Dr. ^a Sophie Oluwole,	20
Figura 3: Símbolo Adinkra - A teia da aranha	30
Figura 4: Quadro população de Magé.....	35
Figura 5: População do Município de Magé	38
Figura 6: Foto da Cabeça de negro - Magé	40
Figura 7: Mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros	45
Figura 8: Exposição Café filosófico	47
Figura 9: João Gabriel em aula	50
Figura 10: João Gabriel no Recital de formatura	50
Figura 11: Participantes da Mostra da Beleza Alda Odara 2015	53
Figura 12: Participantes da Mostra da Beleza Alda Odara 2018	55
Figura 13: NYAME DUA: A árvore de Deus.....	59
Figura 14: NEA ONNIM NO SU,	65
Figura 15: AKOMA NTOASO	82
Figura 16: Amarelinha Africana.....	94
Figura 17: Exposição Povos Originários	96
Figura 18: Estudantes construindo Abayomis.....	97
Figura 19: : Afoxé Filhos do Alda	98
Figura 20: Exposição Antonieta de Barros.....	99
Figura 21: Camisa da turma temática indígena	100
Figura 22: Ornamentação e exposição da turma do turno da noite	101
Figura 23: Apresentação Indígenas Tikunas 2019.....	103
Figura 24: Símbolo Adrinkra MPATAPOW.....	140
Figura 25: O Projeto em uma palavra	146
Figura 26: NTESIEMATE MASIE	149

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dissertações e teses período: 2017 – 2021	68
Tabela 2: Dificuldades.....	132
Tabela 3: Protagonismo discente.....	133
Tabela 4: Comportamento pós-projeto.....	137

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Série	105
Gráfico 2: Etnia	106
Gráfico 3: Religiões.....	106
Gráfico 4: Discriminação	107
Gráfico 5: Discriminação local.....	107
Gráfico 6: Discriminação autor	108
Gráfico 7: Constrangimento	108
Gráfico 8: Autoestima.....	112
Gráfico 9: Conflitos.....	112
Gráfico 10: Divergência.....	113
Gráfico 11: Resolução de conflitos.....	113
Gráfico 12: Atuação do professor.....	114
Gráfico 13: Tarefas no projeto	114
Gráfico 14: Realização do Projeto.....	115
Gráfico 15: Comparação do projeto	115
Gráfico 16: Motivação	116
Gráfico 17: Participação projeto.....	116
Gráfico 18: Acesso à cultura	117
Gráfico 19: Manifestações culturais	117
Gráfico 20: O Projeto Cabeça de Negro em uma palavra.....	118
Gráfico 21: Função.....	119
Gráfico 22: Sexo	120
Gráfico 23: Raça	120
Gráfico 24: Composição familiar	121
Gráfico 25: Religião.....	122
Gráfico 26: Questões de etnia	123
Gráfico 27: Acesso à Lei 10.639	124
Gráfico 28: Participação no projeto	125
Gráfico 29: Essa participação foi teve qual motivação?	126
Gráfico 30: Trabalho da lei.....	127

Gráfico 31: Abordagem dos temas.....	128
Gráfico 32: Desafios.....	129
Gráfico 33: Atividades	130
Gráfico 34: Ações.....	131
Gráfico 35: : Rodas de conversa.....	131
Gráfico 36: Classificação de conflitos	134
Gráfico 37: Protagonismo	135
Gráfico 38: Temas tratados.....	136
Gráfico 39: Atividades	136
Gráfico 40: Experiência e participação.....	138
Gráfico 41: Personalidades.....	139
Gráfico 42: Projeto em uma palavra.....	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
De onde venho, onde estou.....	14
A transformação da práxis	22
Metodologia	25
CAPÍTULO I – ANANSE NTONTAN: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA	30
1.1 Localização, identidade e pertencimento.....	34
1.2 O Colégio.....	36
1.3 Mas por que Cabeça de Negro?.....	39
1.4. Os valores civilizatórios afro-brasileiros e as edições do Projeto	44
1.4.1 – Axé – a energia vital	46
1.4.2. Corporeidade	51
1.4.3. Comunitarismo, Cooperação e Circularidade	55
1.4.4 Memória, Territorialidade	57
1.4.5 Ancestralidade e Religiosidade.....	59
1.4.6. Os demais valores civilizatórios na estrutura do Projeto.....	62
CAPÍTULO II – NEA ONNIM NO SU A OHU – A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS PESQUISAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO.....	65
2.1 Análise das dissertações e teses selecionadas.....	69
2.2 - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE)	77
CAPÍTULO III – AKOMA NTOASO: PISADAS E CAMINHOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS.....	80
3.1 Os primeiros passos	80
3.2 O contexto da pesquisa	81
3.2.1 Breve Descrição das Rodas de Conversa e Oficinas	83
3.2.2 – Breve descrição dos Trabalhos de Campo	87
3.2.3 – Exposições e Culminância do Projeto Cabeça de Negro.....	90
3.2.4 – Os convidados: amigos, parentes, parceiros do Cabeça de Negro	102
3.3. Procedimentos metodológicos.....	103
3.3.1 A representação dos alunos	105
3.3.2 A representação dos professores	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
APÊNDICE 1.....	155
Roteiros de entrevista.....	155
APÊNDICE 2	159
Cronograma Atividades 2019 1º turno	159
APÊNDICE 3	160
Cronograma Atividades 2019 2º turno	160
APÊNDICE 4	161
Cronograma Atividades 2019 3º turno	161
ANEXO 1.....	162
Convite Rodas de Conversa 2019.....	162

INTRODUÇÃO

Umuntu Ngumuntu Ngabantu.

(uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas).

(Provérbio Xhosa e Zulu)

Iniciemos o percurso desta dissertação com a sabedoria bantu, que fala sobre humanidade, nos ensina sobre espírito comunitário, onde *ntu* é a existência, o “ser manifesto” que depende dos demais para fazer sentido, e *umuntu* significa o ser humano definido pela capacidade de se comunicar (o homo loquens) expressando, assim, “uma ontologia relacional e de processos” na qual, segundo Nascimento (2016):

Entender essa existência implica compreender de que modo os processos que a definem se relacionam com outros processos na cadeia do existir, que é examinada por meio da ideia de Ubuntu, uma das palavras utilizadas para denominar a humanidade. (RAMOSE, 1999,p.52).

A filosofia permeará esta construção pelo fato de que muitas das inquietações que nos trouxeram até aqui tenham surgido em uma sala de aula dessa disciplina. As perspectivas que adotaremos serão a da Filosofia Africana e da América Latina na proposta de decolonização (NOGUERA) no sentido de pensar “O que a África pode nos dizer se ela não estiver colonizada”, e situá-la no campo do conhecimento no qual é permitida a presença de outros sujeitos e não apenas os da tradição filosófica ocidental. De igual maneira buscaremos nos nutrir de uma “ecologia de saberes” que promovem uma cosmo percepção autêntica e pluriversal.

Neste sentido, a raiz da filosofia africana *Ubuntu* (*Eu sou porque nós somos*), segundo Ramose (1999,p.49), irá orientar o caminho no sentido de apresentar o Projeto Cabeça de Negro – Consciência e Cultura Afro-brasileira e Indígena, objeto desta pesquisa, pois de forma coletiva ele foi gestado e de forma solidária e comunitária ele é executado.

Antes de abordar os caminhos da presente dissertação, farei uma retrospectiva na minha trajetória, invocando a sabedoria dos povos Akan com o

símbolo adinkra, Sankofa, que significa “não é tabu voltar ao passado e pegar o que se esqueceu”, pois para planejar o futuro se torna necessário este conhecimento. Voltemos, pois.

De onde venho, onde estou



**Figura 1: Sankofa (Símbolo Adrinka):
não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu.**
Fonte: Internet

Escrever é um ato político. Grada Kilomba afirma a necessidade que temos de escrever, a fim de recuperar nossa memória escondida e com esse ato tornarmos sujeitos de nossas escrituras. Partindo de uma perspectiva, muitas vezes, preterida, que é ocupar o lugar de sujeito e não mais se contentar com posto de objeto, poder falar em “nosso próprio nome” e buscar perceber que:

O processo de escrever é tanto uma questão relativa ao passado quanto ao presente (...) lembrando do passado a fim de entender o presente, e crio um diálogo constante entre ambos, já que o racismo cotidiano incorpora uma cronologia que é atemporal. (KILOMBA, 2019, p.29).

Por isso, escrevo o presente trabalho, neste movimento de Sankofa, reverenciando o passado em busca de uma compreensão do aqui e agora, mas também projetando o futuro, onde espero que muitas dessas questões ontológicas e pedagógicas estejam encaminhadas ou, quiçá, superadas. Não é tarefa fácil demonstrar nossas cicatrizes por trás do texto acadêmico, mas elas são parte de mim e, como dizia Carolina Maria de Jesus, não podem ser apagadas, “o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas”.

Originária do encontro de migrantes negros a Baixada Fluminense, no movimento “a diáspora na diáspora”, conforme demonstra Silva (2011) sobre os

caminhos da população negra a partir das áreas de concentração nascidas após o comércio transoceânico, definidas pela economia colonial seja na Bahia, Minas Gerais ou Espírito Santo, seguindo o fluxo de oferta de mão-de-obra para o trabalho braçal, doméstico, operários. Sou a primeira da família a ingressar na universidade, a ter diploma de nível superior.

A educação informal não veio apenas do seio familiar, mas também do contexto religioso, na adolescência, através das ações promovidas pela Igreja Católica na Baixada Fluminense dos anos 80/90 que aproximaram os jovens dos movimentos sociais, nas pastorais de promoção da igualdade, luta contra o racismo, inclusão, frutos da Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base, a Pastoral Negra - APN, fundamentais para minha formação.

Graças ao Pré-vestibular para Negros e Carentes - PVNC, um movimento de educação popular da Pastoral da Juventude da Catedral de Santo Antônio em Duque de Caxias, ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O projeto, nascido do alinhamento das linhas marxistas, do Movimento Negro Unificado, da Teologia da Libertação ainda está em atividade e continua preparando os alunos financeiramente hipossuficientes para o acesso ao ensino superior.

Foi na Escola Municipal Anísio Teixeira - EMAT¹, atual Escola Municipal de Aplicação Carioca, onde atuei como auxiliar de secretaria, que tive o primeiro contato com educação para as relações étnico-raciais. Dirigida pela inspiradora Professora Eva dos Santos Pereira, que desenvolvia um excelente trabalho sobre cultura afro-brasileira, permeada de afetos, com a participação não só dos professores e alunos, mas, também, pelo envolvimento voluntário de seus familiares (esposo e filhos), num dia inteiro de atividades com um cardápio especial: desfile, música, dança, a escola toda envolvida no mesmo objetivo.

Todo este legado muito me influenciou na construção do Projeto Cabeça de Negro, que se assemelha ao trabalho desenvolvido na EMAT, pois mobiliza não só os professores e alunos, mas também nossos familiares e amigos que se

¹ A EMAT foi fundamental para a minha concepção de qualidade e ética na educação pública; Além de me apresentar um exemplo de profissional e referência, que é a professora Eva Pereira dos Santos. Antes mesmo de Representatividade virar palavra de ordem, causou-me surpresa e orgulho trabalhar sob sua direção e ver o quanto sua gestão foi importante e marcante para aquela comunidade escolar. Tal atuação, inclusive, a levou a representar a Escola em evento internacional de educação.

dispõem a participar das atividades e contribuir solidariamente para o seu sucesso.

Da licenciatura em Filosofia à graduação em Direito, inicio minha trajetória como professora, buscando desenvolver a aproximação das áreas afins ambas com a vida e o contexto dos discentes, utilizando a via da proximidade e do afeto, naquilo que RODRIGO & GALLO (2009, p. 11) afirmam ser um grande e verdadeiro desafio, que é apresentar e cativar os alunos desde o seu primeiro contato com a disciplina: “O desafio do professor de filosofia no Brasil hoje, assim, consiste em inventar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes”.

Os currículos dos cursos de graduação em Filosofia e os materiais didáticos para o Ensino Médio ainda são pautados apenas na tradição grega como matriz do pensamento universal, uma inovação exclusiva dos europeus, ou berço da filosofia ocidental, fato que reafirma a construção e permanência do pensamento eurocêntrico, que nega qualquer possibilidade de existência de outras bases para o conhecimento. Como afirma a filósofa Katiúscia Ribeiro:

Os agentes responsáveis por repassar o conhecimento filosófico não reconhecem as produções epistêmicas produzidas pelos africanos como conhecimento válido para a filosofia, muito mais do que debater se existe filosofia africana ou não, o que se julga é se há capacidade intelectual do homem negro para construir um pensamento crítico filosófico. “A dúvida sobre a existência da filosofia Africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos Africanos”. (RAMOSE, 2011, p. 8).

A necessária mudança de paradigma que abarca a afrocentricidade como chave para a compreensão da África como berço não só da filosofia, mas de diversos outros saberes, não compõem, ainda hoje, os currículos dos cursos de graduação, nem mesmo como disciplinas eletivas. Não por falta de referenciais teóricos, como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Muniz Sodré, Sueli Carneiro, Renato Noguera, Wanderson Flor do Nascimento e tantos outros que se debruçam sobre o tema dialogando com Frantz Fanon, Molefi Asante, bell hooks, buscando enegrecer o campo epistemológico.

Novas epistemologias que se fazem necessárias, sobretudo com o advento da Lei 10.639/03, devido à necessidade de formação dos professores

para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e nos permite a confrontar o epistemicídio em curso.

Desta forma, o processo que me permitiu conhecer outra possibilidade de concepção epistemológica a partir de um olhar que não a da tradição filosófica hegemônica, não veio da formação acadêmica da graduação e sim de uma busca pessoal definida por hooks (2017) como autoatualização.

Neste sentido de atualização, participei do Grupo de Trabalho (GT) Mulheres Negras, da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-RJ), fundado em 2017, o primeiro em todo território nacional, composto por advogadas negras discutindo o racismo estrutural internamente numa instituição patriarcal, machista, sexista e racista, que é OAB. Alinhando, também, na carreira jurídica uma atuação com foco nas relações étnico-raciais.

Seguindo os passos de personalidades do Direito da atualidade que se apresentam para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial, como a Desembargadora Ivone Caetano, o Dr. e filósofo Sílvio de Almeida, a Promotora de Justiça da Bahia Lívia Sant Anna Vaz, dentre outros, presido a Comissão da Igualdade Racial (CIR) do Instituto Brasileiro de Estudos Jurídicos (IBRAPEJ) com o mesmo ânimo, que é discutir o racismo enquanto crime e quais ações efetivas podem ser aplicadas nas diversas esferas da sociedade para que seus impactos sejam amenizados e o desejo maior, que é a prestação jurisdicional efetiva, para que o racismo à brasileira não seja mais um crime perfeito.

Com efeito, todas essas atuações me ajudam a compreender e a ensejar o reconhecimento das relações étnico-raciais como ponto de partida para as minhas ações, seja em sala de aula ou fora dela, e também me reconhecer dentro da minha negritude. Como bem dito por Lélia Gonzalez, em entrevista sobre o processo de enegrecimento.

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí, entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc.. (GONZALEZ, apud BARRETO, 2019).

Neste processo de formação e reconhecimento da potência do tornar-me negra, há um ponto chave que é a descoberta da cultura afro-brasileira.

Primeiramente através do Jongo, e a partir dela conhecer as comunidades e grupos de Jongo do Sudeste, o Quilombo São José, mestres, cumbas, griots, que permeiam esse espaço de conhecimento e trocas de cultura, memória e pertencimento.

Ao participar dos Encontros de Jongueiros, que ocorrem cada ano em uma Comunidade diferente, foi possível mergulhar numa outra tradição, embora com traços comuns muito parecidos com o samba, que sempre esteve presente na minha vida. O jongo se apresenta como resistência e permanência numa troca que une as duas pontas da existência no mesmo movimento de preservação e celebração. Como afirma o professor Souza² (Ailton), o grande problema do nosso povo (negro) é o distanciamento entre o jovem e o velho que não se comunicam mais. Quando isso ocorre, a existência daquele grupo está fadada ao apagamento, pois as tradições deixam de ter eco se não forem passadas para os mais novos e estes deixam de ver sentido naquilo que os mais velhos faziam. Tal qual afirma Munanga, aquele que fala sobre tradição x tradução. Uma referência sempre exaltada nessas rodas onde as pontas cantam:

Saravá Jongueiro velho,
Que veio pra ensinar
Que Deus dê a proteção
Pro jongueiro novo
Pro jongo não se acabar³.

Apesar da riqueza cultural, a subjetividade ancorada na negação da história e da importância dessas manifestações promovem o afastamento do próprio afrodescendente de suas origens. Como muito bem apresentado na música de Geraldo Filme, o afastamento das raízes e a abertura para o protagonismo ou a apropriação cultural pelo outro:

Nego jogando pernada
Mesmo jogando rasteira
Todo mundo condenava
Uma simples brincadeira
E o nego deixou de tudo

² Ailton Benedito de Souza, professor, escritor, baiano, amigo e grande mestre. Autor do livro “A diáspora na diáspora” e “Na mira de uma esquerda ambidestra”.

³ Ponto de Jongo do Mestre Jefinho (Jeferson Alves de Oliveira) da Associação Quilombolas do Tamandaré.

Acreditou na besteira
 Hoje só tem gente branca
 Na escola de capoeira
 Nego falava de umbanda
 Branco ficava cabreiro
 Fica longe desse nego
 Esse nego é feiticeiro
 Hoje o nego vai à missa
 E chega sempre primeiro
 O branco vai pra macumba
 E já é babá de terreiro. (FILME)⁴.

Apesar do inicial estranhamento com o Jongo foi graças a ele que me reaproximei da cosmovisão africana representada na religiosidade afro-brasileira. Pois, em uma dessas rodas, que conheci Martha Brito, assistente social e historiadora, Yalorixá de Oxaguiã, liderança religiosa em Venda Velha, São João de Meriti. Desse (re)encontro, segundo ela, saiu o convite para participar da criação de um Bloco de Afoxé, o segundo ponto fundamental para meu enegrecer.

Com pré-conceito por não saber o que era e como funcionava um bloco afro, fui recebida na inauguração do Afoxé Ilê Alá, fundado em 2015, com o convite para amadrinhá-lo, função que exerço hoje com orgulho e sem a vergonha inicial de estar associada às religiões de matriz africana.

Foi através dessa vivência que pude participar da cerimônia de boas-vindas ao Rei de Ifé, Nigéria, Ooni Adeyeye Enitan Babatunde Ogunwusi Ojaja II, em visita que passou além do Rio de Janeiro por Salvador e Belo Horizonte com “o objetivo de criar um intercâmbio cultural, econômico e intelectual entre os yorubás e a sociedade brasileira” além de reaproximar e reunir os afrodescendentes na diáspora para que estes possam colaborar mutuamente no desenvolvimento das sociedades onde vivem. Recebidos em cerimônia na Assembleia Legislativa (ALERJ), sua comitiva era composta por reis e rainhas, intelectuais e empresários nigerianos, dentre eles a filósofa nigeriana Sophie Oluwole⁵, a primeira Doutora em Filosofia da Nigéria. Este encontro Brasil-Nigéria contou com diversos eventos utilizados para fomentar o debate sobre intolerância religiosa, crescente na região da Baixada Fluminense,

⁴ Vá Cuidar da Sua Vida, composição de Geraldo Filme, gravado no álbum Mama Kalunga de Virgínia Rodrigues.

⁵ Autora do livro *Sócrates and Orunmila: Two Patron Saint of Classical Philosophy*. Para ela, o Ifá conta com uma base filosófica, e Orunmilá é comparável a Sócrates, pai da filosofia ocidental, que também não deixou obras escritas.

com muitos ataques e depredações às casas de matriz africana. Naquele ano, o Estado do Rio registou um aumento de mais de 56% no número de casos de intolerância religiosa em comparação com o primeiro trimestre de 2017

Este encontro Brasil-Nigéria contou com diversos eventos utilizados para fomentar o debate sobre intolerância religiosa, crescente na região da Baixada Fluminense, com muitos ataques e depredações às casas de matriz africana. Naquele ano o Estado do Rio registrou um aumento de mais de 56% no número de casos de intolerância religiosa na comparação com o primeiro trimestre de 2017 (GELEDES).



Figura 2: Cerimônia Alerj Dr.^a Sophie Oluwole, a rainha DiambiKabatusuila e Mãe Martha de Oxaguiã.
Fonte: Arquivo pessoal da autora

O terceiro ponto do meu processo de conscientização da negritude foi o contato com o Ilê Ogum Alakorô, sede do Quilombo Quilombá, convidados para participar no Projeto Cabeça de Negro, numa parceria inédita, pois era a primeira vez que a escola recebia um grupo de matriz africana em um evento. Essencial levar para o Colégio esses sujeitos, pois o apagamento histórico se consubstancia nos espaços escolares e não permite a identificação e o pertencimento com a cultura afrodescendente.

Essa parceria me levou ao convite para participar do projeto de educação nos terreiros, pensada pela Autoridade Civilizatória Baba Paulo José dos Reis, que sonha construir uma escola com todos os níveis de ensino nesse território, mas que, naquele momento, estava construindo o pré-vestibular com vistas de inserção dos jovens carentes e quilombolas nas Universidades.

Iniciamos em 2018, com aula inaugural da professora Dr.^a Claudia Miranda da UNIRIO e Rede de Etnoeducadoras (RECEN) e do Teólogo da Religião Afro Professor Jayro de Jesus. No segundo ano, as Mestras em Filosofia Katiúscia Ribeiro e Ellen Rosa receberam os novos alunos com a reflexão sobre Filosofia Africana, reafirmando a pedagogia decolonial e afrocentrada desenvolvida nesse terreiro escola.

A pandemia interrompeu os trabalhos presenciais da turma 2020, mas continuamos com atividades remotas, conscientes das dificuldades que essa ferramenta promove, seguimos como espaço de acolhimento e afeto na medida do possível. Nossa felicidade é saber que já contribuímos para a aprovação de cinco alunos para as Universidades públicas.

A sabedoria africana diz "Por mais forte que seja o galho, quem sustenta a árvore é a raiz. Conheça, valorize e respeite sua ancestralidade". Seguindo nesses passos, fui convidada a transmitir o conhecimento recebido pelos mais velhos e pela tradição jongo para ajudar a formar o grupo de Jongo do Quilombo. Participando de eventos como o Salão Carioca de Turismo no Píer Mauá, no Programa Carioca na Cidade das Artes e no próprio Cabeça de Negro de 2019, realizando um desejo antigo meu de apresentar um grupo de Jongo para o público escolar, mas que até esse momento não tinha obtido sucesso.

Desta realidade é que nasce a necessidade urgente ao negro de defender sua sobrevivência e de assegurar a sua existência de ser. Os quilombos resultaram dessa exigência vital (...). A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. (...) O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas (...), como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente, com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo⁶. (NASCIMENTO, 2019).

Complementam meu processo de assunção da negritude, passando pela transição estética, incluindo elementos afros como roupas, turbantes e colares,

⁶<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/quilombismo-abdias-do-nascimento.pdf>. p.4/5. Acesso em 12/04/21

os movimentos de cultura popular, os pontos culturais do subúrbio carioca e da Baixada Fluminense, como a Feira das Yabás em Madureira, as Rodas de Samba e Jongo na Lapa, o projeto Criolice, dentre tantos que nos interligam e nos aproximam do conceito de que Abdias do Nascimento chamou de quilombismo.

A transformação da práxis

A quais paixões podemos nos entregar com a certeza de que elas expandirão, e não diminuirão a promessa de nossas vidas? A busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática é uma dessas paixões.

(bell hooks, 2017).

Ao começar minha trajetória no magistério não pensava que as transformações intrínsecas teriam um impacto significativo no meu fazer. Das primeiras aulas no Centro de Jovens e Adultos (CEJA) de Teresópolis (CES) até o Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares (2011)⁷, passando, brevemente, pelo Colégio Estadual Dulce Petri (CEDP).

Retornar a este Colégio onde estudei agora como professora me fez lembrar o passado em duas situações, nas quais houve a violência do racismo no contexto escolar e o impacto que ele opera na subjetividade da criança/adolescente que sofre a agressão. Infelizmente, minha experiência não foi a única e se enquadra nas práticas racistas desenvolvidas pelos professores como nas cenas descritas por Pereira.

Era 13 de maio, a professora falava da Abolição da Escravatura, e depois de falar da princesa Isabel e da Lei Áurea, volta-se para um aluno negro e diz, "brincando": "Você precisa tomar cuidado, fulano, porque a princesa assinou a lei de lápis". Seguiram-se risos e comentários por parte de outros estudantes, e a expressão do aluno negro era de vergonha e vontade de sumir. (PEREIRA).

⁷ Regime de Gratificação por lotação ampliada (GLP) sem vínculo direto com a escola.

Lá convivi com a demonização da cultura e da religião afro-brasileira, e criei, apesar da pouca idade, a experiência da negação, da vergonha de ser identificada como praticante da religião afro-brasileira que tinha como destino o inferno. Sim, aos nove anos, aprendi a conviver com o medo do inferno cristão passei a ter vergonha de fazer parte da religião de matriz africana.

Já na adolescência, colecionadora de bottons do Movimento Negro e dos Movimentos Sociais, que exaltavam a beleza negra, a cultura e cidadania, fui interpelada na entrada da escola pela professora/inspetora. Ao ler o teor das mensagens politizadas ordenou que os retirasse, pois não faziam parte do uniforme. Curiosamente, nenhum outro aluno foi constrangido por usar qualquer acessório semelhante, de bandas de rock ou atores do cinema.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado de repetência e evasão escolares.(MUNANGA).

Essa postura normalizada de preconceito exprime o racismo que causa danos permanentes na subjetivação, processo de construção da si mesmo como sujeito, criando cicatrizes e complexos que Fanon vai classificar como “complexo do colonizado”.

Tomar de consciência de tais violências foi uma forma de construir uma práxis docente no sentido oposto, inclusiva, pluriversal, dialógica e com afeto. Sem contar que é um processo de descobrimento e construção da minha subjetividade afrodescendente. Dessa maneira, me posiciono de forma contundente para não reproduzirmos espaços de aprendizagem que a diferença seja o motivo para a violência simbólica ocorrida nas salas de aula, pois

É possível mudar a forma como lidamos com a diferença, e a escola é um lugar muito fértil para que isso aconteça, porque é um espaço onde a diversidade está em toda parte. Por ser um lugar onde os diferentes se encontram para construir conhecimento, na escola é possível promover diálogos entre formas de ver o mundo, é possível desconstruir representações sociais que sustentam as desigualdades. Na escola aprendemos por meio dos livros, das palavras e dos silêncios dos professores; aprendemos na hora do recreio, nos corredores, aprendemos sobre temas que não são oficialmente tratados aprendemos com os olhares e as imagens expostas no material didático. Aprendemos pelas imagens que vemos e pelas

imagens que não vemos, e esse aprendizado do não dito, do não explícito é, por vezes, mais eficiente do que as palavras expressas. (PEREIRA, 2006).

O Colégio Estadual Professora Alda Bernardo tinha uma constituição étnica bem delimitada (grande número de afrodescendentes) quando ingressei e, curiosamente, alguns alunos me questionaram se eu era “macumbeira”, provavelmente, por conta da minha aparência e estética, embora não usasse ainda turbantes ou torços. Expliquei a origem das palavras “macumba” enquanto instrumento e os sentidos da palavra religião.

O fato de não haver ações para o cumprimento da Lei 10.639/03 sobre o Ensino da História e cultura Afrodescendente não significava dizer que não havia tensões, sobretudo no tocante às desigualdades e combatê-las deve ser uma tarefa da escola, conforme Pereira.

O combate às desigualdades, ao racismo, ao sexismo e à xenofobia não é tarefa exclusiva dos sujeitos que sofrem suas consequências. Presenciamos todos os dias fatos que comprovam que as desigualdades geradas por essas ideologias têm feito com que países inteiros entrem em colapso social, econômico e cultural. As guerras entre os povos, os conflitos e a violência tornaram-se cada vez mais cotidianos e pularam os muros das escolas. Chegamos a um momento em que não é mais possível que a escola feche os olhos para a existência de múltiplos processos de eliminação, de degradação e de marginalização a que estão expostos os estudantes. Também não há condições de seguir fingindo que as relações pedagógicas não contribuem significativamente para esses processos. (PEREIRA, 2020, p.14).

Somente após três anos de atuação, é que surge a ideia de abordar as relações étnico-raciais, de forma mais ampla (em forma de projeto) do que o trabalho que já realizava nas aulas de Filosofia, com dinâmicas, a utilização de músicas próximas ao estilo dos alunos (rap, samba, música e filmes). De fato, as inquietações que me moveram nessa busca são uma soma das vivências que, neste momento, encontraram o ponto de maturação necessária para o desenvolvimento.

O desafio estava posto, como afirma Gomes (2005) todos somos chamados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola, mas, antes mesmo, de se chegar à questão central, é preciso que haja reconhecimento dos problemas e convencer os nossos pares que essa é uma

necessidade legítima, muito mais do que cumprir uma obrigatoriedade do calendário escolar.

Da implementação do projeto CABEÇA DE NEGRO até hoje, posso afirmar que há uma renovação “heraclitiana” fluente, uma vez que os avanços nas pautas apresentadas na medida em que tais questões também me afetavam. Como pesquisadora participante, também amadureço com o processo, pois, só é possível falar de subjetividade quando sabemos quem somos e nosso lugar de fala.

Metodologia

Boaventura coloca em xeque o paradigma dominante da modernidade que define o que é ciência, como ela pode ser tratada e comprovada através dos métodos e influências cartesianas. Quando apresenta o paradigma emergente demonstra que a ciência está disposta ao diálogo com as outras formas de conhecimento, com outros saberes. Com fulcro nesse pensamento que construiremos nossa análise científica dessa dissertação.

Questionar a base da filosofia moderna que até hoje nos influencia tem como propósito apresentar outra possibilidade de compreensão que não só o primado da razão serve como fonte de conhecimento, como também a emoção, o sensível nos conecta ao saber.

É este primado que afasta a emoção dos paradigmas científicos e educacionais durante o século XX. É o “penso logo existo” que impera na ciência e na escola. O “sinto, logo existo” esse é um risco que só agora os cientistas assumem e os educadores consideram como fundamental a prática pedagógica. (SANTOS, p.15)

E trazer para o campo da pesquisa educacional o sentimento é uma premissa que empregaremos nessa dissertação, da mesma forma que a utilizamos na construção do Projeto Cabeça de Negro, no movimento circular do aprender e ensinar. Não há melhor lugar para se pôr à prova as múltiplas inteligências (Gardner) do que o espaço escolar.

O professor nesse contexto é o cientista social que está no mundo e o observa a partir de suas experiências, que são importantes, mas não a única fonte do conhecimento. Toda pesquisa precisa ser validada pela comunidade

científica que fornece o suporte da pesquisa bibliográfica necessária a qualquer intento dessa monta.

Afastando-se do falso dilema nas pesquisas nas Ciências Sociais, adotaremos a modalidade quali-quantitativa (Gatti, 2002) como trilha para a verificação da validade do estudo, utilizando a permitida subjetividade e envolvimento do pesquisador, calçada em Minoyo (2001), mas sem abandonar a objetividade das análises quantificáveis, uma vez que quando combinadas a amplitude dos dados da pesquisa é um dado positivo.

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINOVO, 2001, p.14).

O método que melhor representa este trabalho baseou-se no exposto por Thiollent, na utilização da pesquisa-ação, que também é uma pesquisa-participante, na qual o professor-pesquisador estuda uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

[...] é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo". "O pesquisador quando participa da ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica modificações no conhecimento do pesquisador. (MICHEL).

Há o desejo nesse procedimento que espera superar a dicotomia teoria e prática, pois está centrada "na questão ética e supõe uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma visão emancipatória e a autônoma."

O desenho da pesquisa em tela sofreu alteração em virtude da pandemia que abalou o planeta em 2020. Dentro das modificações ocorridas, o período de análise do Projeto CABEÇA DE NEGRO foi alterado para os anos de 2017 a 2019, pois apesar da tentativa de realização de uma edição em 2020 no formato online, não houve recursos para implementá-la.

Dessa forma, a coleta de dados será feita através de survey com questionários fechados aplicados via mídias sociais ao grupo dos participantes

egressos dentro desse período, como também faremos uso de entrevistas com os professores participantes de igual período. Alguns alunos participantes ainda fazem parte do grupo de discentes ativos, o que facilitará a aplicação de tais ferramentas.

As demais modalidades utilizadas de forma complementar para este estudo de caso serão a pesquisa bibliográfica, ponto inicial para todo trabalho científico, a pesquisa documental, que partirá da produção de documentos, fotografias, vídeos do acervo do Projeto Cabeça de Negro, procedendo à análise dos dados obtidos os ensinamentos de Bardin (ano) no tocante à análise de conteúdo.

No aspecto da atuação do professor-pesquisador, seguiremos a modalidade da pesquisa etnometodológica, bem empregada no campo educacional, pois se ancora na multiplicidade de instrumentos de análise. Segundo Coulon, Matos e Lerche.

[...] observação direta nas salas de aula, observação participante, entrevistas, estudos de relatórios administrativos e escolares, resultados obtidos nos testes, gravações em vídeo das aulas ou entrevistas de orientação, projeção das gravações para os próprios autores, gravações dos comentários feitos no decorrer dessas projeções. (COULON, MATOS e LERCHE, 2001, p. 51).

O referido projeto tem como procedimento metodológico uma construção de saberes horizontalizada e o deslocamento no papel de produtores de conhecimentos, transferindo o protagonismo para os alunos, a partir do debate sobre as relações étnico-raciais e seus impactos na construção das subjetividades. Dessa forma, visa analisar como se promove a construção da identidade racial, cultural e religiosa dos alunos participantes, além de observar como o corpo docente se coloca diante dessa prática que visa dar cumprimento ao comando das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, em conformidade com as DCNRRER. Para tanto, faremos uma abordagem teórica que dialogará com o levantamento bibliográfico realizado no período de 2015 a 2020.

Ancorada na pedagogia freireana e nas contribuições necessárias de hooks, entendemos a educação como uma prática de autonomia e liberdade, num processo de formação de sujeitos conscientes de seus lugares no mundo e das implicações para questioná-lo e transformá-lo. Assim, o projeto Cabeça de

Negro, objeto deste estudo busca proporcionar aos discentes à assunção na construção das suas subjetividades, quebrando paradigmas e preconceitos.

Ao analisar o espaço escolar no seu contexto social e pedagógico, buscaremos, observando a composição étnico-racial da comunidade escolar, compreender os impactos produzidos pelo projeto Cabeça de Negro na subjetivação e como os elementos identitários ultrapassam os muros da escola e se refletem no comportamento social e estético. As tensões que permeiam essa prática, como se dá essa construção de subjetividades e quais tensões tais pedagogias críticas que versam sobre protagonismo e transgressão provocam nos seus interlocutores.

A partir dos três eixos temáticos: 1) Consciência racial, cultural e religiosa: Identidade e estética; 2) A Escola e o desafio da aplicação das Leis 10.639 de 2003 e 11.658 de 2008; 3) Projetos e práticas antirracistas no Ensino Médio, organizamos a dissertação em três capítulos com o seguinte teor:

No Capítulo I - **ANANSE NTONTAN: O PROJETO CABEÇA DE NEGRO** fizemos uma descrição estrutural do Projeto, sua construção coletiva, topologia, localização. Na primeira seção, apresentaremos o Colégio e suas características geográficas e políticas. Na segunda seção, abordaremos o município de Magé e na terceira o público alvo do Colégio Alda. Apresentaremos, através da pesquisa documental, um levantamento das ações desenvolvidas a partir da sua implementação. Ademais, a despeito da metodologia da pesquisa aplicada damos ênfase ao período de 2017 a 2019, como forma de recorte no objeto de análise, além do amadurecimento, nas estratégias metodológicas do projeto.

No Capítulo II **NEA ONNIM: “QUEM NÃO SABE PODE APRENDER” - A produção acadêmica nas pesquisas sobre relações étnico-raciais e projetos no ensino médio**, apresentamos a pesquisa bibliográfica que nos fornece um caminho trilhado por outros pesquisadores, de grande relevância para a ampliação do debate sobre as práticas de uma educação antirracista, sobre projetos desenvolvidos em especial com jovens do ensino médio das escolas públicas.

As dissertações e teses pesquisadas estavam dentro do período de 2017 até 2021 nos repositórios (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também utilizamos

como fonte: Trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), vinculado à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN), em especial, os trabalhos produzidos pelos Eixos Educação para as Relações Étnico-raciais; Arte-Cultura Afro-brasileira e Africana; População Negra: Espaços urbanos, ocupações e conquistas; Raça, Gênero, sexualidade e Interseccionalidade; Religiosidades, Ancestralidades e Identidades Negras e nos desdobramentos apresentados pelas Simpósios Temáticos referentes.

O **Capítulo III, AKOMA NTOASO**: Pisadas e Caminhos Teórico-metodológico apresenta os dados colhidos na pesquisa de campo e na pesquisa documental, além dos questionários aplicados junto aos discentes e com os professores. Apresentamos a análise dos dados, buscando compreender o impacto do Projeto Cabeça de Negro na subjetividade dos estudantes e professores e tecemos as considerações finais juntamente com proposta de práticas antirracistas que promovam a integração do corpo discente afrodescendente ou não, enquanto agentes de suas histórias, respeitando as diversidades presentes no contexto escolar, que se espalham para o social, uma vez que esses jovens e adolescentes, estão em fase de conclusão do ciclo da Educação básica.

É de extrema relevância a aproximação dos conhecimentos produzidos na práxis da educação básica com a produção da pesquisa acadêmica na busca por uma ética que reconheça a diversidade e promova o respeito das diferenças, como luta contra a discriminação. Diante do crescente número de episódios de racismo em todas as esferas da sociedade, é imperiosa a luta para a desconstrução destes pensamentos e práticas, tarefa que passa, necessariamente, pelo espaço escolar, que segundo Elisa Larkin, é “capaz de favorecer o desenvolvimento pleno respeitando as matrizes de identidade e herança civilizatória”.

CAPÍTULO I – ANANSE NTONTAN: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA

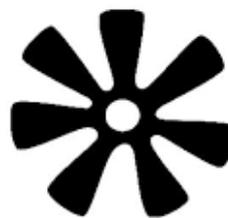


Figura 3: Símbolo Adinkra - A teia da aranha
Fonte: Internet

*Não basta criar um novo conhecimento.
É preciso que alguém se reconheça
nele.*

(Boaventura Souza Santos)

Partindo da cultura afro-brasileira e indígena para abordar temas como inclusão, pertencimento e identificação, evocamos as reflexões sobre a subjetividade, ou seja, o resultado da internalização dos discursos que ajuda a construir a identidade (Chauí e Avta Brah), pensando nesse sujeito como agente dentro da sociedade condicionada pelas circunstâncias históricas, culturais e políticas.

Sílvio de Almeida afirma que mesmo que não seja um ato volitivo pensar sobre essa questão, a “identidade é algo objetivo, vinculado à materialidade do mundo”, algo que nos atravessa a todo o momento, pois é a partir desse pensamento de si mesmo que podemos compreender o mundo que nos circunda.

Nessa expectativa, analisaremos no bojo da presente dissertação as relações étnico-raciais no espaço escolar na esperança de recepção e acolhimento das diferenças, em especial, seus impactos na formação dos modos de ser, pensar e sentir dos discentes.

Buscando uma compreensão da história que emerge dos espaços de construção de saberes descentralizados e que contemplem os sujeitos excluídos

da abordagem ontológica por terem sido objetificados e zoomorfizados dentro de um processo de desumanização. E, por esse motivo, estiveram por muito tempo anulados em sua existência e resistência, o presente trabalho pretende construir um diálogo entre o campo acadêmico e o chão da escola.

Após mais de uma década da edição das leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena nos currículos escolares, avançamos timidamente no diálogo com a diversidade étnica que constitui o tecido social brasileiro. Talvez, pela dificuldade de definir a “identidade nacional” construída sobre a base escravocrata e colonialista e ancorada, posteriormente, no mito das três raças que, convivendo “harmonicamente”, construíram um país de iguais.

Pensar a construção identitária do povo brasileiro a partir da pluralidade de componentes originários de tantos povos e culturas diversas, inseridos no mesmo e vasto território, nos impõe a reflexão: será que ao longo de todo esse processo, fomos capazes de construir uma nação brasileira, com sentimento de pertencimento e união entre os povos constituintes?

A atualidade dessa reflexão em pleno século XXI é pertinente, pois há uma crescente manifestação interna que utiliza o discurso de ódio ferindo a diversidade cultural brasileira, seja nas questões de raça, gênero ou classe e do desrespeito às diferenças dos grupos minoritários, resta saber: o que nos identifica como povo brasileiro? Segundo Sodré (2015), “O país não tem uma, duas, três ou quatro identidades, mas uma dinâmica múltipla de identificações, evidenciadas pela forte heterogeneidade sociocultural da realidade sul-americana”.

Considerando o pensamento de Stuart Hall, não há uma identidade unificada, uma vez que toda a construção apresentada sob esse signo se dá a partir de assimilação violenta e por subordinação dos vencidos pelos vencedores, ou seja, é fruto de um poder cultural que subordina grupos inferiorizados, principalmente, pelo “preconceito de marca” (Oracy Nogueira) o que coloca a questão étnica em evidência, pois, a característica racial é uma construção social que tem figura central no debate da cultural nacional.

É evidente que a educação, escolar ou não, está sempre vinculada à ideologia que perpassa pela sociedade na qual ela está inserida. Conseqüentemente, então, temos, no Brasil, uma educação escolar

ainda influenciada por uma ideologia racial que vê o negro como inferior. E como essa ideologia vai influenciar os alunos negros na construção de sua identidade? (SOUZA, 2015).

Enquanto fomentadores de potencialidades visamos contribuir de forma positiva para os estudos realizados a partir desse lócus na desconstrução de práticas discriminatórias e produzir estratégias de enfrentamento do racismo estrutural na formação social brasileira que, ao promover violências físicas e psicológicas, causa danos, por vezes, irreversíveis nesses sujeitos, almejando que eles se tornem cidadãos plenos e conquistem a cidadania plena, e se tornem homens e mulheres emancipados. Segundo Corrêa (2000), “fazendo emergir a autonomia de cada sujeito histórico, como luta por espaços políticos na sociedade a partir da identidade de cada sujeito.

Isso posto, pretendemos com este trabalho incentivar a construção de práticas educativas que promovam um posicionamento que acolha as diferenças étnico-raciais, culturais e religiosas que constituem a composição identitária do país, como pilares na formação dos alunos, numa tentativa de minimizar os impactos do racismo na sociedade brasileira.

O objetivo geral desse projeto é analisar as percepções e enunciações construídas pelos participantes do Projeto Cabeça de Negro, com especial atenção às produzidas pelos estudantes enquanto protagonistas do processo de aprendizagem. E, dessa forma, verificar se houve impacto das práticas promovidas pelo projeto na compreensão das relações étnico-raciais capazes de influenciar a construção da subjetividade dos mesmos e dos professores.

Como objetivos específicos temos: 1º- Expor e analisar as tensões na criação, o histórico de ações, a estrutura, o Colégio e seu funcionamento, os objetivos dos atores envolvidos no Projeto Cabeça de Negro; 2º- Analisar a produção acadêmica sobre a temática dessa dissertação; 3º- Analisar as percepções dos estudantes e professores participantes do Projeto Cabeça de Negros sobre a temática étnico-racial e suas implicações em suas vidas.

Consciente do “impacto do racismo na subjetividade dos indivíduos negros” e diante do crescente número de casos em todas as esferas da sociedade é atual a necessidade de desconstrução desses modos de pensar e agir da branquidade que renova as engrenagens do racismo, da mesma forma que urge promover o entendimento da negritude e da afroascendência não como

“condenados da terra” (Fanon), mas como descendentes de povos que primeiramente “nomearam Deus”, que criaram filosofias, impérios, ciências, que sofrem o epistemicídio, ao longo dos séculos, a fim de que não percebamos a potência do nosso ser.

Essa tarefa passa diretamente pelo espaço escolar “capaz de favorecer o desenvolvimento pleno respeitando as matrizes de identidade e herança civilizatória”.

Se faz necessário registrar o acolhimento da questão dos povos originários no debate das relações étnico-raciais como emergência que antecede o comando da Lei 11.645 de 2008, pois os mesmos existem e resistem a todas as formas de genocídio e apagamento desde a invasão “descobrimento”. Mas que se solidifica após a obrigatoriedade expressa na lei, embora, o espaço escolar continue contribuindo para os equívocos sobre os diversos grupamentos humanos caracterizados como originários, aldeados ou não.

Diante do constante apagamento desses sujeitos e das implicações que envolvem seus territórios, se faz urgente tratar nos espaços de conhecimento a desconstrução do senso comum sobre esses brasileiros legítimos, que invisibilizados, se veem sem o direito mínimo de manutenção da sua cultura, da sua língua, dos seus costumes.

O debate sobre a inserção da causa indígena acompanhando as lutas dos movimentos negros não é situação pacificada, nem mesmo quando o IBGE determina que a categoria negro é composta de pretos e pardos. O que hoje começa a ser questionado pelos povos originários que não estão contemplados com essa classificação, permanecendo, assim, no limbo da identificação, o que representa mais uma forma de apagamento da identidade dos descendentes dos indígenas.

Embora, haja uma aproximação das epistemologias afro-brasileira e a dos povos originários sob a forma de confluências de epistemologias subalternas (Nego Bispo), se faz necessário um grande esforço para a ampliação dessa perspectiva de forma a se tornar efetiva, também, a manutenção das subjetividades dos povos originários, nas palavras de Ailton Krenak:

Ampliar o horizonte existencial é enriquecer as nossas subjetividades que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia de consumir a natureza, existe também uma por

consumir subjetividades (...) já que a natureza tá sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência.

1.1 Localização, identidade e pertencimento

O Município de Magé compõe a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, com população aproximada de 245.000 habitantes e índices de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,709; com problemas relevantes nas áreas de saúde, educação e renda, embora, rico em recursos e belezas naturais.

Nem sempre foi assim, desde sua fundação como cidade, em 1857, foi fundamental para a economia colonial, sendo mesmo considerado o “celeiro da colônia”, ou mais a Cabeça da Corte, contribuindo com grande parte da produção nos ciclos do café, cana-de-açúcar, milho e mandioca, utilizando para tanto uma incontável população afrodescendente para operacionalizar essa estrutura. De fato, é fácil perceber pela composição étnica da população local a preponderância destes diante dos demais grupos.

Sem mencionar os povos autóctones, embora o sítio arqueológico dos Tupinambás, na região de Barão de Iriri⁸, apresente cerca de dois mil fragmentos de ossos e cerâmicas, e sem creditar a importância da biomassa afrodescendente e de sua energia ao desempenho de tais engenhos, afirmam alguns historiadores do período, que “Devido ao esforço do colonizador e à fertilidade do solo, Magepe-Mirim gozou de uma situação invejável no período colonial. O trabalho dos negros muito contribuiu para o desenvolvimento da região e para a elevação do nível econômico (TCU).

Vale observar que o empreendimento da economia colonial não se fixou no campo da agricultura, a 1ª Estrada de Ferro do país data de 1854, sendo também a pioneira na América do Sul, passando posteriormente para as primeiras fábricas do período da República, até ser palco da Revolta da Armada de 1893 e arrasada pelo Exército sob as ordens do Coronel Manoel Joaquim Godolphin, cuja sentença foi “eu vim destruir Magé. Essa é minha missão”⁹.

⁸ <http://mirindiba-ipcca.blogspot.com/2008/08/stio-arqueolgico-de-indios-tupinambs-em.html>. Acesso em 16/04/21.

Talvez, o município nunca tenha se curado dos “horrores de Magé”, ou antes deles do horror da escravidão e o genocídio dos povos originários, o fato é que, embora, envolto em histórias importantes para a memória nacional essas não produzem o sentido de pertencimento na população local, seja pelo desconhecimento, seja por estratégia de apagamento histórico.

Uma forma de manifestação desse apagão é a falta de preservação dos bens históricos como a Estação Ferroviária da Guia de Pacobaíba e tantas outras, sítios depredados e abandonados. Um recente trabalho foi feito no Porto da Piedade, onde havia praça e leilão de pessoas escravizadas que construíram um túnel subterrâneo ligando-o até o Quilombo de Maria Conga, heroína na luta contra o regime escravocrata e defensora da liberdade. Somam-se a esse os Quilombo do Feita e o Kilombá, reafirmando que Magé também foi um local de resistência, uma terra de quilombos.

Observando a composição do Município, que hoje conta com população aproximadamente superior a 245.000 pessoas, segundo o último censo do IBGE, sendo composta em sua maioria por mulheres e negros.

População por sexo e cor no município - Magé/RJ - 2017

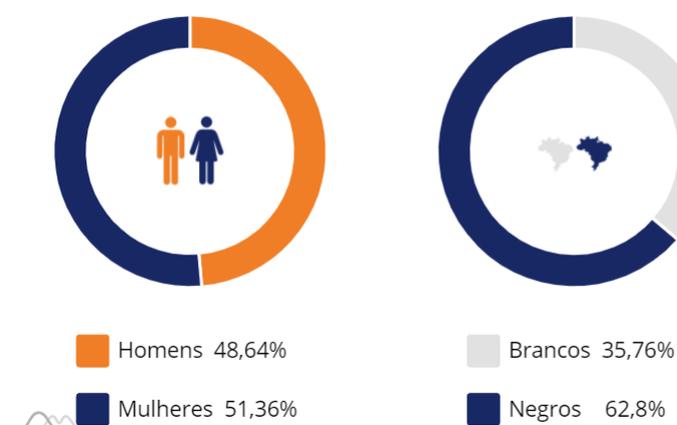


Figura 4: Quadro população de Magé

Fonte: Atlas Brasil

No consenso que a soma de pretos e pardos define a categoria negro para o IBGE, no imaginário social não é o que acontece através da autodeclaração, momento no qual o indivíduo se define afirmando sua identidade étnico-racial. Muitas pessoas optam em não responder sobre sua raça/etnia na tentativa de se afastar do “mito da superioridade branca e inferioridade negra e

ameríndia” (MUNANGA) produzidos no contexto das políticas do branqueamento. Ou seja, ainda hoje, tais políticas seguem produzindo efeitos na identidade das populações inferiorizadas. “Assim, o conjunto de preconceitos direcionados à população negra encontra-se enraizado no inconsciente e na subjetividade de indivíduos e instituições, se expressando em ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis” (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO UNIBANCO).

1.2 O Colégio

O Colégio Estadual Professora Alda Bernardes dos Santos Tavares se localiza em Piabetá (Inhomirim) no 6º distrito de Magé, atende ao ciclo da educação básica do nível médio na modalidade presencial, organizados em três turnos, recebendo em geral adolescentes e jovens, mas também o público com idade mais avançada (adulto) no turno da noite.

Inaugurado em 1965, com localização central na área de maior concentração populacional e grande centro comercial da região, destino profissional dos muitos dos egressos do colégio, recebe alunos de diversas partes do município e das cidades com quem faz fronteira. Bem conceituada na localidade, é o destino de muitos egressos da rede particular por conta da boa fama de qualidade de ensino ao longo dos seus cinquenta anos de existência.

Segundo o IBGE, há um número aproximado de 6.680 jovens entre 15 e 19 anos no município. Há uma ausência total de políticas públicas que atendam a esse público adolescente e jovem, seja nas áreas de cultura, esporte ou lazer. Assim, resta à Escola oferecer tais possibilidades, apreendendo as potências surgidas neste espaço como local de produção e desenvolvimento de saberes nativos e de talentos.

Milton Santos afirma que há na periferia uma tendência de reforço das identidades consolidada na função social da escola pública nesses locais periféricos na produção e desenvolvimento de estratégias para suprir o vazio do Estado na oferta de cultura e lazer, resta-lhes assumir o papel de fomentador cultural e social esvaziado pelo enfraquecimento das organizações populares, como as associações de moradores exerceram essa função outrora: “Importa compreendermos os projetos de intervenção desenvolvidos por grupos

populares e movimentos sociais que se comprometem com políticas e abordagens emancipatórias sobre os sujeitos fixados como subalternos” (SANTOS).

O Colégio Alda sempre buscou suprir tais carências com o desenvolvimento de projetos, seja com a Banda Marcial, com o grupo de Teatro, projetos premiados como o Mostrando a Cara, o Alda Musical e projetos solidários como o Natal Sem Fome, e na temática das relações étnico-raciais com o Cabeça de Negro .

Como a composição étnica do corpo discente real não está representada nas autodeclarações sobre raça, é necessário retomar o pensamento de Lélia sobre identidade negra:

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí, entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc.. (GONZALEZ).

Entendemos que a escola é um microcosmo que reproduz fielmente o espaço em que está inserida. Observando os números do Censo escolar do Colégio, temos a reprodução dessa estrutura apresentada no Censo do IBGE, no qual há um número acentuado de indivíduos que não se declararam racialmente buscando encontrar na mestiçagem o passaporte para alcançar o branqueamento tão almejado como ideal de inserção e de afastamento de tudo que remeta à inferiorização da raça negra.

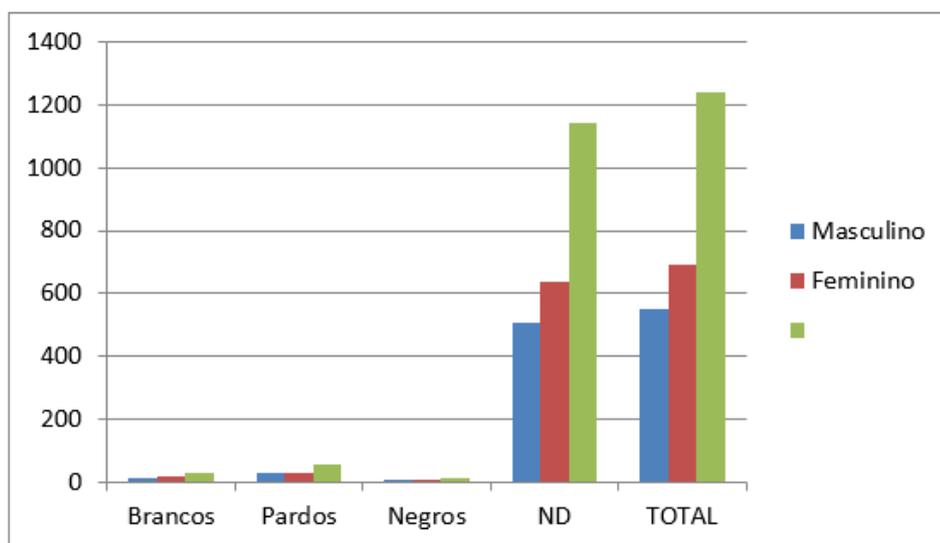


Figura 5: População do Município de Magé

Fonte: IBGE, 2010.

Decerto que o conceito raça, embora seja utilizado como algo biológico, se refira apenas a uma construção social, política e histórica que, de certa forma, deve servir para a compreensão da identidade plurirracial e cultural e não como ideário de uma pureza racial ou de uma identidade étnica consolidada e homogênea que tenha como aspiração a brancura (branquitude).

De forma que a ideia de uma identidade única se ancora no mito da miscigenação, na qual todos os brasileiros são considerados mestiços, embora o que nos define de fato seja o preconceito de marca conforme ressalta o professor Oracy Nogueira, pois a classificação cromática é o que estabelece os parâmetros da aceitação ou não do fenótipo negro.

Esses dados não correspondem ao momento em que o Projeto Cabeça de Negro foi implementado, mas são válidos para demonstrar a similaridade da situação de não identidade racial de grande parcela da população local para a comunidade escolar, ressaltando aqui que cabe ao responsável pelo discente declarar a qual grupo étnico/racial ele pertence.

Essa discrepância foi de grande importância para o a construção do Projeto Cabeça de Negro, uma vez que nitidamente havia uma relutância em se identificar como a raça negra, com o desejo de não pertencer àquela cultura discriminada e taxada negativamente pelo preconceito racial que impõe um silenciamento. Como bem afirma a Cida Bento:

Quando uma cultura se impõe sobre a outra – como aconteceu no Brasil – é ela que fala. Há, portanto um lugar de poder. Você forma crianças (brancas, negras, indígenas) para pensar o branco, o negro e o indígena de uma determinada forma. Você cria um imaginário, criado em crianças brancas, negras e indígenas que irão ocupar diferentes lugares sociais. A hierarquização irá acontecer, e ao final você tem violência e conflitos raciais. A escola tem um lugar determinante na construção do imaginário. (BENTO).

1.3 Mas por que Cabeça de Negro?

A primeira provocação veio do nome pelo estranhamento: “O que e por que cabeça de negro?” Qualquer situação que utilize palavra **negro** mobiliza sentimentos diversos que por ela não passam incólume, há em torno do termo uma mobilização que foi aos poucos sendo problematizada na sala de aula, mas não sem encontrar bastante resistência.

Foi necessário trazer a apropriação da palavra e do seu significado político, utilizando para isso a minha experiência subjetiva de professora negra! E diante da minha autoafirmação, muitas vezes, fui confrontada com a negação da minha negritude, utilizando quaisquer outros termos como morena, mulata, ou qualquer uma das inúmeras tentativas de classificação que recusa o termo negro ou preto, pois esse se refere ao negativo, ao não belo, ao sofrimento.

Esse incômodo com o nome do projeto durou algumas edições, não só com os alunos que questionavam se os não negros poderiam participar também, mas até mesmo entre os professores, para os quais se explicava o significado da escolha: o que pode a cabeça do negro enquanto agente? Onde produzimos a consciência de nós e do mundo que nos cerca? Na cultura Yorubá, a cabeça é o Ori, lugar da identidade, local de culto ancestral.

O nome é um convite, uma provocação para nos apossarmos de um lugar diferente do usual de forma ativa e não passiva, positiva e não negativa, condizente com o pensamento da filósofa Sueli Carneiro:

O espaço escolar tem sido um dos lugares mais perversos para a criança negra, onde ela irá aprender que não tem valor (com base em estereótipos que circulam no pátio ou na sala de aula) e onde não terá acesso a informações importantes sobre seus ancestrais. Isso coloca o sujeito num não-lugar, ou melhor, no lugar do destituído. Ele é destruído no próprio âmbito da humanização. (CARNEIRO).

Existe no Município de Magé uma montanha chamada Cabeça de Negro (também conhecida como Cabeça de Frade), é um maciço de 1.113 metros altitude e compõem a beleza natural da região, tendo sido retratado por Rugendas em 1821, quando fazia parte do Caminho Real no período da exploração do ouro e seu escoamento até a Baía de Guanabara. É uma forma de incentivar o conhecimento do *lócus* e assim valorizá-lo, como um bem imaterial, desenvolvendo o sentimento de pertença desse território.



Figura 6: Foto da Cabeça de negro - Magé
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Dessa forma, o nome do projeto tem um triplo sentido: à referência geográfica, à cabeça do negro como lugar de produção de conhecimento (razão), pensamento (sujeito pensante) e também remete ao estouro, à explosão que a bomba cabeção de nego provoca. Abalar o senso comum e construir novos saberes, extinguindo-se os preconceitos advindos da cor da pele, da etnia ou da condição social. Ao mesmo passo que, através da explosão de afetos, cria-se uma rede de sentimentos que permeará o processo de construção de subjetividades.

Como identificação, localização e território estão intimamente ligados, será impossível desassociar estas três categorias. O que nos leva a pensar esse espaço escolar em sua complexidade, com seus alunos, professores, diretores, equipes de apoio e comunidade escolar, mesmo que não alcancemos nesse trabalho uma análise completa de como esses grupos diversos foram afetados pelas atividades do projeto.

Para iniciar, insta demonstrar quais foram as demandas que se apresentaram como ponto de partida na construção do projeto Cabeça de Negro e de que forma foram pautadas pela escola ou por iniciativa coletiva de um grupo de professores.

O Projeto Semana da Cultura Negra do Colégio Alda Bernardo principia a ser organizado de forma conjunta com os alguns professores da unidade em setembro de 2013, de forma interdisciplinar, mas fortemente influenciado pelas ciências humanas, onde começamos a nos reunir e produzir a estrutura da nossa primeira edição, com a intenção de trabalhar a partir da pedagogia de projetos baseados na transdisciplinaridade, pois:

Num projeto de trabalho, não importa de onde sai o tema ou circunstância que inicia o projeto, pois nunca se começa do zero, é sempre um prosseguir, que se vincula a outras histórias presentes ou silenciadas. O tema está vinculado ao emergente, a uma concepção transdisciplinar do conhecimento, a uma redefinição do sujeito pedagógico e a um recolocar-se a educação na escola e sua função social e política. (HERNÁNDES).

Na expectativa da criação deste novo objeto inicialmente junto aos docentes Maurício Gomes, Andrea Pontes, Leonardo de Oliveira, Ruth Coutinho, Rodrigo Nunes e Roberto Waindant estabelecemos os objetivos gerais do projeto, qual seriam: abordar as questões étnico-raciais a partir do dia da Consciência Negra, 20 de novembro, promovendo uma reflexão a partir dos problemas causados pelo racismo e produzindo novos conhecimentos sobre a cultura e as personalidades afrodescendentes.

Outro objetivo estabelecido era fugir das armadilhas do senso comum com atividades apenas festivas, que, simplesmente, acompanham o calendário escolar, sem produzir, de fato, os debates necessários que justifiquem sua existência ali, como preconiza a lei 10.639 de 2003. É o caso do feriado de Zumbi dos Palmares, quando pouco se discute o feito do Movimento Negro na luta e conquista desse marco legal que é o reconhecimento do líder do Quilombo dos Palmares como o primeiro herói nacional negro. Nesse sentido, como professores formados em outras épocas, podemos concordar com Munanga (2005) que afirma:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005).

Assim sendo, estabelecemos que nossa ação não deveria replicar o senso comum, revestido pelo racismo, que estabelece o lugar do negro na sociedade apenas no samba, no funk e no futebol. Por isso, a ênfase em duas atividades, uma artística e uma teórica, expondo a pesquisa e apresentando os temas tratados.

A estruturação do trabalho foi-se pautando na divisão de turmas e temas, utilizando para tanto uma base múltipla, de fontes jornalísticas, artigos científicos, produções artísticas. Dessa forma, criaríamos um repertório de formação que serviria como ponto de partida para que nossos alunos pudessem compreender a importância e a necessidade de problematizar os temas atuais.

Mesmo sem contar com equipe técnico-pedagógica, coisa rara nas escolas públicas, devido à ausência de concursos para a área, desempenhamos as ações de forma intuitiva em busca deste processo criativo, todos os participantes concordavam com a necessidade imperiosa de formação e produção de saberes, nada seria apresentado sem uma fundamentação e sem a posterior transformação desse conteúdo em conhecimento pelos discentes.

Utilizando a produção cultural nacional de músicas, poesias, exibimos filmes e documentários, fazendo ao final uma roda de conversa com os discentes, com o objetivo de, na sequência, as turmas produzirem painéis, banners ou qualquer outra forma criativa para apresentar o que foi aprendido e construído nesse processo.

De forma combinada aproximamos, por exemplo, obras como “Cidade de Deus” e “Cidade dos homens”, com as músicas “Meu Guri” (Chico Buarque) ou “Zé do Carço” (Leci Brandão), para discutir a violência que mata mais jovens negros. Já o filme “Carandiru” foi exibido em conjunto com a música “O Haiti”

(Caetano e Gil), debatendo o fato de a população carcerária ser constituída 83% de pretos e pardos. Ainda nessa linha, “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro (O Rappa) fez par com o “Navio Negreiro” (Castro Alves) para fomentar o debate da questão do acesso à justiça, a violência do Estado.

Nomes ausentes dos livros didáticos, como João Candido e a revolta da chibata foram trabalhados a partir da música “O Mestre sala dos mares” (Aldir Blanc). Solano Trindade foi apresentado pelo documentário “O vento forte do levante”, de Rodrigo Dutra, juntamente com o famoso poema “Trem sujo da Leopoldina” musicado por Ney Matogrosso.

Para ampliar o quadro de referências sobre personalidades negras por parte dos alunos, elegemos para cada turma duas patronos - uma importante figura do passado e outra do presente - para serem homenageados e estabelecemos temas de fundo para as atividades: O negro no mercado de trabalho; A questão da violência; Resistência cultural e territórios – o caso de Madureira, o quilombo urbano que mantém viva as tradições do samba, do jongo, do baile charme, da Feira das Yabás; Memória e pertencimento: Olhando para história local – o que esse lugar diz de si mesmo? Heranças e contribuições dos povos indígenas e dos afrodescendentes; A história mal contada – a aplicação da lei 10639 de 2003 nas escolas; Cotas nas universidades e concursos públicos – o que significam?.

As atividades aconteceram dentro do horário das aulas de acordo com as disciplinas participantes. A culminância se deu com a exposição dos trabalhos e visitação (interna), e externamente com uma composição de mesa de convidados no pátio e a apresentação artística dos convidados e alunos, além do desfile da Beleza Negra.

Toda esta organização partiu dos professores e foi necessário o apoio da direção com a infraestrutura para o transporte dos grupos convidados e adequação das atividades dentro do cronograma das aulas, incluindo o convencimento dos professores não participantes e para acolher as atividades.

Diante de tantas propostas apresentadas, solicitamos à Direção uma semana inteira para a execução do projeto, e não apenas um dia de atividades, pedido que foi organizadamente atendido para não impactar o calendário escolar.

1.4. Os valores civilizatórios afro-brasileiros e as edições do Projeto

*Qual a potência da vida de um povo
marcado pelo racismo?*

(Azoilda Trindade)

Nos primeiros passos do Projeto Cabeça de Negro não contávamos com um estofo teórico para o desenvolvimento de uma prática antirracista, mas sobrava inspiração e memória das crianças e adolescentes afrodescendentes que fomos um dia, que vivenciamos a experiência do racismo no espaço escolar, especialmente nas instituições públicas.

Trindade (2010) elucida que a engrenagem racista rouba das crianças o direito à infância quando as invisibiliza, ou quando reafirma a sua subalternidade por descenderem de um povo sem história, sem passado, sem direitos, e esse sentimento segue impregnando sua subjetividade na adolescência e juventude se consolidando na vida adulta.

Com essas ferramentas, nos pomos em marcha e construímos a cada edição do Projeto um avanço no sentido de ampliar os debates e entendimento acerca do papel da educação na construção de uma sociedade igualitária que respeite as diferenças e garanta os direitos dos seus diversos sujeitos.

Para descrever a história dessas edições, utilizaremos os valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados por Azoilda Trindade, os compreendendo como categoria epistemológica, base de um processo dialógico e plural, que existindo e resistindo a toda a forma de despotência do projeto hegemônico que ao negar a história e criar e reafirmar narrativas que desumanizam e aniquilam todos os que não se lhe assemelham. Ampliando sua aplicação não só na Educação Infantil, mas de forma inovadora trazendo-os para o ensino médio de jovens e adolescentes.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na

perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (TRINDADE).

Compreendendo que esses valores são fundamentos morais, éticos e comportamentais produzidos pela civilização, ou seja, o conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade inseridas na perspectiva da afro-brasilidade, que é a possibilidade de ressignificação das matrizes africanas operadas pelo modo de ser dos brasileiros.

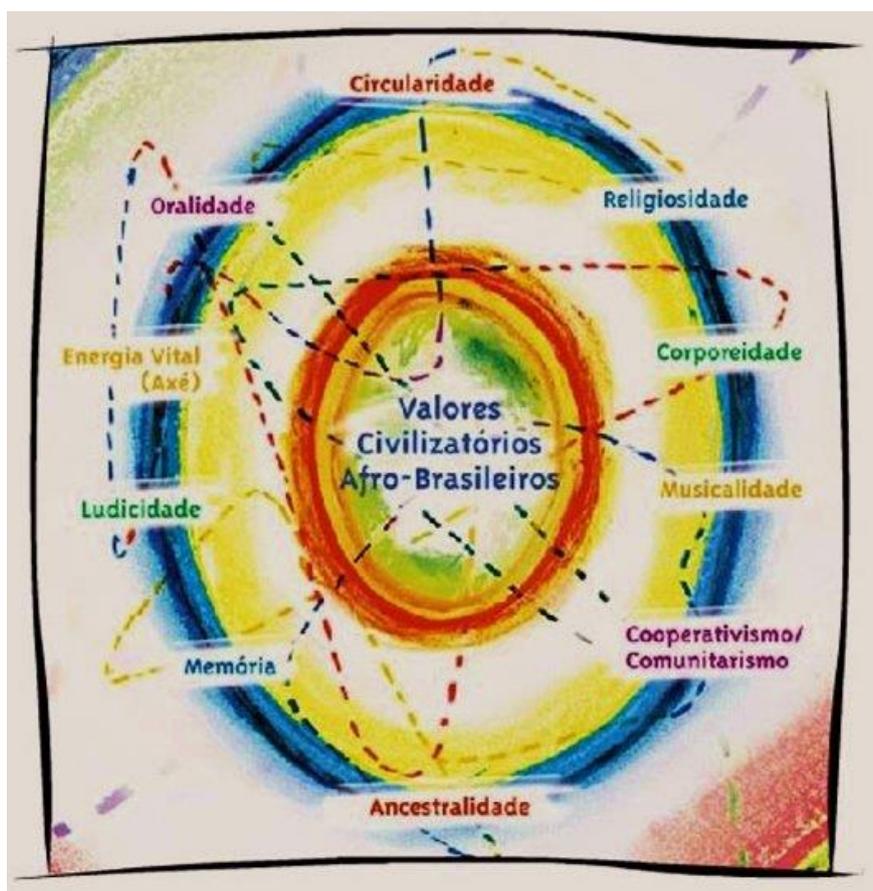


Figura 7: Mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros

Fonte: Internet

Iniciaremos com o motor que permite o movimento do Projeto Cabeça de Negro, a energia vital que desde a primeira edição se faz presente e se potencializa a cada nova experiência.

1.4.1 – Axé – a energia vital

O objetivo principal da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.

(Piaget)

A primeira edição ocorreu em 2013 quando trabalhamos diretamente com nove turmas do segundo e terceiro ano, enquanto que as demais participaram como visitantes das exposições e assistindo as apresentações no pátio. Contamos com seis professores colaboradores que se revezaram nas orientações das turmas, cabendo-lhes acompanhar o processo de criação e execução das atividades, mediando-as através do diálogo democrático.

O resultado da iniciativa foi um sucesso conquistado a partir dessa interação que instaurou no colégio um clima de novidade e potencialidades inexploradas até o momento, completamente inserido no conceito de energia vital, de axé trazido por Azoilda Trindade nas palavras de Lima, agora aplicado aos jovens e adolescentes

Nas culturas de matrizes africanas o axé, a energia vital, é a potência de vida capaz de manter o equilíbrio da vida e a interligação entre os seres vivos. Trindade traz a palavra axé como possibilidade de articulação com a infância das crianças, entendendo as como seres sagrados, repletos de energia vital. A autora acredita que a escola possa ser um dos ambientes de fortalecimento do axé, a partir dos encontros e dos afetos gerados entre as crianças, as famílias e os profissionais que constituem este lugar. O axé pode estar no contato carinho entre as pessoas, no cuidado, nos gestos que promovem integração, nas brincadeiras, na sensibilidade e valorização dos sentimentos e emoções. (LIMA, 2020).

Além da solidariedade entre os participantes, nos baseamos na pedagogia de projetos, na qual o protagonismo discente é essencial, sugestão da diretora Luciana Branco, pedagoga de influência freireana, na qual os alunos se tornam agentes produtores e responsáveis por todas as etapas do processo de criação e execução. Essa estratégia se tornou a marca registrada do projeto.

Dentro dessa expectativa de atuação colaborativa, estipulamos participação de toda a turma dividida em dois momentos: uma exposição interna

e uma apresentação no pátio, iniciando com a escolha democrática de dois monitores para a interlocução com os professores monitores e seus colegas. Para auxiliá-los construímos orientações sobre as atividades que deveriam ser observadas, a formação de grupos de trabalho focais de logística, ornamentação das salas, recepção, registro, atividade artística¹⁰, além da indicação de material de apoio para a pesquisa.

Ao final cada sala se transformou num espaço de exposição, alguns discentes se caracterizaram como os patronos das turmas, interagindo com os visitantes. Dessa forma, foi possível encontrar Machado de Assis e Cartola dialogando no Café Literário-musical organizado na disciplina de Português, Clementina de Jesus e Leci Brandão apresentando sua biografia em outra sala e Martinho da Vila apresentando o poeta Cruz e Souza no Café Filosófico, que produziu reflexões sobre o papel da escola diante da desigualdade e da exclusão.

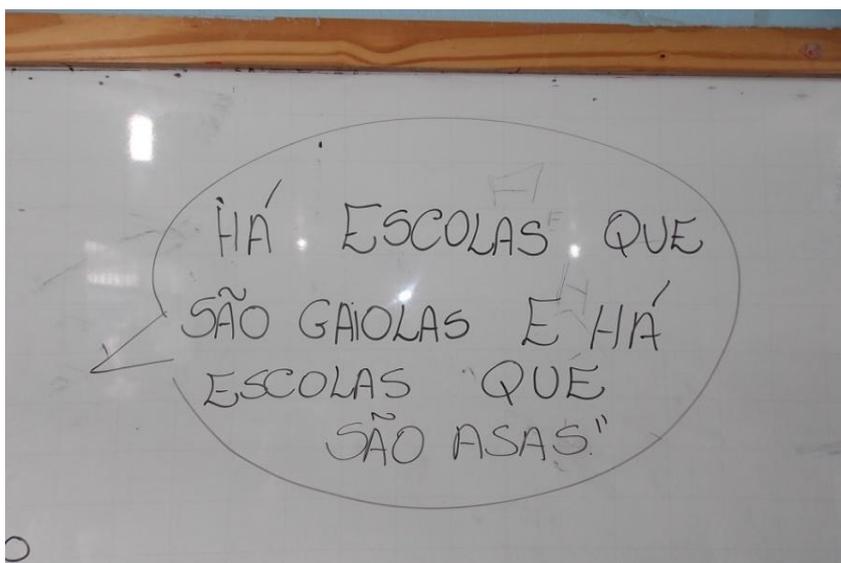


Figura 8: Exposição Café filosófico

Fonte: Acervo pessoal da autora

O segundo momento foi realizado no pátio, local para as apresentações artísticas e intervenções culturais dos estudantes e convidados. Antes, porém, os discentes representantes foram convidados a apresentar os temas trabalhados de forma resumida, demonstrando a construção e o processo pelo qual trilharam até a conclusão.

¹⁰ Em anexo Orientações aos monitores.

Ao conferir o protagonismo aos discentes e promover a solidariedade do trabalho comunitário interdisciplinar e interclasses, o Projeto Cabeça de Negro inaugura novos sentimentos de afeto e realização. Algumas experiências demonstraram dificuldades de comando, de acolhimento da vontade do outro, mas através do debate de ideias, e da escuta, foi possível alcançar o objetivo final.

A abertura desse espaço de pensamento e criação foi responsável por desvelar talentos e habilidades escondidas, além de despertar o interesse dos discentes na construção desse movimento, provocando uma melhora comportamental significativa, inclusive naqueles mais indisciplinados. Como nos casos dos discentes, João Gabriel e John Peterson, ambos com problemas disciplinares e de rendimento, porém surpreenderam a todos com seus talentos ao longo dessa semana inovadora.

O primeiro surpreendeu com seu talento e habilidade para a música instrumental, que contrastava com o seu comportamento agitado e mais ainda com seu sonho em cursar faculdade de música tocando oboé. Junto com a turma desenvolveu uma linda homenagem a Pixinguinha, executando Carinhoso com sua flauta transversa. E, desde então, novos adjetivos passaram a lhes ser atribuídos. A concretização do sonho veio em 2019, quando se graduou na Faculdade de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O segundo, também era famoso no Colégio, não por ser um “bom aluno”, mas seu desempenho no projeto foi um sucesso, participando de tudo, ultrapassando inclusive os trabalhos de sua turma. Desfilou, jogou capoeira, dançou samba de gafieira elegantemente vestido de um típico malandro carioca, de forma tão garbosa e orgulhosa que parecia flutuar naquele lugar, onde pode finalmente apresentar sua outra versão. Despido do rótulo de “aluno problema” que o acompanhava, nesses dias, concordando com hooks, ele se vestiu de poesia e beleza.

Dessa forma, ele apresentou para a escola outra potência que contrastava com seu registro de ocorrências ou anotações do conselho. Ele reinou naquele espaço, foi aplaudido. E quando questionado sobre o projeto, em sua avaliação¹¹, escreveu “**a escola devia ser assim o ano todo!**”. Esse foi o maior

¹¹ Realizei uma avaliação física e sobre a percepção dos alunos acerca do Projeto e pedi para listarem os pontos positivos e negativos, além de sugestões para a próxima edição.

incentivo que poderíamos receber para dar continuidade ao trabalho do Cabeça de Negro.

hooks afirma que o amor pode estar presente na sala de aula e através dele é possível o florescimento de relações positivas, de vínculos e parceria estabelecido entre professores e alunos. Foi o que ocorreu, a partir dessa semana intensa de atividades do Projeto, se assemelhando ao sonhado por Azoilda, uma humanidade do amor, fruto do processo educativo calcado na ética de respeito às diferenças.

Embora, o desejo da academia seja afastar as paixões das pesquisas no intuito de não comprometer o julgamento e/ou avaliação, em se tratando de uma tarefa escolar, não é possível passar por esses exemplos sem perceber a importância que a abertura desse espaço para produção e criação promoveu.

Acreditar numa educação bancária e sem afeto, por conta de uma pretensa neutralidade é um falso pressuposto, ainda segundo hooks, pois “Na escola, sempre existiram laços especiais entre professores e alunos, mas tradicionalmente eles eram exclusivos e não inclusivos”.

Assim, nessa perspectiva inclusiva, que estreitamos as relações de afeto dos discentes com seus pares, com os docentes e com a escola, balizadas pela ética Freireana de respeito à diversidade, objetivando que “Essa ética possa impulsionar experiências nas quais se revele a possibilidade de romper com práticas discriminatórias ainda existentes nos ambientes educativos”. (SANTANA, 2010).



Figura 9: João Gabriel em aula
 Fonte: Acervo pessoal da autora



Figura 10: João Gabriel no Recital de formatura
 Fonte: Arquivo Pessoal da autora

Os laços estreitados a partir da ação do Cabeça de Negro permitem que os egressos como o John Peterson e João Gabriel, juntamente com outros egressos retornem como convidados, amigos do Projeto e partes fundamentais para a construção dessa prática.

1.4.2. Corporeidade

O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias¹².

(Revista Práticas em Educação Infantil).

Tema recorrente nas edições do Projeto, o valor civilizatório da corporeidade apresenta a dimensão do corpo negro na perspectiva das relações étnico-raciais, como lugar de resistência, abordado sob os distintos aspectos, seja na esfera criativa, como sujeito de direitos e portador de conhecimentos e saberes, ou pela ausência de tais garantias que acarretam as diversas formas de violências contra esse corpo esvaziado do seu sentido integral.

Reis (2010) afirma que ao falar de corporeidade na educação estamos nos referindo à totalidade do ser que integra corpo e mente num só movimento que expressa vivências, sentimentos e culturas.

A partir de 2014, o Cabeça de Negro integra o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, instituído como instrumento avaliativo e essa inclusão agregou um maior número de professores (onze), ampliando para quinze turmas participantes do segundo e terceiro ano no turno matutino, de diversas áreas do saber, se reafirmando, assim, como projeto interdisciplinar .

De forma a contribuir na formação crítica do aluno de nossa Escola e desconstruir todo o tipo de preconceito relacional na vida escolar, social e familiar, trouxemos o tema “As cores do Alda – Somos iguais?”, a reflexão sobre o corpo negro e a estética imposta pelos padrões e modelos de beleza hegemônicos, que não contemplam toda a diversidade brasileira, causando,

¹² Revista Práticas em Educação Infantil – vol. 5; nº 6 197 ISSN 2447-620X. p.8

assim, a baixa estima e a exclusão desses sujeitos no seu modo de sentir e estar no mundo.

Especialmente, no tocante ao desfile da Beleza Negra, intitulado Alda Odara, cuja proposta é a exaltação da beleza negra para além dos padrões estabelecidos na subjetividade, na mídia, nas revistas, tivemos uma modificação significativa: desejo de participação dos discentes não negros.

Adotamos, a partir desta edição, a participação irrestrita no desfile, uma vez que, anteriormente, somente alunos que se percebiam como negros ou afrodescendentes participaram dessa atividade. Antecipando o debate atual sobre colorismo e fenótipos, a questão da representatividade, inclusão e exclusão.

Porém, ao final, os professores jurados elegeram a participante que representava exatamente o padrão hegemônico de beleza (branca, cabelos lisos, olhos claros, corpo magro). Mas, o que justificou aquela escolha? Será que ao participar dessa atividade não conseguiram visualizar seus objetivos ou terá sido a ausência de formação sobre as relações étnico-raciais?

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações, as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às brancas (CAVALLEIRO, 1998). Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos racistas. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e do educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes poderá permitir aos educadores rever suas posturas e readequá-las em dimensões não racistas. É importante evitar as preferências e escolhas realizadas por professores e outros profissionais, principalmente quando os critérios se pautam por posições preconceituosas e padrões de beleza dominantes: crianças brancas e de cabelos lisos e olhos claros são mais acolhidas, acalentadas, elogiadas, lembradas, em detrimento das crianças negras que ficam esquecidas. (SANTANA, p.18/19).

Na 3ª edição (2015), reformulamos a atividade, transformando o Desfile em Mostra da Beleza Negra, uma mudança conceitual, pois não se tratava de promover uma competição de quem era mais ou menos bonito, mas sim, a construção de um espaço onde os corpos reais pudessem se afirmar e se sentirem portadores de beleza.

Externamente percebemos um movimento que corroborou com a mudança estética de muitos afrodescendentes, a abertura de salões específicos para cabelos crespos, o retorno das tranças afro nagô e rastafári à moda, maquiagens para pele negra, a presença de representantes negros e negras na mídia e a oferta de produtos para essa parcela considerável da população consumidora.

Tais modificações ficaram evidentes no espaço escolar, tanto nas meninas quanto nos meninos, a presença da estética afro, nos cabelos, nas roupas se consolidou, reforçando a compreensão de si mesmo com os seus atributos naturais, aumentando a autoestima. Comparando a participação dos discentes de um ano para o outro, a percepção estética se alterou consideravelmente, com muitos discentes em processo de transição capilar, utilizando acessórios próprios que remetem à cultura afro-brasileira.

Assim, a Mostra da Beleza Negra contou com um grande número de inscritos (sem o critério racial para a participação), na qual a maioria dos participantes era afrodescendente e desfilou no tapete vermelho um orgulho e um empoderamento que transcendiam suas roupas e seus cabelos, tantos de dread, rastafári, Black Power!



Figura 11: Participantes da Mostra da Beleza Alda Odara 2015

Fonte: Arquivo Pessoal da autora

Permanecemos com estrutura original do projeto apresentando um quadro de temas, patronos e atividades, abordando como indústria cultural, como o mercado de trabalho percebe e recebe esse corpo negro, oferecendo oportunidades ou negando-as. Questionamos, também, a cor do talento, a invisibilidade do artista negro e a representação do corpo negro nas artes, além de trazer o tema da saúde mental.

Vale ressaltar que a partir do programa de televisão da Rede Globo chamado “Sexo e as negas” (2014), a corporeidade se consolidou como objeto dessa edição fomentando o debate sobre o “corpo como instrumento de celebração da vida”, a representação do corpo da mulher negra na mídia ou como a Globeleza influenciava na percepção objetificada do corpo feminino.

Com todas as turmas do turno participando do projeto, a escola vestiu-se de novamente da energia vital, do axé. Os trabalhos foram bastante expressivos, com destaque para a produção mediada pela professora de Educação Artística Adenizia sobre Artur Bispo do Rosário e, juntamente com a produção artística, foi debatido o tema da saúde mental como forma de controle dos corpos racializados e a produção da arte como terapia, defendida pela Dr.^a Nise da Silveira.

O corpo era, na verdade, o grande arquivo que continha a memória das experiências que agora eram violentamente abandonadas, agora, se podemos falar de patrimônio histórico e cultural das populações africanas transladadas, o primeiro território, o primeiro objeto, o primeiro elemento fundamental dessa memória é o corpo¹³. (SILVEIRA).

Sobre a importância da compreensão da corporeidade, recorreremos ao professor Julio Cesar Tavares (UFF) que ressalta que os africanos carregaram em seus corpos toda a bagagem cultural possível na travessia do Atlântico. O único patrimônio cultural que eles tinham era seu corpo.

¹³ Africanidades Brasileiras na educação. p.193.



Figura 12: Participantes da Mostra da Beleza Alda Odara 2018
Fonte: Acervo da autora

1.4.3. Comunitarismo, Cooperação e Circularidade

No ano de 2016, utilizamos do aprofundamento nos estudos sobre a diáspora e a cultura afrocentrada em contraposição ao discurso hegemônico, passamos a privilegiar a epistemologia africana, utilizando a Filosofia Ubuntu, originária da região da África Subsariana falada pelos idiomas zulu e xosa, línguas dos povos Bantu como tema da quarta edição do Projeto.

Ubuntu. Expressão Bantu. Consiste no prefixo “ubu” e a raiz “ntu”. Evoca a ideia geral de ser-sendo. Este conceito ético enfatiza as alianças entre as pessoas e as relações entre estas. Trata-se de uma categoria epistêmica e ontológica fundamental do pensamento Africano dos grupos que falam línguas Bantu. Tal como o autor defende, Ubu-, como o mais amplo e generalizado ser sendo, está profundamente marcado pela incerteza, por estar ancorado na busca da compreensão do cosmos numa luta constante pela harmonia. Esta compreensão é importante, pois a política, a religião e o direito assentam e estão banhados da experiência e do conceito de harmonia cósmica. (RAMOSE, 1999).

Nessa edição, realizada nos dias 18 e 19 de novembro, contamos com a participação de quinze (15) turmas do primeiro turno, entre segundo e terceiro

ano do Ensino Médio. Apesar de inserido no calendário escolar, houve uma redução dos dias destinados às atividades, gerando um ponto de tensão junto à Direção. A solução foi utilizar o sábado como dia letivo para o dia da culminância, o que poderia facilitar o recebimento dos convidados externos sem impactar o andamento das demais disciplinas e aulas regulares.

O objetivo dessa edição foi fomentar o debate sobre o indivíduo que se completa na coletividade, que só se realiza se pensado em torno da comunidade e dessa forma contribuir no protagonismo e na formação crítica dos discentes, permitindo desconstrução de preconceitos e “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência com base na raça, cor, origem étnica ou intolerância religiosa motivada por considerações racista”. Inaugurando, assim, nossa reflexão sobre as práticas de racismo e preconceito religioso constantes em nossa sociedade.

Nessa edição contamos com a participação do Grupo Aquilah e de artistas da região, Carlão da Cuíca, Fanuel, de André Alves e Monica dos Anjos e a inovadora presença do Quilombo Quilombá abrilhantando a culminância.

Muitos destaques nas exposições produzidas pelas turmas, tais como o Museu Vivo, promovido pela turma do 2º ano mediado pela professora de Artes, que reviveu obras como de diversos artistas com os alunos caracterizados de acordo com ela. Juntamente com a explicação sobre o artista que a produziu, a história por trás da tela.

O Comunitarismo e o Cooperativismo foram a marca dessa Culminância, pois foi necessário contar com a participação voluntária dos docentes e da equipe do colégio na execução de diversas tarefas afastadas de suas funções.

Ao deslocarmos o encerramento para o sábado, ficamos sem servidores e funcionários de apoio, merendeiras. Enfim, foi nesse momento, que o cooperativismo se apresentou: um grupo de colegas se colocaram no serviço da cozinha para servir a famosa feijoada, outros se disponibilizaram para lavar os pratos, outros, juntamente com os alunos, organizaram o espaço com a logística de arrumar os espaços após o projeto

1.4.4 Memória, Territorialidade

A preservação da memória é uma forma de respeitar quem veio antes, quem sobreviveu, e é fundamental para o eterno devir de nossa existência. Cultuar e cultivar a memória nos leva à Ancestralidade, à Religiosidade e à Territorialidade.

(TRINDADE, 2010)

A quinta edição do projeto aconteceu nos dias vinte e quatro e vinte e cinco (24 e 25) de novembro de 2017, contemplando a totalidade do colégio. Essa integralidade foi significativa, pois, pela primeira vez, atingimos todos os turnos do colégio e incluímos os discentes da primeira série do Ensino Médio no debate das relações raciais.

Elegemos a saudação **Sawabona-Shikoba** como tema. As palavras fazem parte da filosofia sul africana que, de forma ética, conduz aquele que cometeu um erro ou equívoco para o crivo da comunidade, não com o intuito de punição ou execração, mas, ao contrário, a tribo se reúne para exaltar todos os pontos positivos e as boas ações que aquele membro realizou. Quando se reúnem, dizem para ele **Sawabona** “eu te respeito, eu te valorizo e você é importante para mim”. Então, o indivíduo após refletir sobre o ato equivocadamente realizado e ouvir as coisas boas listadas pelos outros membros responde **Shikoba**: “Então, eu existo para você”. Esse conceito foi tão importante para o desenvolvimento do Projeto que realizamos no ano seguinte (2018) uma reedição sob esse mesmo tema. Em 2019, o tema foi Sankofa, símbolo adinkra que significa “não é tabu voltar ao passado e pegar o que esqueceu”.

Preservar a memória do Cabeça de Negro é fundamental para manutenção de suas atividades e a ampliação de seu alcance. É através desse retorno ao passado que podemos no movimento **sankofa**, pegar o que ficou esquecido, trazer para o presente e ressignificar o futuro.

A história dos afrodescendentes e africanos se constitui de uma “energia vital que é circular e se materializa nos corpos”, que também é um território, eventualmente, vilipendiado e subtraído de sua verdade.

É necessário o retorno para que possamos assumir a agência de nossas histórias, e assim superar os mecanismos do epistemicídio que tenta apagar que:

O Patrimônio africano está imbricado no DNA da humanidade, é impossível negar que os filhos da África, os seus descendentes espalhados pelo planeta são responsáveis pela riqueza do Patrimônio Africano, afrodiaspórico e afro-brasileiro. (p.13).

Nossos corpos também são territórios que precisam de resguardo e cuidado, pois são os locais de assentamento das memórias e vivências do nosso povo, que, desde a diáspora, vaga em busca do seu lugar enquanto ser, restituído em capacidade ôntica e diferente do não lugar em que nos lançaram quando nossos ancestrais foram forçados a dar voltas na árvore do esquecimento antes da grande travessia transatlântica.

A preservação da memória é fundamental para a construção da subjetividade e cultivá-la é uma forma de saudar, exaltar e respeitar todos os que vieram antes de nós e nos manter no processo constante do devir, como nos chama à reflexão o Professor Jayro de Jesus: “O que nos tornaram? E o que podemos nos tornar a ser (devir negro?)”.

Conforme Beatriz Nascimento, o corpo negro suporta dois continentes em seu deslocamento, buscando nos aquilombamentos criar um lugar de manutenção da identidade e da coletividade, no qual o quilombo é definido como espaço simbólico no corpo em movimento em constante devir.

1.4.5 Ancestralidade e Religiosidade



Figura 13: NYAME DUA: A árvore de Deus
Fonte: Internet

Utilizemo-nos, aqui, do símbolo Adrinkra que traz a presença e proteção de Deus: NYAME DUA. Uma das formas mais violentas de extermínio da subjetividade do outro é a morte ou o impedimento de professar a sua fé, ato praticado com toda força sobre as populações africanas, afrodescendentes e originárias nos processos colonizatórios.

Ao longo da pesquisa sobre o Projeto Cabeça de Negro, chegamos a um ponto que foi negligenciado por um tempo, não constando no debate fundamental da liberdade de todo o indivíduo: a liberdade de professar a sua crença. O espaço da escola não confessional deve ser guiado pela laicidade como toda a esfera do Estado enquanto ente público. Porém, a religiosidade enquanto cultura, filosofia e espaço de construção de valores civilizatórios é, notadamente, baseada em estruturas judaico-cristãs em detrimento das demais formas de percepção e interpretação da realidade no/do espaço físico e metafísico.

Não obstante, há nessas culturas outras formas de ser e de estar, de fazer e interagir, de resistir fora do padrão hegemônico. É sobre essa base ancestral que (re)existimos apesar das diversas tentativas de morte e apagamento.

É importante o respeito à ancestralidade, também presente no mundo dos territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE), porque são lugares de memória (ancestral) a serem preservados como relíquias e memórias comuns (coletivas), tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADE), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, pelo prazer de viver (LUDICIDADE). (TRINDADE).

Dentro dessa compreensão do terreiro, em especial, para as religiões de matriz africana, o território sagrado é, também, como local de produção e manutenção de saberes e epistemologias.

Inicialmente, o assunto não foi abordado pelo Projeto. Conscientemente, ou não, nos esquivamos dessa abordagem, até mesmo com receio das implicações que trariam para o desenvolvimento do mesmo. Mas sempre esteve latente a esquiva dos estudantes em participar de atividades que se assemelhassem às tradições afro-religiosas, como ocorreu quando uma turma se recusou a apresentar jongo ou maracatu, ou mesmo quando outra apresentou uma atividade que mesclava dança afro com samba (2014), gerando olhares de reprovação.

Por que não abordamos esse assunto antes? Qual era o impeditivo? Talvez, o fato se configure como falha nossa na supressão do debate sobre religiosidade, quando os alunos se afastavam de participar de atividades como o jongo por ser semelhante à “macumba”, ou na apresentação de dança afro de em 2014, quando uma estudante dançando vestida de baiana com alguidar nos braços, seguida de uma roda de capoeira que se encerra numa roda de samba, rumores e cochichos foram ouvidos, mas nenhum ato claramente intolerante e permanecemos silentes sobre tais aspectos.

Percebemos, posteriormente, que não atentar para esse tema era uma forma de negar a importância do debate no espaço escolar. Da mesma forma que o aumento do número de casos de violência e ataques às instituições religiosas de matriz africana, a Baixada Fluminense é território que historicamente abriga grande número desses espaços sagrados, especialmente, na região adjacente e no território do município de Magé.

A partir daí, pudemos observar que os estudantes não se declaravam praticantes das religiões de matriz africana, recorriam à estratégias da negação ou simulação, que é indicar outra crença para fugir de olhares preconceituosos:

Entre os próprios alunos que ficavam “zoando” uns aos outros de “macumbeiro”, afirmando não gostarem de “macumba”, mas que assumiam para mim aos cochichos: “meus pais são espíritas, mas eu só vou de vem em quando”. (PEREIRA, 2016).

Compreender que “a ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras”, confere uma reverência aos

mais velhos, os portadores de sabedoria, os griots e autoridades civilizatórias, que são referências importantes na manutenção e na transmissão desses conhecimentos através da oralidade e da experiência.

A temática religiosa foi, enfim, inserida e trabalhada de forma interdisciplinar, transitando pelas obras de Heitor dos Prazeres e Abdias do Nascimento, que ganhou a uma exposição intitulada Museu da Cultura Afro, com o objetivo de quebrar os paradigmas que impedem o conhecimento acerca das cosmovisões distintas das vistas como hegemônicas foi o desafio da turma, que apresentou o Afoxé Filhos do Alda, com dança, comidas relacionadas aos rituais de matriz africana, além de uma historiografia dos Blocos de Afoxé existentes no país, partindo do famoso Filhos de Ghandi.

Dessa forma, percebemos que os percursos formativos são necessários para a construção desta reflexão a partir das heranças culturais, sociais e religiosas dos filhos da diáspora negra, questões que só se tornaram realidade a partir desta edição. Uma vez que a intolerância religiosa com professores e alunos das religiões de matriz africana, muitas vezes, ultrapassa o silenciamento e a discriminação assume formas de violência mais visíveis.

Uma religião que, com seus mitos, itãs, cantos e danças, possibilitou aos filhos da diáspora africana, mesmo longe de sua organização espacial originária, reedificar e ressignificar seus espaços identitários e suas territorialidades 2 (terreiro de candomblé) como matriz da vida social, econômica e política. (QUINTANA).

Na quinta edição do Projeto (2017), houve uma apresentação inédita de três estudantes da primeira série que trouxe a religiosidade afro-brasileira representada pelo Candomblé, com o toque dos atabaques, a dança do Ijexá e a explicação da religião para o pátio do colégio, que apesar da laicidade prevista, geralmente, se posta como espaço de exclusão das formas não dominantes de compreensão do sagrado.

Inteiramente ligado aos valores civilizatórios as convidadas Lua Santana e Vera Tunde Santana, do Quilombo Quilombá, se juntaram ao discente na dança enquanto os outros dois cantavam:

Quando eu era criança
Minha mãe cantava pra mim
Uma canção em yorubá
Cantava pra eu dormir

Uma canção muito linda
 Que o seu pai te ensinou
 Trazida da escravidão
 E cantada por seu avô
 Era assim

Essa canção muito antiga
 Do tempo da escravidão
 Os negros em sofrimento
 Cantavam e alegravam o seu coração
 Presos naquelas senzalas
 Dançando ijexá
 Aquela canção muito linda
 Com os versos em yorubá
 Era assim

Cantava quando era criança
 Fiquei homem e não me esqueci
 Aquela canção em yorubá
 Que não sai de dentro de mim
 É assim

Oro mi má
 Oro mi maió
 Oro mi maió
 Yabadoo yeyeo¹⁴

1.4.6. Os demais valores civilizatórios na estrutura do Projeto

É impossível não associar os valores civilizatórios afro-brasileiros às etapas e movimentos do Cabeça de Negro, pois como afirma Azoilda Trindade, esses são marcados pela diversidade, dialogando com vários grupos, constituindo a brasilidade plural. É necessária a conscientização desses valores que nos constituem para que possamos ter orgulho desta condição civilizatória que, apesar do racismo, nos mostra caminhos de resistência e de existência, pois:

O processo civilizatório dominante (,,,) prioriza o lucro, a dominação, a sujeição do outro, da subtração da sua energia vital (mais valia), a competição, a tecnocracia. É preciso enfatizar outros valores e processos afro-brasileiros.

Tais valores são significativos e fundamentais na estrutura do Projeto, no qual em cada edição, cada nova abordagem numa renovação contínua e circular, pautada na cooperatividade, na afetividade, na ludicidade e no comunitarismo. Também, contamos com a musicalidade, nas escolhas dos temas, homenagens,

¹⁴ <https://www.lettras.mus.br/bantos-iguape/canto-para-oxum-oro-mi-maio/>. Acesso em 19/04/2021.

nas atividades apresentadas pelos estudantes e professores ou pelos convidados, somos e estamos sempre embalados pela musicalidade, o que nos apresentou diversos amigos e parceiros, companheiros de caminhada.

Na edição de 2108, foi dessa forma, que homenageamos um desses parceiros, Marivaldo Sales, falecido no mesmo ano, um grande entusiasta e colaborador da nossa prática. Nos reunimos com artistas músicos presentes, familiares e estudantes numa roda afetuosa, nesta edição que também prestou homenagem à vereadora Marielle Franco e Mestre Moa do Katendê, vítimas da violência.

É importante ressaltar a presença dos convidados especiais que compõem o Projeto Cabeça de Negro, movimento que se dá pela afetividade, enquanto valor civilizatório, a partir do aceite do convite, que raramente vem acompanhado de uma logística de acesso, como transporte, ajuda de custo, ficando mesmo na base da amizade ou divididos os custos entre os organizadores do Projeto. É, dessa forma, que conseguimos, a cada edição, ampliar nossa Roda de estudantes, professores, familiares, artistas, pessoas especiais que fazem a energia vital do Cabeça de Negro circular e reverberar em cada corpo presente de forma contagiante, na espera da próxima edição.

Em memória dos homenageados na Edição de 2018, efetivamos o conceito do Quilombismo cunhado por Abdias do Nascimento, trazendo a afetividade e a ludicidade tecendo os fios da memória, no qual é necessário exaltar a vida, “Nesse momento pendular, na linha tênue que separa a vida da morte, a alegria da tristeza, faço minha opção pelos vivos, sem deixar de memorar os mortos. VIDA, VIDA, VIDA!”. (TRINDADE, 2010).

Nossas últimas edições, tiveram como tema princípios e saberes africanos como o Ubuntu (2016), Sawabona/Shikoba (2108) e Sankofa (2019), resgatando os conceitos de comunitarismo, da relação importante e necessária de se enxergar no outro na sua diversidade e saber respeitar todas as diferenças.

Perseguir uma ideia de aprendizagem “profunda” que não é somente cognitiva, mas que supõe “uma mudança na própria identidade”, na medida em que compromete nosso desejo, capta nossa imaginação e constrói nossa consciência”. (STEINBERG e KINCHELOE, 2000, p. 115).

Não é possível falar sobre a formação da identidade sem pensar a memória, os passos que nos antecederam, e motivo esses foram temas escolhidos para a sétima edição do Projeto, o símbolo Adinkra Sankofa traz o movimento numa espiral de experiências que podem ressignificar o presente e o futuro a partir do conhecimento do passado. Como afirma a filósofa Katiúscia Ribeiro, “o futuro é ancestral” e, nesse sentido, é a circularidade de voltar e pegar o que necessário para avançarmos com sabedoria a partir do resgate que devemos fazer unindo as pontas da nossa existência, pois como diz a sabedoria dos povos Akan, “Não é tabu voltar e pegar o que ficou esquecido”. Trata-se na verdade de um exercício de resgate de nossa memória ancestral, no sentido de “Voltar para adquirir conhecimento do passado, a sabedoria e a busca da herança cultural dos antepassados, objetivando a construção de um futuro melhor”.

Outro valor fundamental para o Projeto é a solidariedade que permeia as trocas entre os estudantes, entre eles e os professores, interclasses. Muitas atividades são construídas de forma compartilhada, sem disputa, dividindo materiais que são comprados de forma cooperativa, além do material humano, que corroboram as palavras de Trindade sobre a importância para o processo de aprendizagem.

O princípio da solidariedade que esteve presente na história de resistência e sobrevivência do povo negro no Brasil também precisa ser considerado. Não existe aprendizagem sem solidariedade, sem troca, sem afeto, sem cuidados, sem elogios.

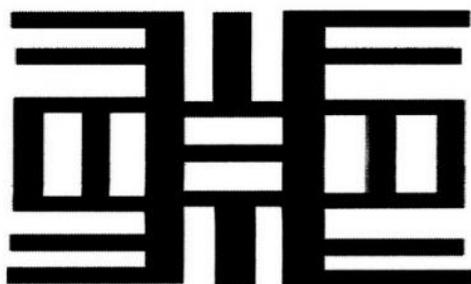
CAPÍTULO II – NEA ONNIM NO SU A OHU – A PRODUÇÃO ACADÊMICA NAS PESQUISAS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO

*Aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas!
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas!*

(Roberto Mendes – Yaya Maseмба)

Os Programas de Pesquisa e Pós-graduação, em especial os da área de Educação, aproximam a prática docente com a academia, transformando professores em pesquisadores, especialistas, mestres e doutores através de questionamentos originados de seus campos de atuação, da experiência acumulada em suas práticas educativas, saberes e dilemas surgidos no ambiente escolar.

É fundamental demonstrar que a busca por novas epistemologias, a ampliação do escopo teórico norteadores das ações realizadas pelos docentes no espaço escolar é, além de ato político, também é ação de aprendizagem para os discentes dos programas de pós-graduação.



**Figura 14: NEA ONNIM NO SU,
A HO Símbolo Adinkra do Conhecimento
Fonte: Internet**

Retornemos à sabedoria Adinkra para demonstrar o papel do docente pesquisador que desempenha trabalho contínuo e fundamental para a ampliação de saberes e a efetiva aplicação destes em sua prática cotidiana.

Quando nos voltamos para as pesquisas realizadas por nossos pares, conectamo-nos com o NEA ONNIM NO SU A OHU – “Aquele que não sabe pode saber pela aprendizagem”, pela busca contínua do conhecimento ao longo da vida, nos tornamos eternos aprendizes como diria a máxima socrática.

Para tal, fixaremos o período de observação no recorte temporal entre os últimos cinco anos, de 2017 a 2021, devido ao crescimento das produções sobre as relações étnico-raciais (RER) após a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08.

A primeira completa a maioria neste ano, sem poder dizer que efetivamente haja o seu cumprimento em todas as escolas do território nacional. Com relação à segunda lei, ainda é difícil encontrar a história dos povos originários sendo contada, mesmo nos espaços de produção de ações afirmativas dentro da categoria racial.

As modificações da Lei 9.394/06, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seus artigos 26a e 79b e seguintes, determinam o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e são ancoradas nas Diretrizes Nacionais Curriculares presentes na Resolução 1/2004 que determinam sua obrigatoriedade em todo o ciclo da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil e o nível médio. Tendo como objetivo:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Resolução 1/2004 Art. 2º).

Por esse motivo, ao buscar esses dados estamos também, de certa forma, colocando-nos ao lado dos que produziram saberes para que os futuros pesquisadores reconheçam nossos caminhos percorridos na posição de aprendizes.

Concentramo-nos nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT) e no Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizamos os descritores Relações étnico-raciais combinadas com o recorte de atuação no

Ensino Médio entre os anos de 2017 a 2021 e privilegiamos os Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins.

Após a seleção por aproximação temática com a pesquisa em curso, analisamos os resumos das seguintes produções:

1.	BEJAS, Christiane Lacerda. Educação, cultura e artes: vozes de estudantes sobre as relações étnico-raciais em Parnaíba – MS . 11/09/2017, 125f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Parnaíba. 2018.. Biblioteca Depositária: UEMS.
2.	BEZERRA, Julyanna de Oliveira. A educação em Direitos Humanos no contexto das relações étnico-raciais: Desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana . 20/07/2017. Defesa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa).
3.	BORGES, L.P.C.. O futuro da escola: Uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar . 2018. Tese Doutorado em Educação: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018.
4.	CARRIJO, Valéria Landa Alfaiate. Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares . 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.
5.	CARVALHO, Mirian Janaína Conde. A Compartimentação Curricular na Implementação da Lei 10.638/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova– MG . 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11597
6.	CINTRA, Éllen Daiane. Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo . 2018. 216f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/32722
7.	GOMES, Paulo Fabrício Roquete. Quais os impactos da Lei nº 10.639/03? A voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam . 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. São Paulo. 2019. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334912
8.	GRION, Aline Oliveira. Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz. Compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores . 23/07/2017. 123f. Mestrado em Educação, Contextos contemporâneos e demandas populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica. Biblioteca depositária: Biblioteca Central UFRRJ.
9.	MARTINS, Ícaro Amorim. Se eu não sou negra, eu sou o quê? Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula . 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2108. Disponível: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26350
10.	MOURA, Adriana Dias de. "Nem tão "escura" pra ser negra, e preta jamais": Racismo, Subjetividade e Juventude na Periferia de Belém / Adriana Dias de Moura. — 2021. 212 f.: il. color. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2021.
11.	OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de.. "Não sou negro de alma branca: Diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do Projeto A cor da Cultura." 09/06/2017 188 f. Mestrado em

	Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO, 2017
12.	OLIVEIRA, Nathália Pereira de. Processos identificatórios de adolescentes negros (as): a escola como potenciadora de espaços identitários . 2017. 219 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
13.	PESSOA, André Luís de Moura. A decolonização das subjetividades dos estudantes do curso Normal: um olhar CTS (Ciência – Tecnologia – Sociedade) em face a um processo homogeneizador da cultura / André Luís de Moura Pessoa – 2019. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019..
14.	REBELLO, Paulo de Azevedo. O racismo se esconde nas sombras . 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap – UERJ, Rio de Janeiro, 2018.
15.	SANTOS, ADRIANA BATISTA. Agora não são mais “os” negros e sim “nós” negros: narrativas dos integrantes do Encantarte sobre identidade negra ' 17/03/2017 f. Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Jequié, 2017.
16.	SANTOS, Jorge Luís Felizardo dos. Temática étnico-racial: uma avaliação dos 15 anos da alteração da LDBEN pela lei 10.639/2003 . 2018, 197 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018. Disponível: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3941
17.	SILVA, GISELE ROSE DA. Azoilda Loretto Da Trindade: : O Baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros . ' 23/12/2020 162 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do CEFET/RJ
18.	SILVA, Sandra Cristina Macedo. “Eu, negro”- relações raciais no cotidiano escolar: um estudo de caso em Tupaciaguara – MG. 2013-2018 . 130 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8810
19.	SOUZA, Erivelto Santiago. Processos educativos em práticas docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio . 2017. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9402 .
20.	SOUZA, Maria do Carmo Teixeira de. Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos . 2021. 121fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em História). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4642

Tabela 1: Dissertações e teses período: 2017 – 2021

Fonte: Acervo pessoal da autora

Pudemos verificar que, ao aplicar o descritor educação antirracista, foi possível encontrar pesquisas sobre a construção de identidades e de subjetividades dos estudantes no final do ciclo da educação básica, compreendendo os impactos do racismo nestes indivíduos que começam a ampliar a compreensão de si e do mundo.

Outros descritores encontrados nessas pesquisas foram: Educação Básica de Jovens e Adolescentes, Ensino Médio, e Pedagogia de Projetos Interdisciplinares, afro-perspectiva e valores civilizatórios afro-brasileiros, quilombismo.

2.1 Análise das dissertações e teses selecionadas

A ação de vários segmentos dos movimentos negros, no intuito de inserção da população afrodescendente nas universidades, sobretudo públicas, através da de cursos pré-vestibulares comunitários em áreas periféricas, na década de 1990, promoveu inclusão de negros e negras nos cursos superiores e, sobretudo, funcionaram como elemento de reflexão sobre suas identidades, identificações, papéis sociais e questionamentos a respeito do modelo tradicional de tratamento da história e cultura afro-brasileira.

Nas duas décadas seguintes, a partir da pressão política de vários movimentos sociais negros e não negros, são formuladas e implementadas leis e/ou regulamentações para ações afirmativas nas Universidades Públicas.

As Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Nacional de Brasília (UNB) foram as pioneiras. A Lei federal 12.711 sancionada em 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo decreto 7.824, de 11/10/2012 e modificada pela Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, procurou dar uniformidade às várias regulamentações da rede federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC), bem como incluir a rede de Ensino Médio nestas ações.

Desde a promulgação da Lei 10.639/03, ocorre aumento na demanda por formação docente nos temas relativos à Cultura e História da África e dos afro-brasileiros, e ampliação significativa de pesquisas sobre as Relações Étnico-raciais.

O surgimento de Programas de Pós-Graduação específicos moveu-se em direção às políticas públicas de ações afirmativas nesse campo da educação e pesquisa, permitindo, assim, a presença maior de negros e indígenas como pesquisadores que falam e investigam a partir de seus lugares de fala, e não como objetos de estudos acadêmicos produzidos por outros sujeitos. Desse modo, ampliou-se a disseminação de aparatos críticos para contestar a

hierarquização racial dos povos africanos e originários, e os modelos civilizacionais de matriz ocidental.

No corpus de pesquisas deste estado da arte, encontramos o trabalho de Cintra (2018), que analisa, em sua dissertação, como o racismo e a discriminação articulam-se na construção das relações sociais dentro e fora da escola, através de uma análise comparada e interseccional de jovens negras no ensino médio público e privado no Distrito Federal.

Utilizando os recortes de raça, gênero e classe como ferramentas metodológicas para compreender a relação dos jovens na sua trajetória escolar e suas experiências de racismo e discriminação. Através de pesquisa empírica com cinco (5) grupos de discussão, buscou compreender e comparar as estratégias e as orientações coletivas dos jovens como forma de enfrentamento ao racismo.

Conclui, por fim, que os jovens estudantes são frontalmente afetados pelas práticas racistas, muitas vezes, perpetradas e reproduzidas no próprio ambiente escolar que, apesar de tudo, se constitui como espaço potencial para práticas antirracistas.

Por sua vez, Oliveira (2017) trata dos processos de identificação dos/das adolescentes negros e negras, potencializada através da escola e, através da descoberta e aproximação da negritude busca quebrar o vínculo pejorativo dirigidos à população negra.

De fato, a consciência da experiência do racismo e da discriminação tornam-se mais evidentes nessa fase da adolescência/juventude, na qual jovens sofrem com a estima afetada pelas mudanças corporais, hormonais e comportamentais. Quanto mais se tratando dos jovens negros, que não se veem representados enquanto modelos de beleza, com poucos referências nas mídias e totalmente deslocados do padrão estético dominante.

Nesse sentido, que o autor apresenta o processo do “tornar-se negro”, com base na obra fundamental de Souza (1983) que inseriu a questão do racismo no campo da psicanálise, afirmando que:

Tornar-se negro é tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que

reafirme uma dignidade alheia a qualquer tipo de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. (SANTOS, 1983, p. 77).

O objetivo da pesquisa de Oliveira (2017) foi compreender como os adolescentes negros e negras estabelecem seus processos de identificação a partir daquilo que é oferecido pela escola sobre as relações étnico-raciais. Trata-se de pesquisa qualitativa baseada no método psicanalítico de investigação e interpretação.

Nesse processo foi possível perceber que, a partir dos dados colhidos, a escola situa-se como local evidente de discriminação e práticas racistas, onde há raras formas de identificação positiva com a negritude, fomentando o apagamento de figuras para essa formação referencial destes jovens.

Ainda assim, é no ambiente escolar que reside o contexto de abordagem da formação das identidades de forma plural e da contestação do discurso hegemônico, promovendo não o desejo de ter peles negras, máscaras brancas mas, como diria Fanon (2008), “comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”.

Souza (2017) apresenta sua contribuição para o debate das relações étnico-raciais aplicadas nas áreas de Sociologia, observando os docentes em sua formação e acesso aos materiais para uma prática que valorize a história e cultura africana e afro-brasileira.

Sua pesquisa ocorre em escola pública de ensino médio e objetiva identificar, descrever e compreender o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e demonstrar a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores como forma de promover práticas que fortaleçam o pertencimento étnico-racial e a valorização dos estudantes, além da capacitação para enfrentarem situações de desigualdades naturalizadas pelas práticas discriminatórias seja de classe, raça ou gênero. Compreende a interdisciplinaridade como o diálogo entre as disciplinas, intercâmbio mútuo de integração recíproca entre várias ciências.

Carvalho (2019) analisa as dificuldades na implementação da Lei 10.639/2003 de forma interdisciplinar, observando uma turma do ensino médio de uma escola pública noturna de Minas Gerais. Seu objetivo foi partir dessa perspectiva de intercâmbio entre as ciências para verificar a implementação e

aplicação da Lei pelos professores, demonstrando as dificuldades encontradas diante da compartimentação curricular.

Souza (2021) apresenta os desafios contemporâneos das relações étnico raciais, ressaltando a evasão escolar como consequência alinhada à hipótese histórica de exclusão do sujeito negro nas instituições escolares. A atualidade e a importância dessa pesquisa pautam-se, também, ao fato de estarmos imersos na crise sanitária da Covid-19 que vitimou mais de 600 mil brasileiros, sendo o número de negros e negras, pardos e pardas afetadas direta ou indiretamente mais alto, conforme dados da rede de pesquisa solidária e do DIEESE.

Outro impacto fruto dessa crise é a questão pedagógica e a função social da escola, colocadas por muitos como função essencial, porém sem a observação das estruturas necessárias para o retorno seguro e um debate legítimo sobre os processos de aprendizagem a serem realizados no pós-retomada das atividades escolares. A autora, também, aborda o fenômeno da evasão escolar a partir da “perspectiva decolonial com ressignificação, reconhecimento e entendimento dos porquês das desigualdades sociais presentes na nossa sociedade”(SOUZA, 2021).

A pesquisa desenvolvida por Carrijo (2020) em uma escola pública em Minas Gerais se aproxima do trabalho de Oliveira (2017), pois analisa como as trajetórias escolares impactaram no processo de subjetivação das juventudes negras e como se projetam no campo das possibilidades de futuro no projeto de vida dos alunos negros e negras. A autora utiliza para tanto o Projeto pedagógico “Empodera! Juventude Negras” como objeto de análise e estuda o modo pelo qual os participantes inicialmente se compreendem em suas relações familiares e após as inflexões provocadas pelo Projeto.

É possível perceber semelhanças entre o Projeto apresentado pela pesquisa de Carrijo (2020) com o Cabeça de Negro, uma vez que foram utilizados diversos instrumentos, como fotografias e vídeos do acervo pessoal e do perfil das redes sociais dos participantes e organizadores, como forma de demonstrar uma lógica descritivo-interpretativa-análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A pesquisadora ressalta a importância de projetos que promovam o letramento racial e o orgulho étnico:

Vimos que os jovens chegaram à escola com suas identidades negras silenciadas, embranquecidas e sem pertencimento: a escola intensifica os estereótipos, promove a invisibilidade e a geografia do não-lugar. As experiências em projetos que promovam a aproximação com a educação das relações étnico-raciais, a história e cultura da África e afro-brasileira possibilitam aos jovens negros e negras a valorização estética, o reconhecimento da ancestralidade e os sentimentos de pertença e representatividade por meio da apropriação de conhecimentos descolonizados.

Gomes (2019) e Santos (2018) debruçam suas pesquisas sobre a Lei 10.639/2003 para analisar a partir do público adolescente de 13 a 17 anos, inseridos no processo de escolarização desde o início da vigência da referida lei, se de fato ela foi aplicada e de que forma suas temáticas “os intercepta e que impactos ela causa na construção das identidades” desses jovens.

Através da metodologia de questionários, Gomes (2019) utilizou as redes sociais, em especial o Facebook, para alcançar um público de jovens de todo o Brasil, indicando que há muito a ser fazer no tocante a aplicabilidade e abrangência deste instrumento legal.

Resta claro em sua pesquisa que quando o seu cumprimento é efetivo e ocorrem estudos sobre africanidades ou sob uma perspectiva afrocentrada, há um avanço positivo na constituição de identidade dos adolescentes, embora o racismo, antes velado, tem se acentuado, sobretudo, quando se refere ao fator de intolerância religiosa, fruto, segundo o pesquisador, atual conjuntura política nacional.

No ano em que a Lei 10.639/2003 completou quinze anos, Santos (2018) avaliou as dificuldades, as conquistas didático-pedagógicas, os desafios interdisciplinares a partir dos grupos pesquisados em relação aos conteúdos escolares referente às relações étnico-raciais. O objetivo foi desenvolver ações que propiciassem a valorização e promoção da diversidade étnico-racial, funcionando como instrumento na luta antirracista.

Desenvolvida no mesmo ano, a pesquisa de Martins (2018) discorre sobre jovens negros do século XXI, com foco na interseccionalidade e no empoderamento gerado após a aplicação da Lei 10.639/2003. O Coletivo Motim e os estudantes do ensino médio da Escola Estadual CAIC Maria Alves Carioca na periferia de Fortaleza, Ceará, produziram o vídeo Identidade negra: juventude, afirmação e empoderamento, trazendo a questão da territorialidade para o debate sobre marginalização desta população.

Segundo o autor, esta produção visou combater o racismo e fortalecer identidades e direitos, uma vez que apesar do preconizado pela lei, persiste na escola a discriminação racial escamoteada. Esse trabalho resistência dos jovens se mostrou como uma nova face do movimento negro: jovens consumidores de bens, marcas e produtos, produtores de conteúdos nas redes sociais que enaltecem ou se posicionam intelectualmente e artistas negros, apresentam a intercessão das diferentes estruturas de opressão, seja de gênero, raça ou classe sociais.

Silva (2018) utiliza-se das situações vivenciadas pela população negra atrelada à história local da cidade de Tupiciara, em Minas Gerais, convergindo com os saberes e conhecimentos produzidos pelos jovens estudantes no contexto escolar. Mesmo ancorados no Projeto Político Pedagógico (PPP) que contempla a Lei 10.639/2003, o cotidiano da comunidade escolar apresenta lapsos para o cumprimento efetivo do PPP e a permanência de práticas e discursos discriminatórios similares ao dos vistos no restante da sociedade.

Pessôa (2019) utiliza como base para sua pesquisa a perspectiva da afrocentricidade contida nas obras de Fanon e Mbembe e para pensar a construção da subjetividade colonizada de estudantes do Ensino Médio no Curso Normal, compreendendo esse aspecto da colonialidade como construção impeditiva de leitura diversa da interdependência da colônia diante da fonte de saber universal, representado pelo poder hegemônico da metrópole. Sua contribuição traz para o debate o campo da Ciência-Sociedade-Tecnologia como locus de permanência do discurso hegemônico que historicamente exclui as formas de saber dos ditos colonizados, atribuindo a estes a falsa acusação de iletrados cientificamente.

Pesquisa atual e relevante, sobretudo, porque se desenvolve junto ao público que lecionará para as séries iniciais das mesmas classes subalternas das quais fazem parte.

Silva (2020) além de construir uma biografia filosófica de Azoilda Loretto da Trindade, apresentando os valores civilizatórios afro-brasileiros, peças fundamentais para a compreensão da identidade de nós, afro-brasileiros, africanos em diáspora, a partir de fundamentos morais, éticos e comportamentais plenos de significados, inseridos no processo civilizatório que compreende as produções materiais e imateriais de um povo.

Ancorados na sabedoria dos nossos ancestrais presente em nossos corpos-territórios, memórias, cultura, e existência em eterna luta, diante de um projeto de aniquilamento e apagamento do outro, apropriação cultural e morte que tenta, a todo momento, extinguir nossa força vital.

A pesquisa, além de compilar, os valores civilizatórios: Energia Vital, Corporeidade, Territorialidade, Oralidade, Ludicidade, Religiosidade, Ancestralidade, Memória, Circularidade, Cooperativismo e Comunitarismo, apresenta a Afetividade como um valor presente na obra de Azoilda Trindade, que costura toda a possibilidade de existência e de resistência do povo preto em diáspora.

Grion (2017) analisa em sua pesquisa os processos formativos dos educadores que buscam empreender prática pedagógica antirracista, alinhada aos aparatos legais das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A partir daí se questiona quais são as expectativas desses educadores e como suas histórias pessoais contribuem para o desenvolvimento dessas práticas contra hegemônicas. Toma por base teórica Boaventura Souza Santos na promoção de práticas emancipatórias que confrontem o pensamento hegemônico.

De forma semelhante, Oliveira (2017) promove análise do material pedagógico do Projeto “A cor da Cultura”, apresentado por Azoilda Loreto da Trindade, como recurso para uma educação intercultural crítica e decolonial, na qual questiona de que maneira os materiais de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dele contribuem para romper com o poder colonial e se tornar efetiva ação de resgate do ser negro por tanto tempo invisibilizado e silenciado pelo processo do racismo.

De forma interdisciplinar, a autora ressalta a importância da Lei 10.639/2003 para a formação dos alunos na Educação básica, de forma a desnaturalizar as atrocidades cometidas durante os quase quatro séculos do processo de escravização dos corpos dos povos originários e pretos e, assim, promover o respeito às diferenças étnicas. Para esse desenvolvimento, além da base teórica, a autora utiliza filmes, músicas e produções textuais na sensibilização e ampliação do debate e reflexão sobre as Relações étnico-raciais, escutando as vozes dos alunos em suas experiências dentro e fora da escola.

Ao utilizar as categorias de análise juventude em trânsito a partir das relações com o conhecimento dos estudantes com o conhecimento, Borges (2018) questiona qual será o futuro da escola, esta dimensão criadora de modos de subjetivação e diferença, a partir da ótica destes jovens sob a perspectiva da dupla transitividade, na qual o futuro se apresenta como categoria etnográfica sob rasura, e onde o conhecimento escolar representa os atos de significação.

Rebello (2018) analisa como os alunos de um colégio estadual do Rio de Janeiro identificam a presença do racismo na escola, com base no trabalho de Jessé Souza que afirma que a permanência do racismo no cotidiano brasileiro é fruto da permanência da mentalidade colonial, pois a escravidão está presente na sociedade atual como herança colonial, impactando diretamente a população afrodescendente.

A compreensão da abordagem realizada nos espaços educativos como fomentadores da educação para as Relações Étnico-raciais e o acolhimento da diversidade, está em total alinhamento com os princípios basilares dos Direitos Humanos, que preceitua a igualdade entre todos os povos e vedando o tratamento diferenciado por razão de classe, raça ou etnia.

A pesquisa de Bejas (2018) baseia-se na proposta pedagógica de Paulo Freire para tratar a formação permanente do ser/sujeito consciente das garantias constitucionais que conferem a todos o direito à dignidade humana, algo que foi e continua sendo negado historicamente ao povo afrodescendente.

A autora afirma que o crescimento de práticas de uma educação antirracista são fundamentais para a formação de uma futura nação mais igualitária nos direitos, na cidadania plena que poderá tratar todos os seus membros de forma equânime, conferindo plenamente a sua condição de sujeito de direitos.

Moura (2017) realiza um estudo de caso com uma jovem estudante negra, periférica como ponto de partida pensar os efeitos do racismo na constituição da subjetividade de jovens negros, questionando quais as experiências vivenciadas por eles e como se configuram as construções da identidade racial no desenvolvimento subjetivo dos indivíduos.

A autora se ancora em Fernando Gonzalez Rey na Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia construtivo-interpretativa como processo de produção do conhecimento. O resultado da pesquisa confirma

que os jovens são submetidos às experiências racistas em todos os espaços de convivência, sejam nos privados, família, como nos públicos e sociais, escolas, igrejas, trabalho, causando impacto nas relações afetivas consigo mesmos e com os outros. Mostra, por fim, que o processo de subjetivação é impactado pelo racismo, inibindo a emergência do sujeito, enquanto que a configuração subjetiva da identidade racial promove recursos de enfrentamento e a emergência do sujeito consciente das implicações racializadas.

2.2 - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE)

Analizamos o último encontro nacional do Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) - COPENE - realizado em Curitiba (Paraná), de 9 a 12 de novembro de 2020, em forma assíncrona, devido à pandemia da covid-19. Teve por tema As Negras Escrevivências, Interseccionalidades e Engenhosidades reuniões pesquisadores de todo o território nacional.

O XI COPENE apresentou diversos eixos temáticos que demonstram a relevância de encontros onde professores, estudantes e pesquisadores refletem sobre práticas pedagógicas desenvolvidas, vistas como experimentos legítimos para a análise científica empírica: pesquisas e trabalhos partem das salas de aulas e promovem a conversão do professor em pesquisador.

Através de pesquisa no Caderno de Resumos da XI Edição, selecionamos os Eixos temáticos: Educação para as Relações Étnico-raciais; Arte-Cultura Afro-brasileira e Africana; População Negra: Espaços urbanos, ocupações e conquistas; Raça, Gênero, sexualidade e Interseccionalidade; Religiosidades, Ancestralidades e Identidades Negras. O Eixo Temático Educação para as Relações Étnico-raciais apresentou os seguintes Simpósios Temáticos:

Educação Básica, cultura e Currículos escolares de negros e indígenas
Atividades Africanas e/ou afro-diaspóricas para a construção de terapia ocupacional afro-referenciada;
Educação Básica, Cultura e Currículos Escolares de/para Negros e Indígenas
Educação para as Relações Étnico-raciais: Práticas de resistência na Educação;
Educação para as Relações Étnico-raciais e suas interseccionalidades: Políticas públicas, propostas formativas, práticas pedagógicas e epistemológicas
Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos das Relações Étnico-raciais
Pedagogia Decolonial, Antirracista, antissexista e antilgbtfóbica: interseccionalidades no contexto educacional
Práxis de uma Educação antirracista

Quadro 1: Educação para as relações étnico-raciais

Fonte: Autoria própria

O Simpósio Temático (ST) para as Relações Étnico-Raciais e suas interccionallidades: Políticas Públicas, Propostas formativas e Práticas Pedagógicas e Epistemológicas ancora-se no aparato legal a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNRER), recebeu trabalhos que interligam teoria e prática nos diversos espaços formativos, reflexões sobre o currículo em seu papel para perspectiva antirracista e nos movimentos sociais atuantes na superação e combate do racismo e da discriminação.

Dessa forma, reúnem pesquisadores orientados pelos estudos decoloniais e interseccionais que buscam e promovem práticas inovadoras na educação das relações étnico-raciais.

Também gostaríamos de evidenciar prática pedagógicas e epistemológicas antirracistas e antissexistas que componham o mosaico de profissionais que buscaram formas de levar ao cotidiano escolar e não escolar as relações étnico-raciais e suas interseccionalidades como propulsora de um trabalho interdisciplinar, lúdico, corpóreo, cultural, com valores civilizatórios africanos entre outras coisas. Serão considerados trabalhos que tratem de práticas exitosas no sentido apontado por Ladson-Billings (2008) sobre o culturalmente relevante ou socialmente referendado. Entendemos que essas posturas poderão corroborar para construção da educação de qualidade que atenda a maioria populacional por muito tempo invisibilizada. (COPENE, p. 262).

Observando os Resumos aprovados destacamos os seguintes, com os descritores que nos conectam no âmbito da pesquisa em curso:

<p>CORPOREIDADES DE JOVENS NEGROS E AFRO-FUTURISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DA PLATAFORMA URBANA DIGITAL DO MACQUINHO NO MORRO DO PALÁCIO Thaiana Ivia da Costa e Silva Pereira, Ana Paula Alves Ribeiro (p.127)</p>	<p>Palavras-chave: Corpo; Negro; Jovem; Afrofuturismo.</p>
<p>EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: BASES TEÓRICAS E CIVILIZATÓRIAS NO TRATO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS Ivan Costa Lima Rugana Indafá(p.152)</p>	<p>Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; religiões africanas e afro-brasileiras; negros/ as no Ceará</p>
<p>EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) Claudilene Silva</p>	<p>Palavras-chave: BNCC; Relações Raciais; História e Cultura Afro-Brasileira.</p>
<p>EDUCAÇÃO, PATRIMÔNIO E CULTURA: O PAPEL DO EDUCADOR NA DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO EM ALAGOAS Cláudia Cristina Rezende Puentes,</p>	<p>Palavras-chave: Educação; Equidade social, Patrimônio cultural; Racismos</p>

Luana Tavares da Silva (p.127)	
FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MARAJÓ EM TEMPO DE PANDEMIA: RELATO DO CURSO SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A DISTÂNCIA Débora Alfaia da Cunha	Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais; Formação continuada; Inclusão digital; Valores afro-civilizatórios
QUILOMBO COMO UM CONCEITO EM MOVIMENTO OU QUILOMBISMO E UBUNTU: PRÁTICAS ANCESTRAIS AFRICANAS PARA REPENSAR NOSSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE JUSTIÇA Aline Cristina Oliveira do Carmo	Palavras-chave: Quilombo; Ubuntu; Justiça; Educação; Saberes Ancestrais
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS INTERSECCIONALIDADES: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA Guilherme Araujo Silva Janine Soares da Rosa de Moraes Vera Márcia Marques Santos (p.277)	Palavras-chave: Relações étnico-raciais; interseccionalidade; educação.

Quadro 2: Títulos x palavras-chaves

Fonte: Autoria própria.

Pode-se perceber que os pesquisadores negros e negras refletem o espaço escolar como espaço de interações políticas e pedagógicas trazendo discussões e práticas do processo civilizatório afrocentrado.

CAPÍTULO III – AKOMA NTOASO: PISADAS E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Se quiser ir rápido

Vá sozinho.

Se quiser ir longe

Vá acompanhado.

(Provérbio africano)

3.1 Os primeiros passos

Antes mesmo de configurar como tema de pesquisa, as relações étnico-raciais na escola configuravam parte importante de nossa reflexão pessoal, pois nossa trajetória pessoal no ambiente escolar fora marcada pela percepção de que ele produz, fomenta ou silencia as tensões raciais, mas, ao mesmo tempo, permitiu-nos construir laços de identidade e identificação, construção de subjetividades de pertencimento e inclusão.

As experiências de ter sido aluna de núcleo de pré-vestibular comunitário na baixada fluminense, estudante universitária de Filosofia na UERJ no período noturno e ter, em paralelo, ao curso superior o trabalho como profissional administrativo de Educação, primeiro em escola municipal no Rio de Janeiro, depois no Senac e, finalmente, na Faculdade Metodista Bennett, foram fundamentais para o entendimento/a compreensão do papel social da escola para os jovens, sobretudo, negros e negras dos locais periféricos, alijados, muitas vezes, de experiências e reconhecimentos culturais que vão além dos livros didáticos.

No ano de 2013, contava com quatro anos como professora concursada da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. As inquietações da abordagem tradicional da Filosofia, bem como a identificação dos alunos pela jovem mulher negra que associava os conhecimentos a músicas populares, ao cinema, a acontecimentos do cotidiano moveram o olhar para a abordagem dos conhecimentos dos povos africanos, afrodescendentes e povos originários.

As bases da estrutura do projeto surgem no interior da sala de aula de Filosofia e, a partir daí, se espraia na interdisciplinaridade, pois sabíamos que

essas reflexões não eram singulares. Bastava, para lembrar a epígrafe que abre este capítulo, caminhar junto. E foi o que fizemos. Compartilhando sonhos com os professores-companheiros Elza de Oliveira de Sociologia, Janaína Melo de Língua Espanhola, Maurício Gomes de História e Rodrigo Nunes de Educação Física. O Cabeça de negro se efetiva como prática pedagógica compartilhada, reproduzida e ressignificada pelos demais colegas.

3.2 O contexto da pesquisa

O Projeto Cabeça de Negro – Consciência e Cultura Afro-brasileira e Indígena soma sete (7) edições. A culminância é realizada ao longo do mês de novembro, a participação inicial contava somente com o turno matutino e, a partir de 2017, ao ser incorporado no Projeto Político Pedagógico (PPP), amplia-se para os demais turnos.

A despeito de constar no PPP, a participação dos professores é volitiva a partir de convite feito pelos professores citados. A adesão é provocada, muitas vezes, pela identificação com a temática, pela afinidade política ou teórica com as temáticas afro-brasileiras e dos povos originários. Além disso, a participação discente é instrumento de avaliação bimestral de toda a Unidade Escolar.

A pouca participação docente não se restringe ao Projeto Cabeça de Negro, sendo possível notar em outros projetos desenvolvidos na unidade escolar, a razão para tal fenômeno, possivelmente, é causada pela precarização da profissão docente na rede estadual: os baixos salários, escolas sem estrutura material e física, as longas jornadas de trabalho, nas quais muito tempo é gasto no deslocamento entre diversas escolas. Resulta disso profissionais desmotivados para a construção de inovações metodológicas, que demandam tempo e recursos dos mais diversos.

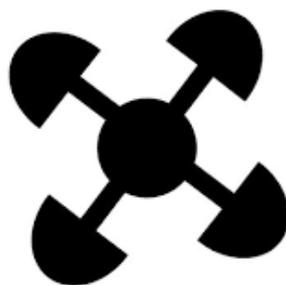


Figura 15: AKOMA NTOASO
Símbolo Adinkra da Comunhão e unidade de pensamento
 Fonte: Internet

O recorte temporal aplicado aqui analisa as três (3) últimas edições que ocorreram entre 2017 e 2019, tiveram como temas respectivamente *Sawabona-Shikoba* e 2019 *Sankofa*, período em que converge a ampliação do projeto a toda unidade escolar com acréscimo do número de professores participantes.

A estrutura metodológica dessas edições assume um escopo teórico inexistente das primeiras, assentadas na inspiração e empiria. A partir do currículo das disciplinas participantes, construímos o planejamento anual com orientações de formação de pré-projeto, objetivando a construção novos saberes e perspectivas, com base em epistemologias promotoras de ecologia de saberes e pedagogias da desconstrução do senso comum. Foi hora de debruçarmo-nos em Paulo Freire, bell hooks, Boaventura Santos, Chimamanda Ngozi Adichie, e muitas conversas.

Sem percebermos já estávamos no que hooks chama de processo de autoatualização, conforme nos ensina o jovem Vinicius Silva:

Autoatualizar-se significa ensinar ao aprender e aprender ao ensinar, como sugere Freire. Para hooks, a autoatualização é o que faz com que abandonemos o desejo de dominar e busquemos criar um ambiente educacional realmente emancipador, de modo que 'os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente. (SILVA, 2000, p. 12).

Não só nós professores estávamos nesse processo, pois no contato diário com os alunos éramos motivados a realizar o projeto, dada a vontade de ser

parte dele que demonstravam. Assim, os eixos estruturais do projeto foram tomando corpo.

3.2.1 Breve Descrição das Rodas de Conversa e Oficinas

Aplicadas desde a primeira edição, as Palestras com convidados especialistas foram incorporadas na metodologia e nomeadas Rodas de Conversa do Cabeça, a partir de 2018. O que chamávamos de palestra, nunca se deu como tal: desde o princípio, convidados e alunos adotaram a circularidade, não só como estratégia posicional, mas como importante valor civilizatório africano promotor da transferência de saberes de forma não hierarquizada. Todos estão na posição de aprender e ensinar, e dialogam diretamente com a memória ancestral tal qual nos giros das rodas de samba, de jongo, ciranda ou xirês, como nos ensina Trindade:

A questão da roda, do círculo, da circularidade é muito presente nas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras (roda de samba, roda de capoeira, conversa ao redor da fogueira, iniciação nas religiões de matriz africana). A ideia da roda é permitir que a energia transite, sem hierarquias e sempre em movimento. Já na oralidade, os saberes são compartilhados e legitimados pela fala, tendo como valores as manifestações nos contos, nas lendas, na música (TRINDADE, 2006).

Em 2018, buscando a ampliação por novos conhecimentos, à medida que os temas exigem pesquisas mais aprofundadas surgem também novos desafios para o projeto.

Nas Rodas de Conversa dessa edição convidamos pesquisadores, professores e advogados a contribuírem para a ampliação do repertório formativo dos estudantes e professores: O Professor Me. André Luís de Moura Pessoa, apresentou-nos Astronomia Dogon e natureza da ciência: caminhos para o estudo da história e cultura africana. Pessoa mostrou que o conhecimento tecnológico avançado já estava presente no Continente africano há milênios: os Dogon possuem conhecimento preciso dos fatos cosmológicos conhecidos apenas pelo desenvolvimento da astronomia moderna, uma vez que eles parecem saber que a estrela Sirius faz parte de um sistema estelar binário, cuja segunda estrela, Sirius B, é completamente invisível para o olho humano. Essa

estrela leva 50 anos para completar sua órbita e na cultura deste povo existe uma cerimônia que, em igual período, seria em honra à estrela cuja existência só pôde ser verificada na ocidentalidade através de cálculos matemáticos realizados por Friedrich Bessel em 1844.

De igual maneira a Professora Doutora Silene Orlando Ribeiro apresentou o tema “Indígenas” no Rio de Janeiro e a contribuição dos povos originários na construção do Estado surpreendemo-nos em saber que diversas construções, como o aqueduto da Lapa, hoje cartão postal carioca, foram erguidos com mão de obra técnica especializada desses que eram conhecidos como os “negros da terra” aprendemos junto que tais povos possuíam técnicas construtivas que foram amplamente utilizadas, rompendo com o senso naturalizado da inferioridade de tais povos.

O Movimento Negro e Ações Afirmativas foi o tema abordado por Geraldo Bastos, militante do movimento negro na Baixada Fluminense e coordenador do Pré-vestibular do Quilombo Quilombá localizado a cerca de 3 quilômetros da Escola. Bastos apresentou panorama das lutas do Movimento Negro (MN) que resultaram nas políticas públicas de acesso aos cursos superiores e desfazendo o discurso da meritocracia e que as cotas são esmolas dadas aos negros, negras e pobres.

As advogadas do Grupo de Trabalho (GT) Mulheres Negras Advogadas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-RJ) Eliane Pereira, Maria Aparecida Ferreira e Angélica Werneck participaram das Rodas em 2018 e 2019, trazendo o debate sobre Racismo e Discriminação Racial no Mercado de Trabalho, a partir das próprias experiências na carreira jurídica. Mostraram o cruzamento e a sobreposição de opressões relacionadas à raça, ao gênero e à classe, especialmente, aplicadas às mulheres negras.

A área jurídica, embora possua um grande número de mulheres negras em seus quadros, reafirma a invisibilidade do corpo negro ou o trata como se aquele não fosse o seu lugar: “– Você não tem cara de advogada”, é o que o olhares nos dizem, ao passar pelos fóruns e tribunais, onde somos questionadas ou confundidas como a parte do processo de não reconhecimento como advogadas por conta do fenótipo raça.

A presença dessas convidadas proporcionou uma série de manifestações dos estudantes: seja no espanto, de um discente que comentou “– Elas não

pareciam advogadas”, seja no desejo de ingressar na carreira jurídica, o que reafirma as palavras de Nascimento (2018). A presença dessas convidadas proporcionou uma série de manifestações dos estudantes que se iniciaram no espanto, que segundo X, “– Elas não pareciam advogadas” até o desejo de ingressar na carreira jurídica, o que reafirma as palavras de Nascimento (2018):

Essa hipótese se confirmou, na medida em que, nas narrativas trazidas pelas advogadas entrevistadas, ainda hoje, existem pessoas que literalmente se assustam ao encontrarem uma mulher negra na posição de advogada. Desse modo, o impacto da representatividade negra em espaços de poder como ambientes jurídicos foram identificados nessa pesquisa como positivos. A presença da mulher negra nesses locais cria novos referenciais ao imaginário social brasileiro sobre quem pode ou não pode se tornar advogada(o), acompanhando assim a realidade étnica brasileira.

O Professor Me. Renato de Alcantara realizou, em 2018, a oficina Jongo: Patrimônio Cultural imaterial, apresentando a origem bantu desta manifestação, sua estrutura enquanto dança que reúne tambores, as letras poéticas ou os pontos, que funcionaram como forma de comunicação cifrada entre os escravizados, e os jongueiros em torno da roda.

Durante a Oficina, convidamos três estudantes a participar tocando os tambores, devido à apresentação realizada no Projeto no ano anterior, na qual estes como representantes da religião de matriz africana se apresentaram tocando atabaques. Qual não foi a nossa surpresa, quando um grupo maior se apresentou para a função e percebemos que muitos detinham esses conhecimentos e aptidões, mas não os demonstram por medo ou vergonha de serem discriminados.

Esse momento inovador da oficina com a participação efetiva dos alunos, iniciados ou não nas religiões de matriz africana foi muito potente, pois transferiu para eles o protagonismo de uma técnica em que eram sabedores, dividiram esses conhecimentos com todos os colegas e compreenderam que faziam parte de uma história ancestral de grande importância. Ao final, muitos alunos se interessaram em tocar, causando tensão externa, uma estranheza em que se ouvia, pois não podiam imaginar no espaço pedagógico o som de tambores e atabaques.

Apesar do sucesso da Oficina de Jongo, houve reclamação por parte de alguns responsáveis, que se espantaram e não entenderam porque havia

macumba dentro da escola, algo considerado inadmissível. Tais reclamações foram direcionadas à Direção do Colégio, mas também aos alunos participantes, como forma de desaprovação da conduta.

Curioso é que, no mesmo período, foi realizado o Projeto Casamento que versava sobre as uniões, de base heteronormativa, entre os diversos povos, e não causou nenhuma estranheza em seu direcionamento, mesmo que esses fossem controversos. Uma prova de que qualquer ação pode ser feita, desde que não se assemelhem às heranças da cultura afro-brasileira, como Reis (2010) nos mostra:

Sabemos que, ao longo da história do Brasil, as manifestações culturais afro-brasileiras foram marginalizadas, sofrendo, inclusive, perseguições por não fazerem parte do universo cultural europeu e, também, por serem produzidas por negros escravizados e seus descendentes. A partir do século XX, elas começaram, aos poucos, a fazer parte das celebrações culturais da sociedade brasileira. No entanto, o racismo e a discriminação racial presentes em nossa sociedade impedem que estas expressões culturais de origem africana cheguem efetivamente à escola, como em outros ambientes educacionais. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 estabelece que a cultura afro brasileira faça parte das atividades cotidianas da escola, não aparecendo apenas em datas comemorativas, como 20 de novembro, por exemplo.

Cabe ressaltar que a equipe diretiva não se furtou de explicar a importância das atividades que realizamos e frisou seu amparo na Lei 10.639/2003 e a tensão se desfez, mas é fundamental apontar o terreno político minado nos espaços escolares, sobretudo, nas periferias da região metropolitana, onde o discurso das religiões neopentecostais é dominante. Ao confrontar tais atitudes, indicamos a inadmissibilidade do desrespeito à diversidade quando se acredita e se busca uma educação humanitária.

Em 2019, recebemos a Autoridade Civilizatória do Terreiro Asé Ògún Àlákòro, sede do Quilombo Quilombá, Babalorixá e Capelão Paulo José dos Reis para discorrer sobre a **Estética afro: identidade, resistência e empoderamento**, abordando a importância da consciência dos traços herdados no sentimento de pertença que não se confunde apenas com os modismos.

Presente em outras edições do projeto, atuou na desmistificação dos povos e dos espaços de terreiro, mostrando que eles não são destinados ao mal, e apresentou o conceito de racismo religioso, de grande importância para a

maturidade do Projeto Cabeça de Negro, que se esquivou, por algum tempo, desse tema.

A primeira apresentação do Quilombo Quilombá no Projeto Cabeça de Negro foi em 2016 com apresentações de dança afro, realizadas por Vera Tunde e Lua Santana, oficina de turbantes, desfile de moda afrocentrada cujas roupas são produzidas pela marca própria, *Gbogbo Aso* e a culinária de quilombo: como acarajé, nego bom, entre outros.

O Professor Dr. Edmilson dos Santos Ferreira e o professor Me. Jefferson Nunes completaram o time de convidados das Rodas de Conversa de 2019. Ambos pertencem à Rede municipal de Magé e trouxeram suas pesquisas sobre a utilização do colorismo como fator de enfraquecimento da construção da identidade afro-brasileira.

O primeiro apresentou o trabalho *Juventude e microações afirmativas: existe negro de pele branca?* Partindo das famosas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, traçou a linha em que os personagens negros transitam nessas produções.

Já Nunes apresentou *As Ayabás: Mulheres Negras, Deusas, Guerreiras e Rainhas*. Tratando a figura das mulheres negras a partir da cosmogonia africana, demonstrando como a narrativa a partir dessa perspectiva feminina pode ser inserida no contexto da Educação Básica, desde a Educação Infantil.

Consolidadas as Rodas de Conversa como espaço formativo para produção de novos conhecimentos de forma horizontalizada e dialógica e acesso a novos saberes e modelos de conhecimento oriundos das tradições dos povos tradicionais, quilombolas, manifestações populares que não fazem parte do corpus metodológico da educação tradicional.

Desse modo, o projeto cumpre o papel político de dar conta do proposto pela Lei 10.639 e, conforme hooks (2017, p. 56) “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

3.2.2 – Breve descrição dos Trabalhos de Campo

Em 2017, ocorreu o primeiro trabalho de campo com visita aos Museu de Arte do Rio (MAR), Museu do Amanhã e entorno do Boulevard Olímpico com as

obras de artistas como Kobra e seu Mural Etnias, considerado o maior do mundo, na região portuária da cidade do Rio de Janeiro.

No MAR, assistimos a exposição “Dja Guata Porã O Rio de Janeiro Indígena”, contamos com a equipe de guiamento que não só nos conduziu à visita guiada mas também em diversas atividades do museu, como gravação de entrevista para o programa matinal de rede de televisão, proporcionando experiência surpreendente a nossos discentes.

Vale ressaltar a indignação de um de nossos estudante diante da violência contra os povos originários retratada na exposição, sobretudo, nos registros da desocupação do acampamento indígena da Aldeia Maracanã (Museu do Índio), ocorrido em virtude das obras para a Copa do Mundo em 2013. Conforme Paulo Freire (1978), é preciso aproveitar a inquietação do aluno para provocar seu aprendizado e sua criatividade.

Principalmente, sobre as coisas que nos oprimem. Sobre a ordem única que quer nos reger. Sobre o nosso destino no mundo. Enfim, o que ele queria mesmo era que o aluno se conscientizasse de sua existência e se perguntasse o que seria do homem livre da opressão, de maneira que buscasse sua libertação. (FERNADES, 2016).

Nosso retorno ao Museu de Arte do Rio MAR foi em 2018, visitando a exposição “Rio do Samba: existência, resistência e reinvenção”. O trabalho de campo contou com os professores coordenadores do Projeto Cabeça de Negro e foi possível levar um grupo de quarenta e quatro discentes de diversas escolas.

No Centro Cultural Banco do Brasil, visitamos a Exposição **Ex-Áfrika**, curadoria de Alfons Hug, apresentando um panorama do Continente Africano e sua produção artística contemporânea a partir da estética atual e não apenas histórica ou pautada no passado colonial. Retornamos ao CCBB em 2019 para a exposição *Do Egito Antigo à Eternidade*.

No final de 2018, fomos presenteados com uma visita ao Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea, localizado na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, no período posterior à realização da 6ª edição do Cabeça de Negro, o que funcionou como confraternização e prêmio para os estudantes que mais se destacaram em seus trabalhos e ações.

Arthur Bispo do Rosário já tinha sido homenageado pelo projeto em exposição orientada pela professora de Educação Artística e foram debatidas a

saúde mental como forma de controle dos corpos racializados e a produção da arte como terapia, tese defendida por Nise da Silveira.

Além do impacto das obras de Bispo do Rosário, do encontro com o Assistente de Curadoria Pedagógica Rennan Carmo, que possui relação de vivência com o município de Magé, o que provocou um sentimento de pertença e orgulho por verem que os seus locais de origem são vistos por olhares externos com perspectivas positivas. Algo semelhante ocorreu quando apresentados ao Educador e Guia das nossas expedições no percurso Pequena África, Valdemar Vargas, ex-aluno do Colégio Alda e oriundo do bairro de Santa Dalila. O estudante Y exclamou com surpresa e alegria: “– Ele é lá de Dalila! Tá vendo? Dalila tem gente boa!”

Também nesse ano (2019), visitamos o Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC) para prestigiar a Exposição “Abdias Nascimento: um espírito libertador”, com curadoria de Pablo Leon de La Barra e Raphael Fonseca, dedicada à produção artística desse grande nome da intelectualidade negra brasileira.

Foram expostas 36 obras criadas entre os anos 1960 e 1990, tendo na narrativa religiosa afro-brasileira seu sustentáculo e como fundação de sua pintura os orixás, fato que por si explica o silenciamento sobre seu lado artista plástico, qual seja, o racismo religioso.

Em 2019, fomos pela primeira vez ao Museu de História e Cultura Afro-brasileira (MUHCAB), dentro do território da Pequena África. Nesse espaço pudemos ampliar os conhecimentos sobre os principais nomes da arte e cultura afro-brasileira, promovendo nos jovens estudantes que já passaram pela experiência do Projeto construindo exposições em sala de aula, sentimento de alegria ao se depararem com tantos nomes agora já conhecidos dos patronos ali também expostos.

Hall (2009) chama tais sentimentos de identidade cultural, “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem do nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e acima de tudo, nacionais”.

Duas ações de atuação direta dos estudantes na experiência dos Museus valem ser ressaltadas. No Museu Bispo do Rosário, a estudante G. se senta ao piano e toca, surpreendendo a todos com sua habilidade e talento. Ao contrário

dos espaços de exposição que não podem ser tocados, nesse momento, todos foram afetados pela arte genuína de G.

No MUHCAB, foi feita apresentação genuína de música e dança ao som de instrumentos de percussão improvisados por nossos estudantes, que nas palavras de Raquel Fernandes, Diretora do Museu Bispo do Rosário, “fizeram a sua parte e tomaram para si o espaço do Museu”. Ao transformarem o Museu num espaço vivo, comoveram os curadores e comprovaram que as trocas simbólicas que ali ocorreram lhes fizeram reconhecer de que estavam em casa e podiam ocupar todos esses territórios.

A energia e animação foram tamanhas que a saída do museu e ruas do Santo Cristo foram contagiadas pela cantoria de sambas e pagodes dos estudantes ao toque do pandeiro levado pelo jovem A.

3.2.3 – Exposições e Culminância do Projeto Cabeça de Negro

A metodologia do Projeto Cabeça de Negro apresenta três momentos fundamentais para seu desenvolvimento. O primeiro é a escolha do tema e título da edição, feita pela Coordenação do Projeto. O segundo é o desenvolvimento do tema e a produção de uma exposição sobre os patronos realizada pelos estudantes, transformando o espaço de aula recebida em lugar aulas dada, no qual tanto colegas de outras turmas, como professores aprendem a partir dessas exposições. O terceiro momento é a celebração com as apresentações artísticas, a culminância acontece, geralmente, no sábado no espaço aberto da quadra, com portões abertos à comunidade escolar, onde recebemos os convidados, amigos e parceiros e celebramos com a tradicional feijoada.

O trabalho interno realizado nas salas se mostra um momento de integração, pois todos os estudantes participam, a partir da divisão de tarefas de logística, registro, pesquisa, construção de cartazes, pôsteres, lembrancinhas para os visitantes, além de apresentações teatrais ou musicais.

No ano de 2017, muitos destaques nas exposições produzidas pelas turmas, tais como o Museu Vivo mediado pela professora de Artes, que reviveu obras como de diversos artistas com os alunos caracterizados e a explicação sobre o artista que a produziu, a história por trás da tela.

Compreendendo que a construção do trabalho passava pela coletividade e protagonismo discentes, houve uma tensão nesse movimento quanto à escolha das obras a serem retratadas. Sanadas as divergências, a apresentação foi de grande êxito um grande sucesso, surpreendendo, até mesmo, a professora orientadora.

Em 2018, um momento de tensão surgiu com o tema abordado pela professora de Língua Portuguesa. A partir dos escritores Machado de Assis e Lima Barreto, a centralidade do primeiro e a marginalidade do segundo, propôs o tema ***Somos todos marginais***, buscando olhar a localização em que nós nos encontramos e como localizamos o outro, ao mesmo passo que dependo de como sou vista e lida nesse espaço em que estou. O que falam os marginais? Quem os ouve? Será que tem voz?

O responsável de um dos alunos foi à Direção para uma justificativa sobre o trabalho que queria olhar e ouvir “aquelas pessoas” à margem, pois seu filho não poderia entrar em contato com tais pessoas. A turma apresentou sérias divergências internas por conta da postura de alguns alunos, o que levou a professora a abandonar a orientação. Diante deste fato, os estudantes procuraram a coordenação do projeto que contornou o problema a partir da escuta de todas as opiniões e sugestões, mediando e mitigando os conflitos, finalizando com êxito a apresentação do trabalho pela turma.

Vale ouvir, nesse sentido, o que nos fala Molefi Asante (2018) sobre a relevância da localização, como “lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa”. Sob uma perspectiva afrocêntrica esse deslocamento do eixo epistêmico permite que não só os que figuram no centro possam ser considerados como portadores de saberes, ao contrário, na marginalidade em que nos forçamos, é que surgimos e ressurgimos com a força da luta pela existência.

Um dos temas abordados na seara do Direito foi o debate sobre os Direitos Humanos, com intuito de desmitificar sua aplicação na defesa de bandidos, muito presente nos discursos midiáticos e nas falas dos alunos e sua localização na reflexão sobre a discriminação por raça ou etnia ou mesmo por origem, quando o discurso hegemônico afirma quais são os lugares possíveis para determinados tipos de seres.

Dentro dessa abordagem houve a homenagem ao poeta Solano Trindade, como patrono da turma, e a apresentação do poema *Conversa*, questionando qual o lugar do negro na sociedade

Eita Negro!
Quem foi que disse
Que a gente não é gente?
Quem foi esse demente,
Se tem olhos não vê!¹⁵

Será um sujeito de direito e não mais uma coisa, réis e objeto, sem voz para questionar o sentido dessa desumanização infringida. Na compreensão de Mbembe, esse Negro é fruto do delírio produzido pela modernidade e se torna aquele ser invisível que “vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender”(Mbembe 2014, p. 11). Inserido nesse delírio produzido pela diferenciação racial, afirma o pensador, a presença do negro liberta dinâmicas passionais e provoca exuberância irracional capaz de abalar a própria racionalidade.

Os 30 anos da Constituição Federal foram abordados na análise das Constituições brasileiras que a antecederam, observando e questionando o lugar ocupado, ou mesmo o não lugar reservado aos negros. Da condição de réis ancorado na Carta de 1824 à influência do pensamento eugenista da Constituição de 1934, com as teorias do branqueamento em voga, seguida pelas Cartas de 1945, que apesar de garantir liberdade de consciência e cultos religiosos, não respaldavam os seus praticantes, que somente com a partir da Lei Afonso Arinos, Lei 1.390 de 03 de julho de 1951, alcançaram o amparo da legal no sentido dos ideais da igualdade entre os homens, constando como contravenção penal a prática do preconceito de cor e raça.

Os patronos dessa turma, Luisa Mahin, e seu filho Luis Gonzaga Pinto da Gama, jornalista, abolicionista e rábula que libertou centenas de homens e mulheres do fardo da escravização através de sua atuação nos tribunais, que por sua atuação, foi reconhecido como Herói da Pátria, e como advogado pela Ordem dos Advogados do Brasil, figurando como um dos patronos da Abolição. Sobre sua mãe afirmou:

¹⁵ TRINDADE, Solano. *Poemas Antológicos de Solano Trindade*. 2008

Sou filho natural de negra africana livre, da nação nagô, de nome Luísa Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e à doutrina cristã. Minha mãe era baixa, magra, bonita, a cor de um preto retinto sem lustro, os dentes eram alvíssimos, como a neve. Altiva, generosa, sofrida e vingativa. Era quitandeira e laboriosa. (GAMA).

Ainda na temática jurídica e aproximando a Filosofia do Direito, perguntamos: Qual a cor do direito? – O negro e as leis, partindo das recorrentes violações sofridas diariamente pela população afro-brasileira na atualidade, mas não sem lembrar que muitas das violações do passado, como a própria escravização e tantas outras leis que feriam a existência foram objetos produzidos dentro de uma legalidade.

Também refletiram sobre o abismo entre o número de afrodescendentes que compõem a maior parcela da população carcerária do país, ao passo que o número de magistrados corresponde apenas a 2% da população, ou seja, 56,10% dos 209,2 milhões de habitantes, segundo o IBGE.

Os homenageados com as exposições dessa turma foram Nilo Peçanha, o primeiro Presidente da República negro e a filósofa, antropóloga, professora e referência da intelectualidade negra nacional, Lélia Gonzalez.

As disciplinas das Ciências da Natureza colaboraram para a ampliação debate étnico-racial e de gênero, através da pesquisa sobre a Mulher negra na Ciência, as grandes descobertas, os grandes feitos e as dificuldades de aceitação dentro da área científica. Uma forma de reafirmar que o lugar da mulher é onde ela quiser, inspirada pela vida e obra de Enedina Alves Marques, a primeira engenheira negra do país, chegando até Sonia Guimarães, Doutora em Física e docente do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA).

Na Matemática, foi apresentado trabalho sobre o Pitágoras Africano, com bases nos estudos de Paulus Gerdes que demonstrou ser o conhecimento dos povos oriundos e residentes no Continente Africano não condizente com o papel delegado pela história ocidental.

Essa turma realizou um excelente trabalho confeccionando objetos como vasos de argila com os padrões africanos, além de inovar com apresentações no pátio de brincadeiras como a amarelinha africana, também conhecida como Teca-teca e a Escravos de Jó. Tal performance serviu de inspiração para outros

alunos que, posteriormente, realizaram tais atividades em seus estágios escolares, no curso de formação de professores de um colégio próximo.



Figura 16: Amarelinha Africana
Fonte: Acervo Pessoal da autora

Outro tema necessário para a ampliação do debate das relações étnico-raciais, foi o racismo na infância, pensando o papel da escola na busca pela diminuição dos seus impactos. Utilizamos por base o trabalho de Janine Ribeiro que nos amplia a visão diante desse problema numa fase tão delicada e formativa que é a infância.

Também pensando sobre esse aspecto trabalhamos o tema *Representatividade importa*, observando o campo midiático que cria, a cada dia, novas celebridades, e também exclui e impede o acesso de uma série de pessoas. A partir do tema de reflexões, a turma elaborou representação teatral com os estereótipos que classificam quem são os mais temidos seja num local público ou no ônibus, quem mais corre o risco de ser discriminado e quem, a partir dos privilégios da branquitude, está isento desse tipo de olhar.

A escrita que não se apaga de Carolina Maria de Jesus, Lima Barreto, Cruz e Souza e Conceição Evaristo também foram temas de trabalho de pesquisa, apresentando a localização desses escritores em suas origens e dificuldades geradas pelo preconceito racial e o apagamento ou silenciamento de suas palavras. Nesse sentido, afirma Evaristo, “a literatura não apresenta um

retrato fiel da sociedade”, ao contrário, o meio em que foi produzida não passará despercebido, afinal:

O silêncio da sociedade ou do escritor, como adverte Heloísa Toller Gomes, na epígrafe citada, pode ser “desvelado eloquentemente” pela literatura. Nesse sentido, o “não dito”, o “não explicitado”, se considerado em sua relação com “o sonho” e com o “recalcado” na perspectiva da psicanálise, pode conferir sentidos ao “silêncio”, às “ausências”, assim como às estereotípias de negro presentes no discurso literário brasileiro. E como um campo simbólico por excelência, cuja materialização se dá pela linguagem com todos os seus sistemas signícos e ideológicos, a literatura nos oferece a oportunidade de apreensão de um imaginário construído acerca do sujeito negro na sociedade brasileira.

Da resistência dos versos para o campo de batalhas, a resistência dos quilombos foi lembrada na atualidade com o desejo de permanência cultural que os remanescentes de quilombolas hoje buscam preservar, diante das inúmeras incertezas com a salvaguarda das suas tradições, do direito de permanecer em seus territórios e do reconhecimento dos seus saberes como epistemologias válidas.

A diáspora africana foi o tema que reuniu as influências de origem africanas espalhados pelo mundo, pensando nos diversos grupos étnicos dispersados a partir do comércio do Atlântico, com a tarefa de se reconstruírem em suas memórias e resistirem, tais como os povos africanos malês, bantus, cambindas, haussás, dentre outros que fizeram parte da constituição da população do nosso país. Mbembe se refere a uma “espoliação organizada” em proveito do tráfico atlântico nos séculos XV ao XIX.

Homens e mulheres originários de África foram transformados em honens-objecto, homens-mercadoria e homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, que se puseram hostilmente a seu cargo, deixando assim de ter nome ou língua própria. Apesar de a sua vida e o seu trabalho serem a partir de então a vida e o trabalho dos outros, com quem estavam condenados a viver, mas com quem era interdito ter relações co-humanas, eles não deixariam de ser sujeitos activos. (MBEMBE).

O resultado das palestras realizadas como percursos formativos foram de grande importância para o desenvolvimento das atividades das turmas que escolheram como patronos a antropóloga, arte-educadora e artesã Sandra Benites, da etnia Guarani Nhandeva, da aldeia Porto Lindo no Mato Grosso do

Sul, e o professor e escritor Doutor em Educação Daniel Munduruku, da etnia Munduruku, autor de obras de literatura infantil e com profundo engajamento com o movimento de valorização do indígena brasileiro.

Com o questionamento como ser estrangeiro em sua própria terra, apresentaram as riquezas culturais dos povos originários, o distanciamento da massificação imposta pela mídia global e as perspectivas de uma cosmovisão mais orgânica e respeitosa que os ditados pelo consumo capitalista.



Figura 17: Exposição Povos Originários

Fonte: Foto Marcelo Dias

Repensar os 130 da Abolição foi o argumento para tratar as correntes que aprisionam a população negra vítima do genocídio diário, que vítima da morte, a cada 23 minutos, de um jovem. Destruindo não apenas uma vida, mas impactando as vidas de diversas famílias de forma definitiva. Partindo dos heróis do passado, desde Aqualtune e Ganga Zumba, Dandara e Zumbi dos Palmares, passando por Felipa Maria Aranha, líder quilombola do Pará, Luiza Mahin e Luis Gama, a exposição demonstrou que “a felicidade do negro é a felicidade guerreira”, como diz a música de Gilberto Gil.

Essa turma, em especial, organizou uma oficina interna para a construção das bonecas Abayomi, símbolo da resistência, tradição e poder feminino, que significa encontro precioso, como nos conta a história:

Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim.



Figura 18: Estudantes construindo Abayomis

Fonte: Arquivo pessoal da autora

As temáticas abordadas de forma interdisciplinar passaram pela obra de Heitor dos Prazeres, patrono da turma de Educação Artística que apresentou uma exposição intitulada Museu Cultura Afro. E a inovação ficou por conta da apresentação do tema Racismo religioso, que trouxe para o debate o preconceito religioso em diversas instâncias, principalmente, no espaço escolar.

Quebrar esses paradigmas que impedem o conhecimento acerca das cosmovisões distintas das que são vistas como hegemônicas foi o desafio da turma, que apresentou o Afoxé Filhos do Alda, com dança, comidas relacionadas aos rituais de matriz africana, além de uma historiografia dos Blocos de Afoxé existentes no país, partindo do famosos Filhos de Ghandi.

Dessa forma, percebemos que os percursos formativos são necessários para a construção dessa reflexão a partir das heranças culturais, sociais e religiosas dos filhos da diáspora negra, questões que só se tornaram realidade

a partir dessa edição. Uma vez que a intolerância religiosa com professores e alunos das religiões de matriz africana, muitas vezes, ultrapassa o silenciamento e a discriminação assume formas de violência mais visíveis.

Uma religião que, com seus mitos, itãs, cantos e danças, possibilitou aos filhos da diáspora africana, mesmo longe de sua organização espacial originária, reedificar e ressignificar seus espaços identitários e suas territorialidades 2 (terreiro de candomblé) como matriz da vida social, econômica e política.



Figura 19: : Afoxé Filhos do Alda

Fonte: Foto Marcelo Dias

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi apresentado para o público do Colégio na figura de seus membros e, também, de seu criador o grande Abdias Nascimento. Com 17 anos de atuação ultrapassou a esfera da arte ao priorizar “a valorização da personalidade e cultura específicas ao negro como caminho de combate ao racismo” (NASCIMENTO, 2004, p,2018). Importante ressaltar para os jovens alunos a relevância do trabalho desenvolvido por esses intelectuais, artistas e ativistas para que hoje algum avanço em políticas públicas de acesso da população afro-brasileira se torne efetiva.

O mito da democracia racial foi contestado a partir da biografia de Antonieta de Barros, professora, jornalista e primeira parlamentar negra brasileira, ainda nos anos 30, na região Sul do país, local que se esforça para reafirmar sua superioridade por conta da imigração europeia, fruto das políticas de embranquecimento promovidas pelo Estado brasileiro no pós-abolição.

No Sul do Brasil, negros sempre tiveram situação de invisibilidade histórica, e personagens como Antonieta ajudam a reduzir essa invisibilidade.

A trajetória de Antonieta de Barros foi uma grande surpresa até mesmo para a diretora do Colégio, encantada por conhecer uma personagem tão importante para a história do país, mas que infelizmente invisibilizada das narrativas dos conteúdos escolares.



Figura 20: Exposição Antonieta de Barros

Fonte: Foto Marcelo Dias

Proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) através da resolução 68/2005, a Década Internacional Afrodescendente foi instituída no período de 2015 a 2025, com objetivo de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas afrodescendentes, bem como a sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade.

Dessa forma, foi apresentada a “Conexão Brasil-África”, desdobrando-se nos subtemas: - Culinária, - Moda Afro-brasileira e A África que fala Português, demonstrando as singularidades entre do Continente-mãe e os países que receberam os seus filhos e seus descendentes.

Em todo mundo, africanos e a diáspora africana continuam a sofrer desigualdades e desvantagens em razão do legado da escravidão e do colonialismo. Libertar-se da violência, do preconceito e da discriminação é um sonho distante para muitos.

A 7ª Edição ocorrida em 2019, com o tema Sankofa, inovou na formulação das atividades e escolha dos patronos, que antes eram pré-estabelecido pela coordenação do projeto. Desta vez coube a cada professor-orientador e à turma a construção deste caminho. Essa mudança de metodologia conferiu mais autonomia e dinamismo ao trabalho já que todos os turnos e turmas participaram dessa edição, num total de trinta e oito (38) turmas, com exposições e atividades divididas em dois dias.

As produções expositivas foram inovadoras, com belíssimos trabalhos . As atividades externas foram apresentadas no novo espaço da quadra, agora coberta, o que conferiu uma melhor disposição dos alunos participantes. A maioria das turmas confeccionaram camisas ligadas ao tema como a figura abaixo em homenagem aos povos originários:



Figura 21: Camisa da turma temática indígena

Fonte: Acervo pessoal da autora

A culminância do Cabeça de Negro é marcada pela celebração e encerramento dos trabalhos, momento de muita energia e alegria e que passou a ser realizada no sábado de forma a não atrapalhar as demais disciplinas em seu cumprimento do currículo.

É o momento em que contamos com a participação efetiva dos estudantes que na preparação do espaço, logística para recepção dos convidados. Para a decoração dos ambientes, sugerimos a utilização de plantas nativas abundantes na região e não faltaram voluntários para buscá-las nas proximidades das

cachoeiras ou de casa juntamente com outros elementos próprios ou produzidos por eles.

É necessário ressaltar os dois painéis produzidos pelo estudante W. para a Mostra da Beleza Alda Odara, pintados em tecido, com material fornecido pelo Colégio, e a ornamentação da última edição produzida pela estudante K.

Foi na culminância da 6ª edição (2018), que o jovem Lucas Domingos, estudante egresso, ativo nas atividades do colégio nos batizou de **Quilombo do Alda**. Contando com a participação de diversos convidados e um grande número de alunos, mesmo sendo sábado, dia não letivo e de frequência não obrigatória, foi emocionante ver o encerramento do trabalho com tanta vibração e ludicidade. Especialmente pela homenagem prestada a Marivaldo Sales, falecido nesse mesmo ano, com a presença de minha família, seus filhos e amigos, reverenciando pelas suas participações no Projeto.

Destaques para a Mostra da Beleza Negra Alda Odara de 2019, que realizou um abordagem histórica, sob o tema Ode de encanto e beleza à mulher negra. Além da equipe de ornamentação e logística fez um excelente trabalho, utilizando a vegetação local para compor o cenário do Quilombo do Alda.

No turno da noite, tivemos também a grata surpresa do engajamento dos alunos e professores na atividade, já conquistados nos turnos diurnos, promovendo trabalhos belíssimos como esse organizado pela aluna X. Além de apresentação artística, e gastronomia.



Figura 22: Ornamentação e exposição da turma do turno da noite
Fonte: Acervo pessoal da autora

3.2.4 – Os convidados: amigos, parentes, parceiros do Cabeça de Negro

Em 2017: Nessa edição contamos com a participação do Grupo Aquilah e dos artistas da região, Carlão da Cuíca, Fanuel, além do André Alves e de Monica dos Anjos abrilhantando a culminância e apresentando outras formas de apresentação artística. A inovação partiu da presença do Ilê Asè Ogum Alakorô, na figura do terapeuta holístico e autoridade civilizatória de cultos de matriz africana Paulo José dos Reis, o Pai Paulo.

Também contamos com a presença de convidados que enriqueceram demais essa edição: Os músicos Sales in dobro, Marivaldo Sales e João Victor, Slam de poesias com os Poetas Favelados, Brenda Lima, Rafael Inácio dentre outros, o fotógrafo Vitor Vieira, além do Quadrinista, membro do coletivo Capa Comics Hamilton Kabuna, esse enriqueceu o debate promovido pela turma que abordou a presença de negros e negras nas histórias em quadrinhos.

Em 2018: Recebemos os convidados parceiros de outras edições, como a Banda Aquilah, o Quilombo Quilombá com as Baianas da Barraca da Pretinhosidade e Lua Layò Santana que se apresentou com Jéssica Castro, educadora, dançarina e ativista, Além dos amigos de longas edições: André e Monica, Professor Renato de Alcantara, Thay Lopes, Heraldo HB e a Família Sales.

Em 2019: Os convidados dessa Edição foram desde nossos amigos e presença constante em nossa escola, a banda Aquilah, o grupo de Poetas do Slam de Poesias, na figura de membros de diversos grupos representados por Brenda Lima, Favelado Qualquer (Rafael Inácio), Hera Marques, MK' (Antônio Marcos) e Luiz Felipe, recebemos pela primeira vez o ator Nando Cunha que nos brindou com sua presença, a Banda marcial Santa Cecília e o Coral do CIEP Mané Garrincha, famosos na região, e o grupo de Jongo do Quilombo Quilombá, apresentado pelo Mestre Renato de Alcantara, que nos presenteou com um ponto:

Sou índio sou africano
A vida é a minha história
No Cabeça de Negro
O Alda é quilombola

Recebemos convidados especiais nessa edição, os irmãos Jonas e Aníbal, indígenas do povo Tikuna, que apresentaram um pouco de sua cultura através da dança e exposição dos elementos como dentes de animais utilizados como adorno e colares.



Figura 23: Apresentação Indígenas Tikunas 2019
Fonte: Acervo pessoal da autora

3.3. Procedimentos metodológicos

O encontro com os dados da pesquisa

Em nossa análise buscamos compreender quais os impactos produzidos pelo projeto Cabeça de Negro na subjetivação dos estudantes e professores e como os elementos identitários ultrapassam os muros da escola transbordando em seus comportamentos sociais e estéticos, além de analisar o espaço escolar no seu contexto social e pedagógico, observando a composição étnico-racial desta comunidade escolar.

Analisamos registros fotográficos, vídeos e documentos produzidos, ao longo das edições, e cruzamos com os dados colhidos na aplicação dos questionários para verificar as possibilidades e em quais condições o Projeto Cabeça de Negro auxiliou no letramento racial e no desenvolvimento de uma

postura antirracista no espaço escolar, lugar de construção de subjetividades e desenvolvimento de pedagogias críticas que reforçam protagonismos e transgressões (hooks, 2017).

A ferramenta de coleta de dados foi aplicada em forma de questionário eletrônico, direcionados aos estudantes que hoje estão cursando a 3ª série, participantes da edição de 2019, inviabilizado nos anos dois anos de pandemia. Com estes, a aplicação se deu em forma de atividade presencial desenvolvida internamente nas turmas sob minha regência.

A aplicação ocorreu na semana dos questionários, de 25 a 29 de outubro de 2021, no turno da manhã, observando o retorno dos alunos em ensino remoto e o fim do ensino híbrido adotado pela Secretaria Estadual de Educação. Pensado nos protocolos e nas melhores condições, disponibilizei os computadores na Sala dos Professores para o preenchimento. Com o número reduzido de equipamentos funcionando, os primeiros dias foram de pouca efetividade.

Foi possível perceber a falta de espontaneidade dos estudantes no momento do preenchimento, na presença de outros professores. Fato que não se repetiu quando mudamos o local para a Biblioteca, onde pudemos contar com dois notebooks apenas, o que de igual maneira impediu um maior número de preenchimentos.

Neste local, pude perceber que os jovens participantes da pesquisas estavam mais confortáveis e demonstraram tristeza pela ausência do Projeto neste ano em que concluem o Ensino Médio. Sugeriram diversas formas de realização, se colocaram à disposição para construir em tão pouco tempo as atividades, além de se posicionarem criticamente quanto ao fato do não cumprimento efetivo das medidas de afastamento necessárias para a contenção da pandemia, um dos motivos levantado para a não realização do Projeto neste ano.

Aos professores e egressos foram enviados os formulários eletrônicos por meio das redes sociais, sendo que com os professores a via de comunicação foi o grupo institucional de mensagens no WhatsApp. O alcance dos formulários foi de 55 estudantes e 26 professores, demonstrando no segundo grupo de investigados que os participantes do projeto foram os que mais se disponibilizaram em responder aos questionários.

3.3.1 A representação dos alunos

Aplicamos os como instrumentos de coleta de dados o questionário eletrônico, aos seguintes públicos: estudantes das turmas do 3º ano do ensino médio, estudantes egressos, professores e diretores. A seguir, as informações colhidas com os estudantes:

3.3.1.1 Quanto a identificação (gênero, idade, série, formação familiar e religiosa)

Obtivemos 55 respostas do questionário dos estudantes, na faixa etária entre 16 e 24 anos, sendo 67% feminino e 31% masculino. O percentual de ativos e egressos ficou demonstrado no gráfico abaixo:

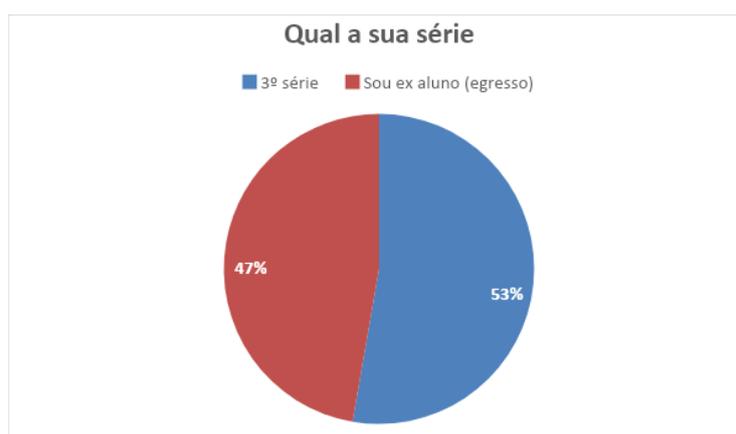


Gráfico 1: Série
Fonte: Autoria própria

Em relação à identificação racial, 33% se define como branco, enquanto que a soma de pretos e pardos, que segundo o IBGE constitui a categoria negro, temos um total de 60%. Outro dado que vai de encontro com esse quantitativo é a composição pluriétnica dos entrevistados, na proporção de 84% de famílias com diversidade racial contra apenas 16% de grupos familiares compostos por apenas uma etnia.

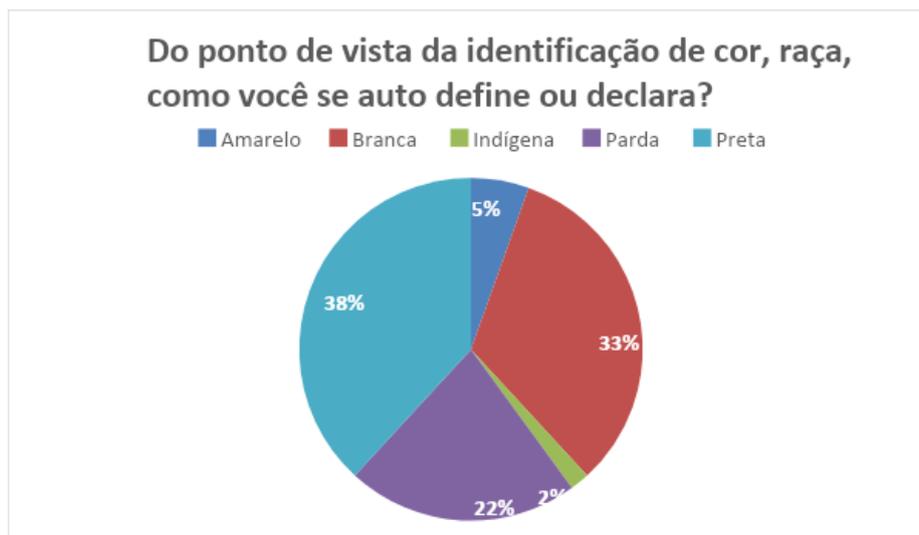


Gráfico 2: Etnia
Fonte: Autoria própria

Há predominância das religiões evangélicas na proporção expressa no gráfico que configura a prevalência das religiões judaico-cristãs no percentual de 36% dos entrevistados, enquanto somente 9% se declaram de matriz africana.

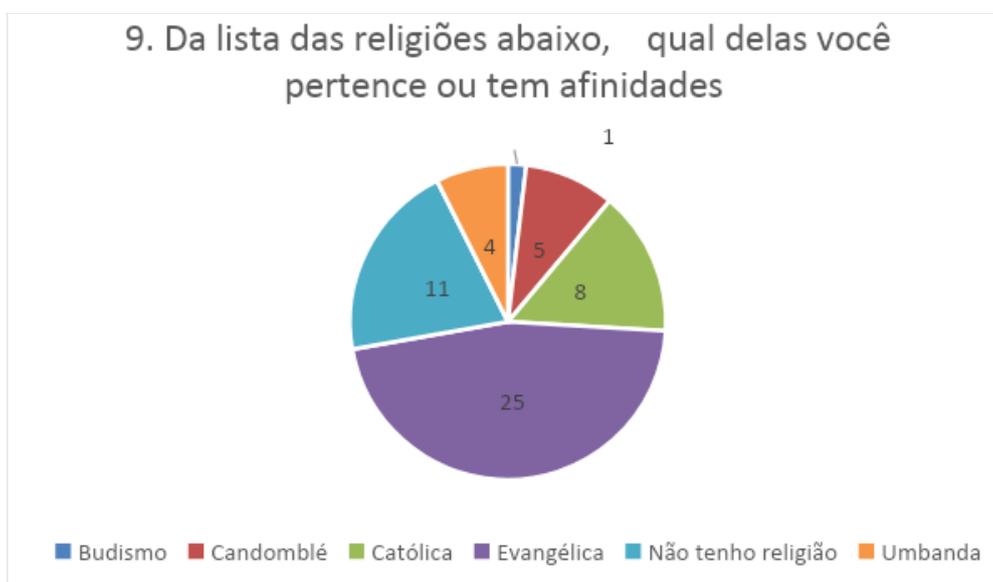


Gráfico 3: Religiões
Fonte: Autoria própria

Quando questionados sobre discriminação racial ou religiosa, os participantes declararam que sim, (50%), já sofreram, aprofundando a pergunta sobre o local dessa discriminação responderam que elas se deram mais fora do espaço escolar do que dentro, e as ocorridas nesse local foram ocasionadas em sua maioria por outros estudantes. Vejamos a representação nos gráficos:

6. Você já sofreu algum tipo de discriminação racial ou religiosa)

■ Não sei responder ■ Sim ■ Não

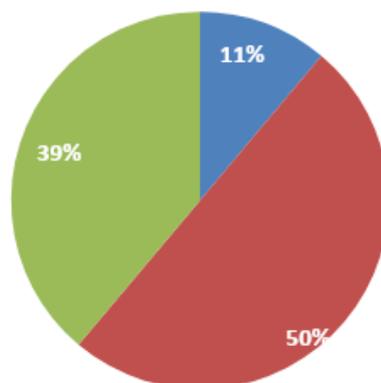


Gráfico 4: Discriminação

Fonte: Autoria própria

7. Se sofreu, foi dentro ou fora do espaço escolar?

■ Fora do espaço escolar
■ Nos dois lugares
■ Dentro do espaço escolar
■ Nunca sofri discriminação

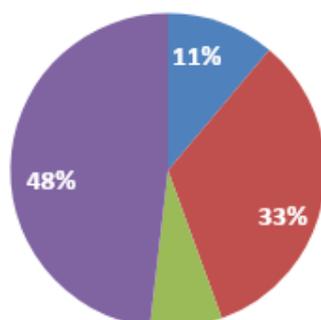


Gráfico 5: Discriminação local

Fonte: Autoria própria

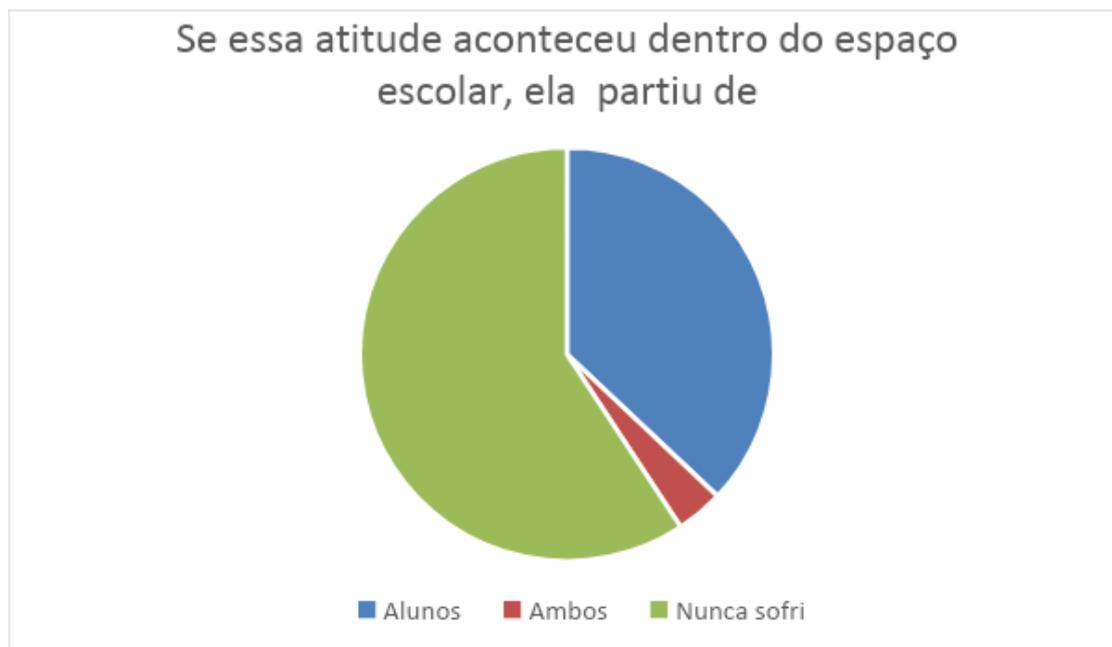


Gráfico 6: Discriminação autor

Fonte: Autoria própria



Gráfico 7: Constrangimento

Fonte: Autoria própria

Quando questionados sobre a percepção estética de si mesmo, os estudantes tiveram dificuldades de responder e apresentaram timidez em se declarar como bonitos ou feios, inteligentes ou não. Porém, quando questionados sobre a influência do Projeto Cabeça de Negro na autoestima individual, 71% afirmaram que sim, conforme os depoimentos os entrevistados e apontaram os seguintes aspectos:

1. **Esteticamente:** Na aceitação das características físicas e culturais afro-brasileiras, a partir da representatividade apresentada pelo Projeto, como o uso de turbantes, faixas, roupas e acessórios com a temática étnica; Muitos não se sentiam bonitos, se achavam inferiores por serem diferentes das pessoas brancas com cabelo liso e, por isso, tentavam alcançar esse “padrão de beleza” com alisamento do cabelo e clareamento da pele nas fotos com efeitos. Nas palavras da estudante K.:

Observando as apresentações do projeto, na época em que participei, me senti muito à vontade com minhas características físicas por estar envolta de pessoas que se demonstravam felizes com as suas próprias características, enaltecendo a beleza de todos aqueles que participaram de forma natural.

Os estudantes demonstraram que se sentiram bonitos após as edições do Projeto, apesar de se perceberem diferentes em suas características, e a partir “dos desfiles “que tinham, mostrando realmente a valorização da pessoas da mesma raça que a minha. Isso me ajudou a me aceitar um pouco mais”, afirmou a jovem F.

Não sei explicar, mas foi algo muito bom que aconteceu dentro de mim, comesse tivesse colocando minha beleza de dentro pra fora algo que eu não tinha, pude ver como minha cor é linda.

2. **Protagonismo:** a estudante K afirma que: “O projeto nos dá voz e mostra aspectos incríveis da Cultura que normalmente não temos muito acesso. O projeto é simplesmente incrível e assim como eu, acho que todos os alunos devem passar por essa experiências maravilhosa que é fazer parte desse projeto”.

3. **Epistemologicamente:** A desconstrução do preconceito sobre a África como lugar de pobreza, miséria e doenças, ao apresentarmos outras leituras do Continente e dos personagens históricos que antecedem a escravização. Foi o que afirmou o estudante N:

Eu descobri muitas coisas sobre o continente africano, vi que não era só aquilo que se passava na televisão. Descobri também que existem muitas religiões, tribos, vestimentas coloridas com estampas uma mais linda que a outra e que nós devemos respeitar e agradecer à África por tudo que ela já nos proporcionou.

De igual maneira, os entrevistados citaram a importância dos processos formativos para a compreensão das relações étnico-raciais e a ampliação dos conhecimentos, conforme afirma o estudante L:

A forma em que sempre se empenharam em trazer mais conhecimento e incitar curiosidade nos alunos sobre tudo relacionado à cultura Afro-brasileira e Indígena é muito boa, sempre procuraram trazer não só palavras, mas também exemplos reais, e isso teve bastante impacto para mim, para minha própria aceitação.

4. **Ancestralidade:** “Não sei me expressar muito bem, mas de algum jeito o projeto me fez aceitar como eu sou, me identifiquei nos 2 anos do Cabeça de Negro com os meus antepassados, as características, hoje em dia tenho orgulho de ser como sou, tenho orgulho dos meus traços etc.”.

5. **Culturalmente:** A importância dessa categoria, pois para muitos estudantes essa é a única opção de contato com a cultura formal. É o que demonstram as palavras do estudante Z:

Possibilitando ter contato com uma diversidade cultural no ambiente escolar. Não só promovendo o aprendizado como também o convívio, as quebras de perspectivas, o quanto somos plurais, cultural e etnicamente.

Além de fomentar a produção autoral dos jovens, potencializando seus talentos, como afirma R:

Sempre fui muito fechada e com a minha primeira apresentação recitando poesia e tendo a visão de que todos presentes não ligavam para minhas diferenças e sim o conhecimento que eu tinha para compartilhar, isso me fez entender que não importa como os outros lhe definam, o importante é você saber quem realmente é e o que tem para oferecer de melhor a si mesmo. Quando decidimos nos amar é nos respeitar, cortamos todas as brechas para os julgamentos

6. **Identidade:** A maioria dos alunos egressos participaram de três edições do Projeto e puderam amadurecer diante das propostas apresentadas tanto quanto o próprio Cabeça de Negro, como afirma o estudante V.

O Projeto Cabeça de Negro, fez com que eu olhasse o mundo de uma forma completamente diferente! Me fez ver que ser o único garoto de dreads do bairro, ser diferente é algo incrível e clareou meus olhos e

me senti no direito de repassar o amor de como é bom fazer parte de alguma coisa. O projeto, foi o meu maior sentimento de realização, depois de todos os anos participando, hoje eu me sinto um homem melhor, renovado e com novos ideais que são o meu lugar! Agradeço demais a todos os envolvidos nessa construção da minha vida. Eu ser a pessoa que sou hoje e amo saber que não consegui isso sozinho. Arte, musica, cultura... são essas coisas que me fazem amar a vida que eu vivo.

É recorrente o sentimento de felicidade e acolhimento das diferenças, a aceitação, representatividade, e a solução para o sofrimento causado pelo bullying pelas características étnicas, pois a partir de então:

Eu não me aceitava devido ao bullying na escola. Quando eu comecei a frequentar ao colégio Alda eu conheci o projeto Cabeça de Negro eu comecei a perceber como eu era e como meus ancestrais eram e como eles se sentiram, a partir daí eu entrei em um processo de auto aceitação (estudante G.)

7. **Pertencimento:** A metodologia do Projeto o diferencia dos demais projetos desenvolvidos no Colégio. Na percepção da estudante C.

Sempre imaginei um projeto com apenas alguns cartazes e frases motivacionais, mas foi muito mais que isso, em tamanha grandeza de sentimentos e conhecimentos que eu adquiri no Cabeça de Negro. Descobri que traços que não gostava em mim, como meu cabelo cacheado, meu nariz de batatinha e meus olhos puxadinhos e traços do meu povo, eu vi que minha beleza vem das indígenas que lutaram para defender sua terra e da Negra que um dia foi rainha.

8. **Orgulho:** A partir da representatividade e do empoderamento foi possível perceber as construções de pessoas negras como eu, nas palavras do estudante M, “nas realizações (das atividades) pude ver que , ‘foi uma pessoa preta que criou esse quadro, foi uma mulher preta que fez isso’, eu também posso chegar lá”. Ultrapassando a experiência vivida por muitos de nós professores durante a vida escolar, da invisibilidade enquanto sujeitos pretos, tendo destaques apenas quando o tema versava sobre a “abolição da escravatura”, o estudante P. e L. afirmam que:

Era muito bom estar na escola em um dia que lembrava das minhas raízes e conhecia coisas novas sobre as mesmas, graças ao projeto e a professora Mariza me entendi dentro da minha etnia além de despertar maiores interesses pela cultura africana antes mesmo do Brasil ser Brasil.

É sempre bom aprender sobre pessoas negras que foram importantes para nossa história. Isso dá um sentimento de capacidade pessoal. Se uma pessoa negra como eu chegou lá, eu também posso. Ademais, eu deixei o meu cabelo crescer na pandemia, com certeza o projeto contribuiu na construção na mentalidade que tenho hoje.

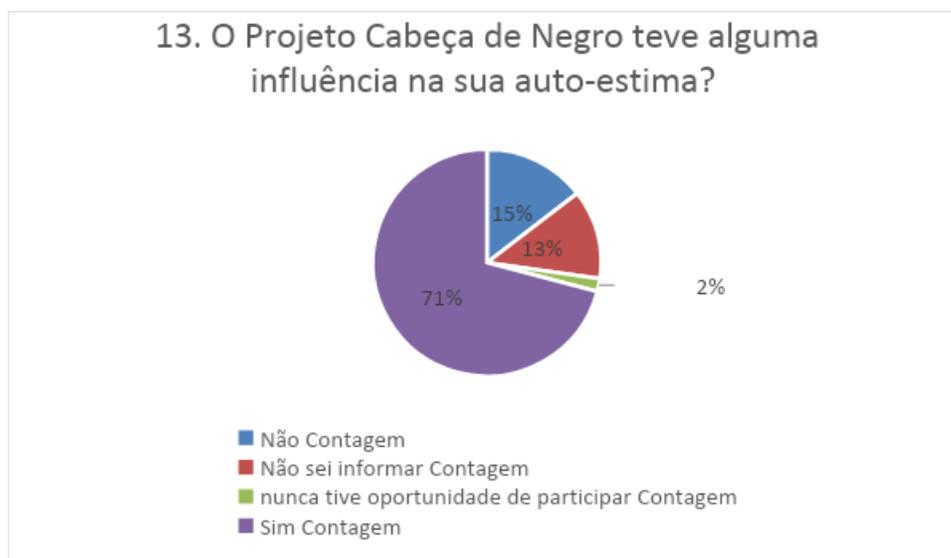


Gráfico 8: Autoestima

Fonte: Autoria própria

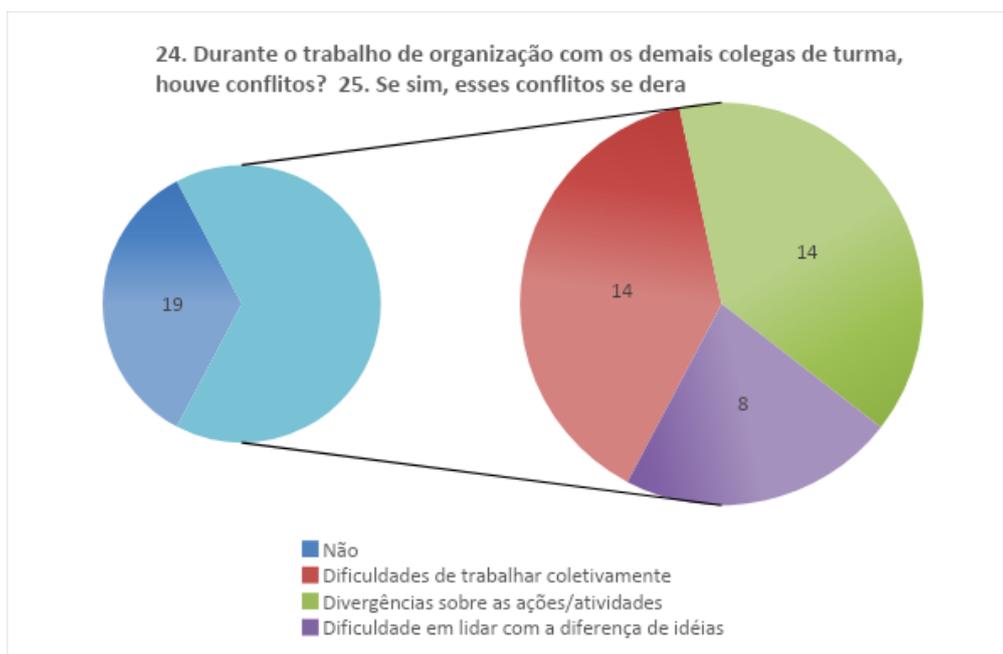


Gráfico 9: Conflitos

Fonte: Autoria própria

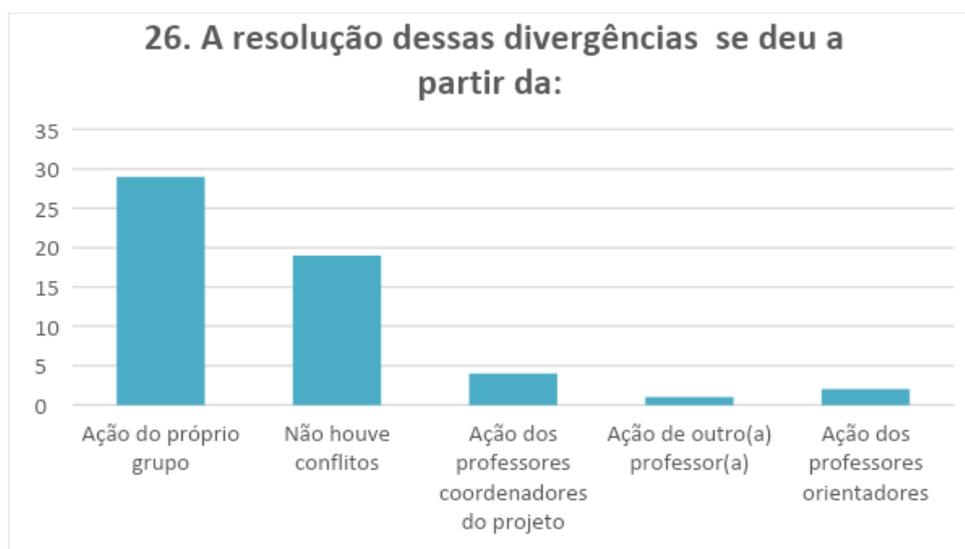


Gráfico 10: Divergência

Fonte: Autoria própria

Uma das características do projeto é o trabalho em equipe, promover a educação a educação nos níveis que superem o conteúdo pragmático estático. Dessa forma, ao propormos um trabalho no qual seja necessário os estudantes aprendam com bases nas suas próprias experiências é normal a presença de conflitos, como apontam os gráficos 10 e 11, onde o estímulo maior é o respeito ao outro e o aprimoramento das capacidades socioemocionais.

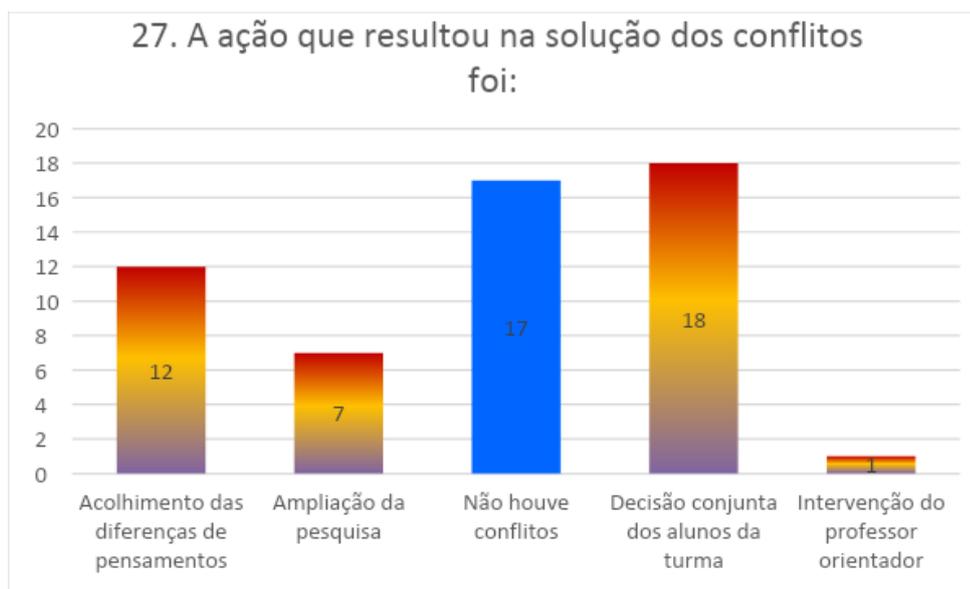


Gráfico 11: Resolução de conflitos

Fonte: Autoria própria

O Projeto apresenta uma forma de diálogo entre professores e estudantes não hierarquizadas, onde a atuação dos docentes é fundamental para a realização das atividades. Dessa forma os discentes responderam:

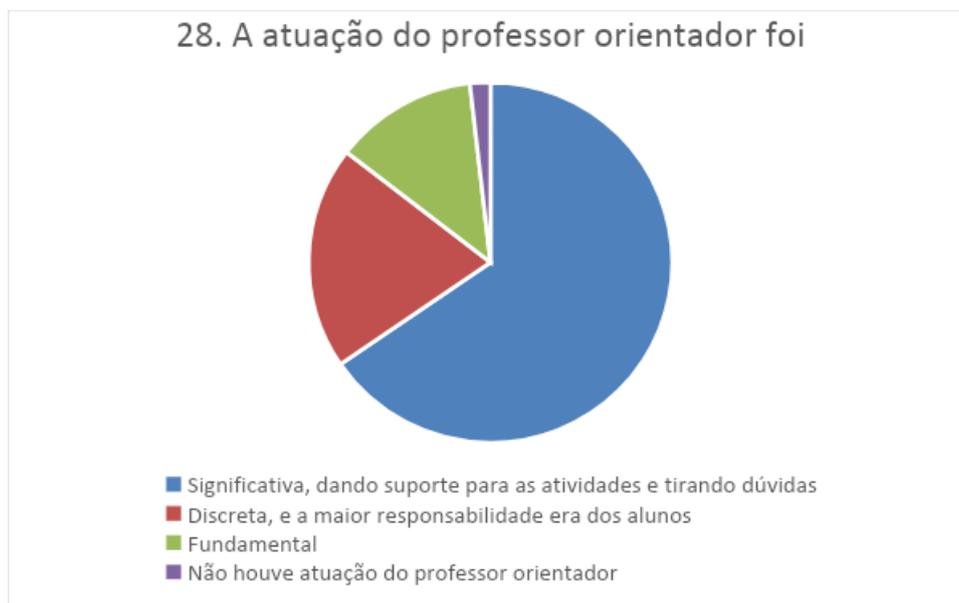


Gráfico 12: Atuação do professor

Fonte: Autoria própria

O gráfico 13 demonstra como os estudantes lidam com a autonomia no processo de escolha das funções e trabalhos que serão realizados:

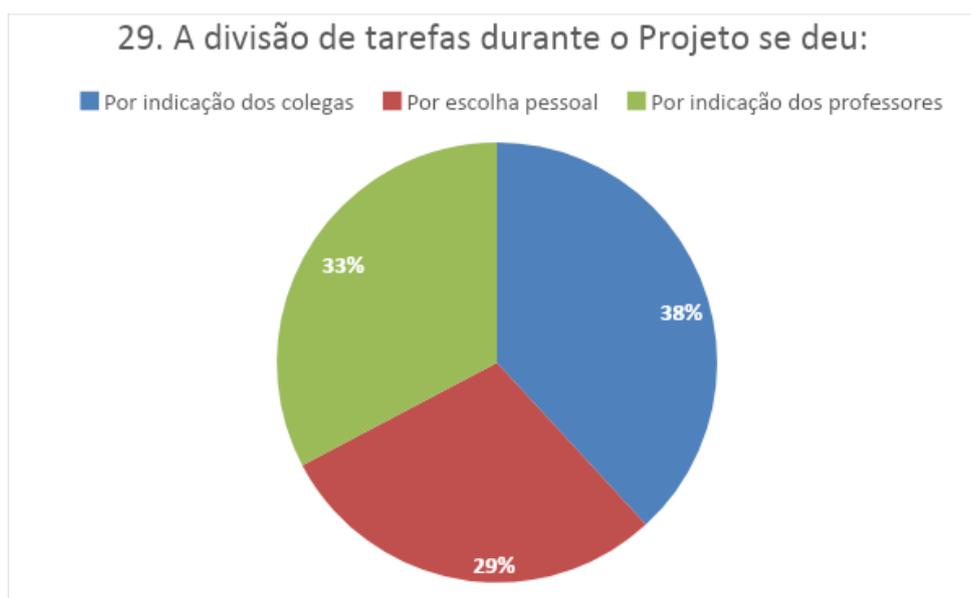


Gráfico 13: Tarefas no projeto

Fonte: Autoria própria

É possível perceber durante a realização do Projeto a ausência de competição entre as turmas, e sim um sentimento de cooperatividade:

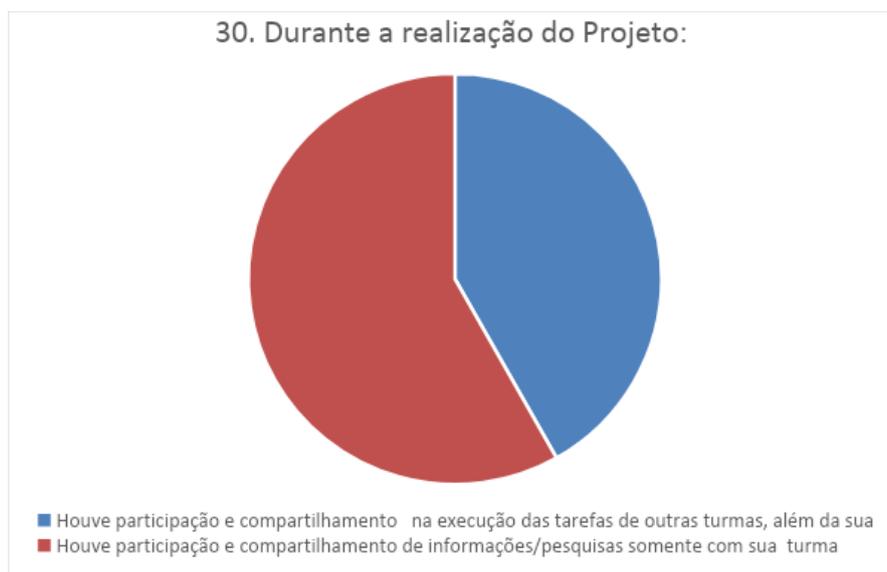


Gráfico 14: Realização do Projeto

Fonte: Autoria própria

Questionados sobre a comparação do Projeto Cabeça de Negro com os demais desenvolvidos no Colégio, a maior parte dos estudantes aponta que há diferenças entre eles no tocante à abordagem, ao protagonismo dos discentes, diálogo com os professores e o trabalho coletivo.

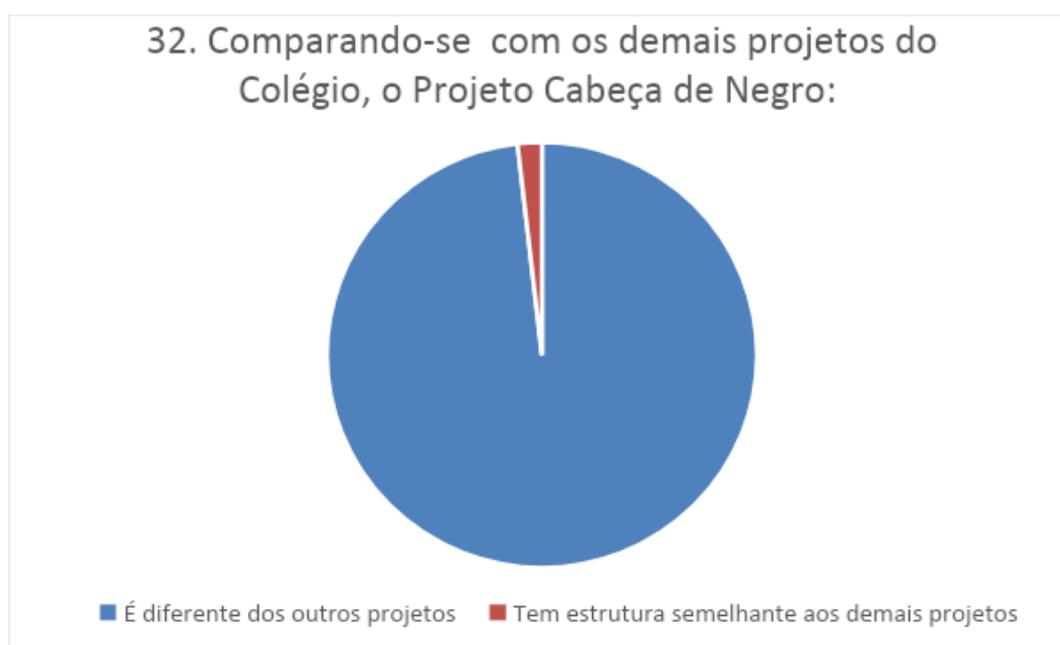


Gráfico 15: Comparação do projeto

Fonte: Autoria própria

A motivação dos estudantes na participação tem algumas peculiaridades. Para os que estão ingressando no Projeto é muito comum o interesse pela avaliação, enquanto que depois da primeira experiência essa resposta se modifica e pode ser percebida assim que encerra a edição, já pensando nas possibilidades de atividades para o próximo ano. Dessa forma, os gráficos abaixo apresenta essa mudança de atitude diante da participação no Projeto:



Gráfico 16: Motivação
Fonte: Autoria própria



Gráfico 17: Participação projeto
Fonte: Autoria própria

Sobre o acesso à cultura e aos equipamentos culturais que são escassos e de pouco no município, os estudantes responderam:

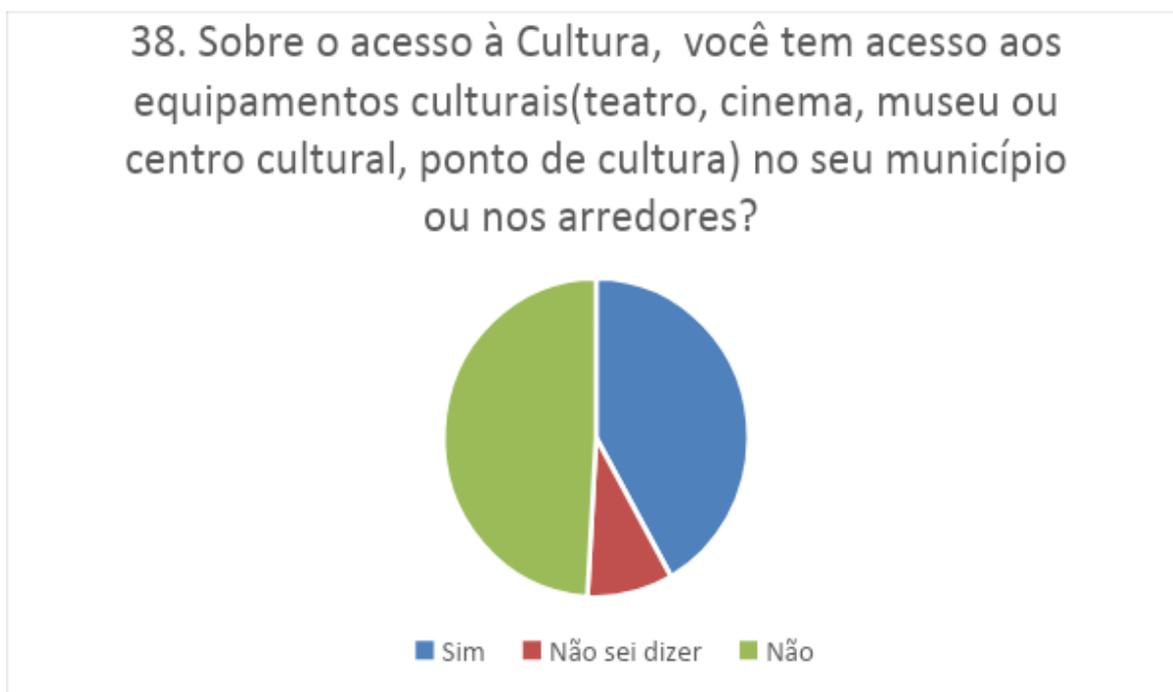


Gráfico 18: Acesso à cultura
Fonte: Autoria própria

Apesar da existência de grupos tradicionais de cultura local, não é de conhecimento da maioria dos estudantes tais manifestações, conforme o gráfico:

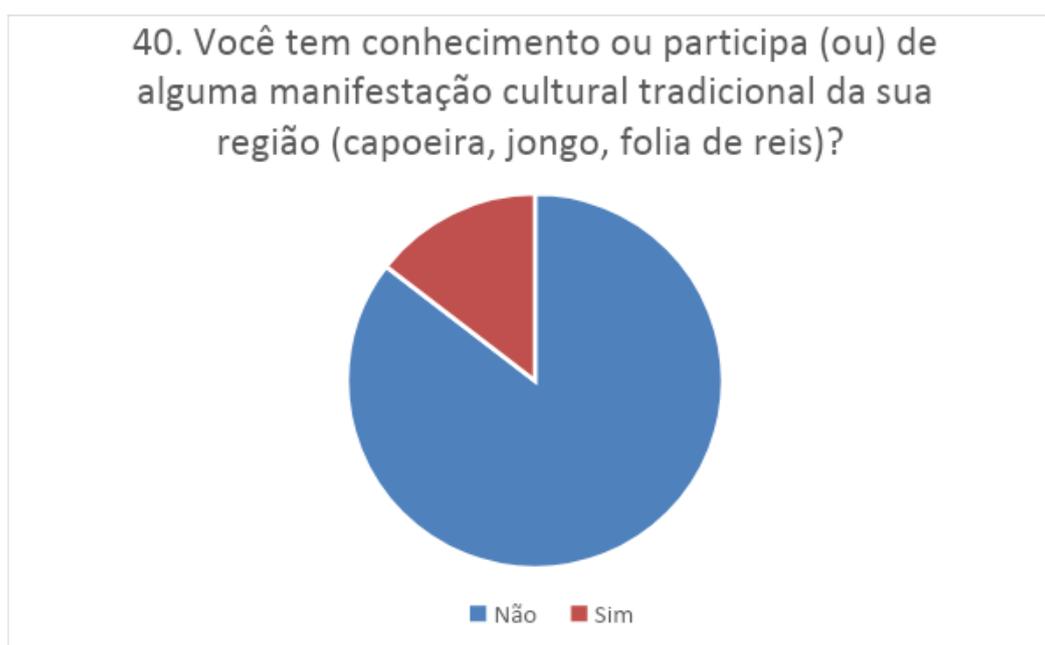


Gráfico 19: Manifestações culturais
Fonte: Autoria própria

professores, todos com a vivência de participação no Projeto Cabeça de Negro, conforme o Gráfico abaixo:

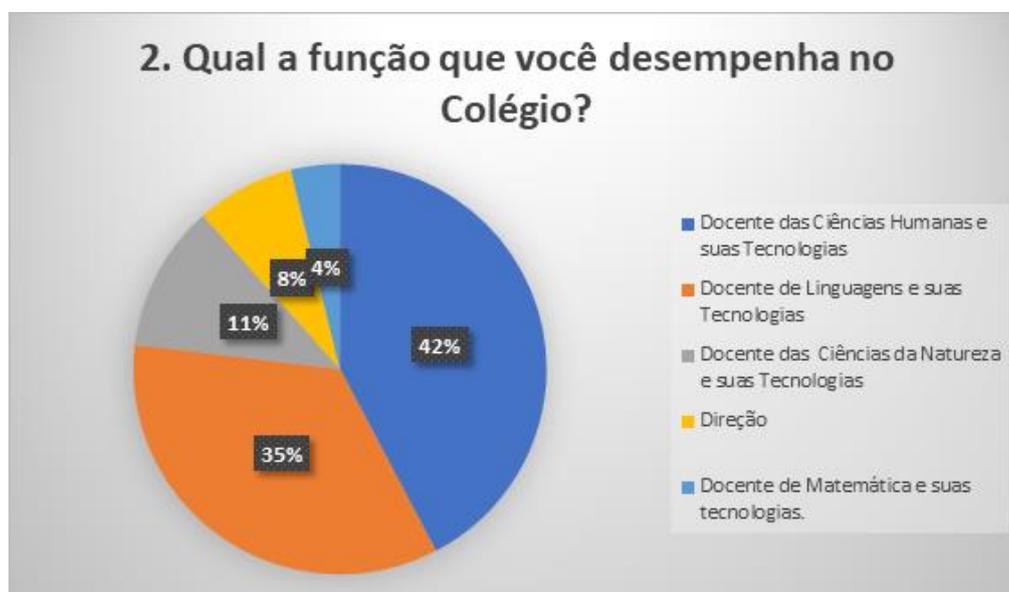


Gráfico 21: Função
Fonte: Autoria própria

Em relação à função, a maior parte dos pesquisados são docentes das Ciências Humanas e suas Tecnologias, que englobam Filosofia, Sociologia, História e Geografia, disciplinas que estão desde a primeira edição em conexão no desenvolvido do Projeto Cabeça de Negro. Logo em seguida, os docentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física, igualmente sempre presentes ativamente nas edições. Já o número reduzido de docentes das áreas Exatas e Ciências da Natureza demonstra a dificuldade de identificação da temática das relações étnico-raciais aos currículos e programa dessas disciplinas, como bem afirmou uma docente de Matemática se referindo como grande dificuldade a adequação do tema ao conteúdo programático.

Dentro desse grupo observamos que 62% é do gênero feminino a faixa etária se estende do mais jovem para o mais experiente de 34 a 63 anos, de onde podemos inferir que a educação ainda é uma profissão exercida majoritariamente por mulheres, que se desdobram nas diversas funções sociais que a sociedade patriarcal lhes impõem.

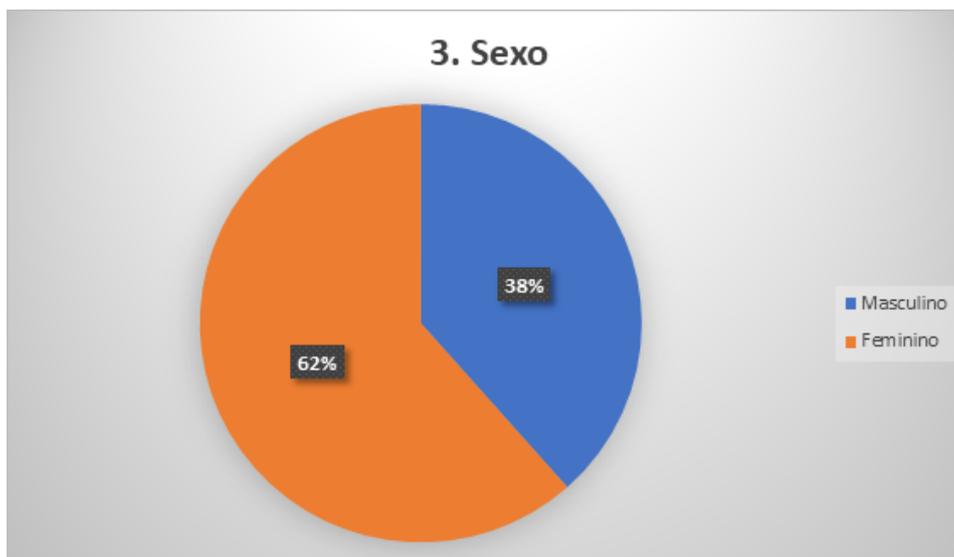


Gráfico 22: Sexo
Fonte: Autoria própria

A identificação racial dos professores está demonstrada no gráfico abaixo (23) que demonstra que 42% dos pesquisados se declaram como pretos e 23% pardos. O que na classificação do IBGE nos leva a um número de 65% da categoria negros (pretos +pardos).

Sob esse aspecto podemos acrescentar que para os professores formados há mais tempo são os que mais relatam a necessidade de formação sobre uma educação para as relações étnico-raciais e sendo eles mesmos, afrodescendentes ou não brancos, vivenciaram a experiência do preconceito e do racismo em suas trajetórias, seja como estudantes ou como docentes.



Gráfico 23: Raça
Fonte: Autoria própria

Os dados confirmam um comportamento sobre a participação dos professores no Projeto Cabeça de Negro e o engajamento no debate das relações étnico-raciais na Unidade escola: a presença de uma família pluriétnica ou miscigenada com traços fenotípicos diversificados.

Outro dado importante a frisar foi a dificuldade em se autodeclarar dos professores, que forma semelhante aos estudantes se questionam e aos que estão ao seu lado sobre “Qual a minha cor?” Tendo uma tendência maior de se afirmarem como brancos e depois tenderem para o pardo, ou amarelo. O gráfico abaixo demonstra a composição familiar:



Gráfico 24: Composição familiar

Fonte: Autoria própria

O gráfico abaixo apresenta a predominância das religiões judaico-cristãs, com a preponderância dos evangélicos e católicos (31% e 23%) o que nos leva dois pontos de análise que precisam ser considerados.



Gráfico 25: Religião
Fonte: Autoria própria

Ao primeiro contato e chamamento para o Projeto foi possível perceber o estranhamento e afastamento por uma identificação da cultura afro-brasileira com as religiões de matriz africana, fato que hoje podemos facilmente classificar como preconceito e racismo religioso. Outro ponto a se considerar é que grande parte das denominações evangélicas promovem uma separação entre os mundos (divino x do mundo), que determina o que pode ser consumido em termos de arte, música e cultura.

Dessa forma, quando apresentamos a cultura como categoria de análise no Projeto Cabeça de Negro, tanto no grupo dos estudantes, quanto dos professores houve um movimento de estranhamento, como se aquela cultura, aqueles artistas não pertencesse ao seu “mundo”. Por exemplo, homenagear Clementina de Jesus em 2013 (edição inaugural) foi mais difícil do que homenagear as Iyàs Mãe Menininha do Gantois, Mãe Gilda de Ogum ou Mãe Beata de Yemonja nas últimas edições.

A identidade racial, cultural e religiosa dos docentes tem impacto na sua atuação no Projeto, oscilando entre a escolha de temas mais sensíveis de acordo com sua cosmo-sensação, conceito apresentado pela pensadora nigeriana Oyeronke Oyewumi, que substitui a cosmovisão na leitura e percepção do mundo que o cerca. Nesse sentido, apenas a partir de 2016 iniciamos a reflexão sobre a intolerância e fizemos dele um tema recorrente no Projeto, sobretudo, por conta do avanço dos casos de violências contra os territórios das religiões

de matriz africana, principalmente na Baixada Fluminense, onde tem sido comum ver a expulsão e destruição dos terreiros promovidos por grupos ligados ao TCP (Terceiro Comando Puro), também conhecidos como “traficantes de Jesus”.

A maturidade que o Projeto apresenta hoje permite que diversas formas de pensar o sagrado não altere a forma de ver o outro na mesma dimensão de professar sua fé e atuar na promoção do diálogo com vistas a superar a intolerância que tanto abala a subjetividade dos afetados por essa violência simbólica. Dessa maneira foi possível ver nos últimos anos estudantes utilizando hábitos sagrados e fios de contas e ojás por estarem de preceito na religião, frequentando as aulas, sem serem impedidos ou obrigados a se ausentar até que se cumprisse o tempo da interdição. Porém, ainda é possível perceber a discriminação durante as atividades quando por exemplo se deixa de visitar uma exposição sobre a religiosidade de matriz africana.

Ao promover o diálogo e a reflexão sobre o tema, levando convidados que são pesquisadores, autoridades civilizatórias, e praticantes dessas religiões para o espaço escolar, o Projeto também se fortalece para impedir a persistência de tais práticas discriminatórias, oferecendo táticas e estratégias de empoderamento dos jovens que vivenciam as experiências dos terreiros, locais que a pesquisadora Marta Ferreira denomina como produtores de epistemologia ancestral.

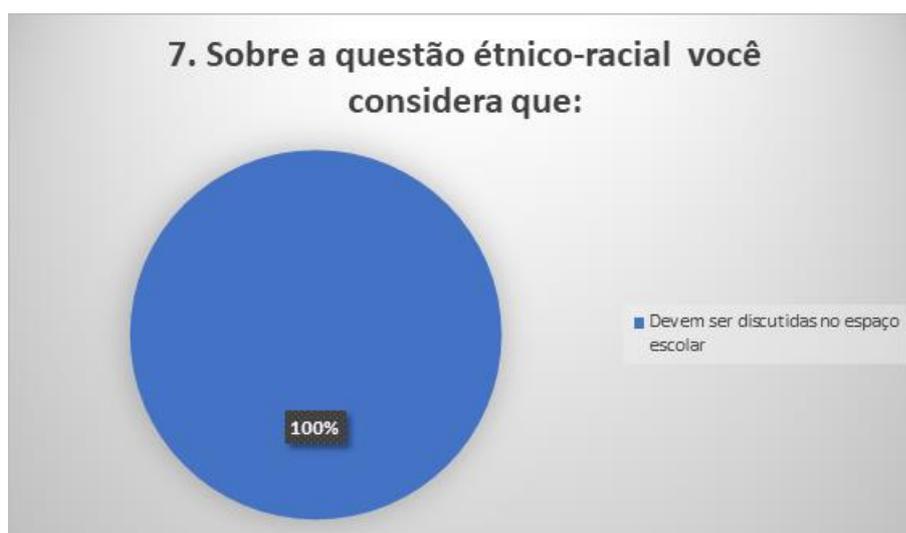


Gráfico 26: Questões de etnia

Fonte: Autoria própria

Os professores consideram que a questão étnico-racial, deve ser discutida na escola, conforme o Gráfico 26, concordando também que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são instrumentos fundamentais que orientam para o conhecimento das culturas e histórias indígenas, africanas e afro-brasileiras. Afirmam que o conhecimento em que se baseiam suas ações foram obtidas durante a graduação, tiveram acesso durante a graduação (38%) e, somando os cursos de Mestrado e Doutorado com os de aperfeiçoamento e formação continuada, apenas 12% em cursos de especialização ou doutorado, como demonstrado pelo gráfico abaixo (27).

Cabe uma reflexão sobre o currículo dos cursos de graduação e a sua atualização quanto às pautas identitárias e o direcionamento para outras perspectivas epistemológicas que não as centradas no eurocentrismo ou na europeidade. Tais deslocamentos são mais frequentes nos cursos de pós-graduação que baseados no processo de decolonização buscam reverter os danos do epistemicídio sistêmico ao qual a tradição acadêmica está atrelada.

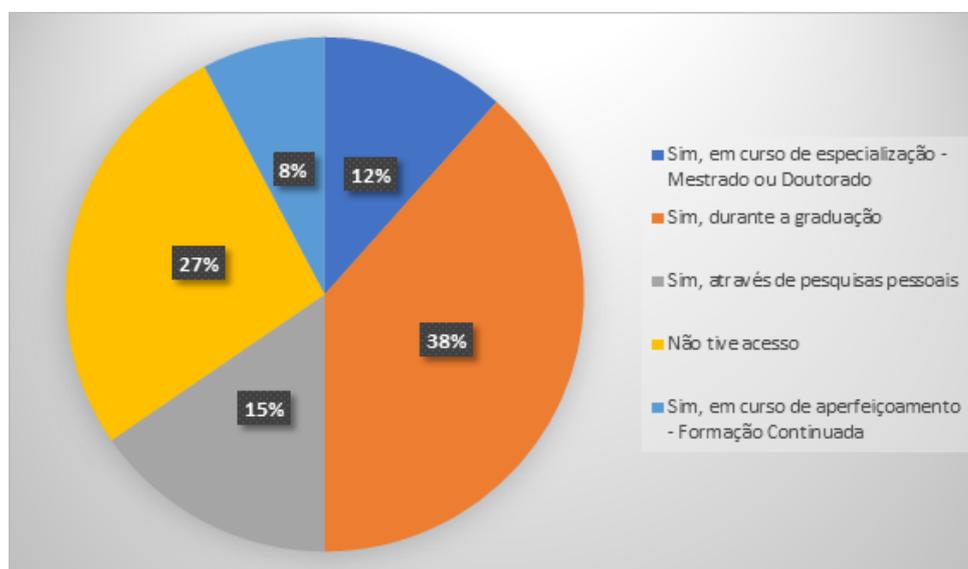


Gráfico 27: Acesso à Lei 10.639

Fonte: Autoria própria

Os gráficos 28 e 29 apresentam como os professores atuaram no Projeto nos últimos anos. É visível que houve ampliação do número de novos professores participantes como orientadores de uma ou mais turmas, mas não houve aumento no número de professores-coordenadores. O que caracteriza

esse aumento é abrangência de todos os turnos e turmas do Colégio, fato positivo quanto ao alcance da proposta.

Por outro lado, a permanência do grupo de professores coordenadores pode significar a indisponibilidade dos demais colegas por motivos externos como o grande número de turmas, atuação em diversas escolas, coisas que demandam tempo e impedem o desenvolvimento dessa ação tão necessária.



Gráfico 28: Participação no projeto

Fonte: Autoria própria

Relativo a essa atuação, é necessário frisar que a Coordenação do Projeto se organiza nos períodos intercalados com o cumprimento das suas aulas, não havendo tempo específico para esse trabalho, nem cessão para que o mesmo ocorra. De fato, atuamos de forma que ultrapassamos nossa carga horária, como horas-extras do trabalho, porém sem os benefícios que estas acarretam.

A maior parte dos pesquisados demonstra que a participação no projeto é motivação pela identificação com o tema (85%) e também por ser um instrumento de avaliação bimestral, conforme demonstra o Gráfico 29.

Essa definição como instrumento avaliativo foi superveniente às primeiras edições, somente sendo considerados após a inserção no Projeto Político Pedagógico do Colégio. Dessa forma, mesmo os professores não participantes como orientadores de turmas ou coordenadores utilizam essa avaliação como instrumento. O que nos apresenta duas situações, a primeira, a facilidade de

uma ação pedagógica com grande abrangência e participação e a segunda a possibilidade de ajudar a melhorar os conceitos dos alunos em risco de não aproveitamento.



Gráfico 29: Essa participação foi motivada por
Fonte: Autoria própria

Levando-se em conta a experiência dos professores na docência questionamos sobre o trabalho pautado nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as respostas representadas no gráfico abaixo afirma que 65% realizavam essa abordagem antes do Projeto Cabeça de Negro. Porém, não foi explicitado de forma esse trabalho foi realizado.

Em que se pese que 35% dos professores nunca trabalhou com essa abordagem e considerando que a maioria não se considera totalmente preparados para trabalhar tais conteúdos (Gráfico 30) fica evidente a necessidade de uma formação continuada ao alcance desses profissionais, uma vez que o acesso aos programas de pós-graduação ainda é restrito.

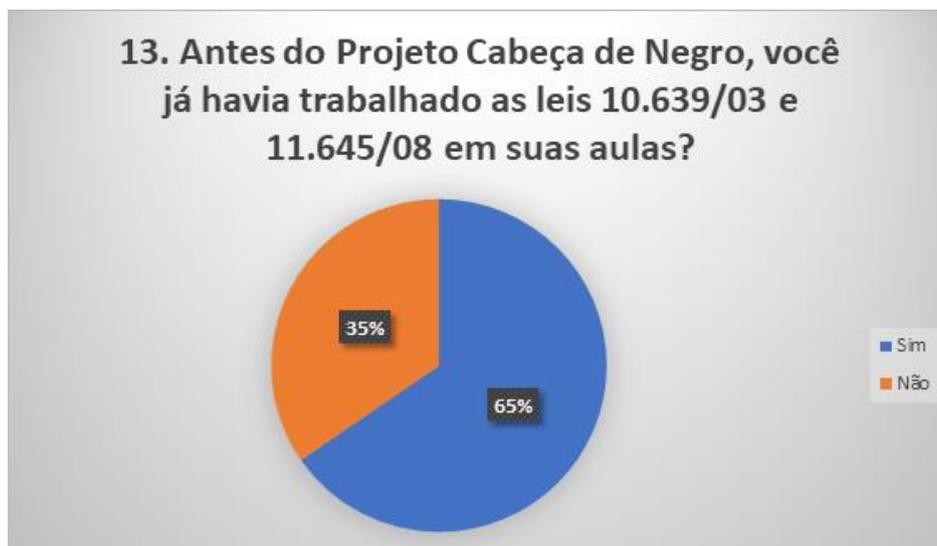


Gráfico 30: Trabalho da lei

Fonte: Autoria própria

Questionados se o Projeto Cabeça de Negro modificou a abordagem nas questões das relações étnico-raciais (questão 14), os professores afirmaram em sua maioria que sim e destacamos as principais respostas:

Professor A: “Sim. Foi um divisor de águas na minha formação profissional.”

Professor B: “Não, pois eu já tinha contato com o tema. Apenas ampliou minha gama de conhecimentos”.

Professor C: “Diria que me despertou mais para alguns pontos como, por exemplo, me mostrou novas formas de abordar o tema em sala, já que antes só trabalhava o assunto em textos e obras de literatura, paradidáticos. Hoje, consigo enxergar mais possibilidades com filmes, vídeos, rodas de conversa, canções e/ou "N" possibilidades”.

Professor D: “Sim. Porque rompe formas de preconceito no ambiente escolar, promovendo a reflexão sobre as construções sociais, políticas, históricas e culturais sobre os sentidos atribuídos ao ser negro”.

Nilma Gomes (2015) afirma que muitos educadores pensam que não é tarefa da educação discutir as relações raciais, o que demonstra uma incompreensão sobre a formação da sociedade brasileira, além de situar a escola apenas como espaço limitado à transmissão de conteúdo. Porém, não há

possibilidade de desvincular o processo educativo da realidade social, que engloba as relações étnico-raciais. Por isso perguntamos aos professores se o Projeto Cabeça de Negro facilita ou se insere nas ações pedagógicas antirracistas, responderam que:

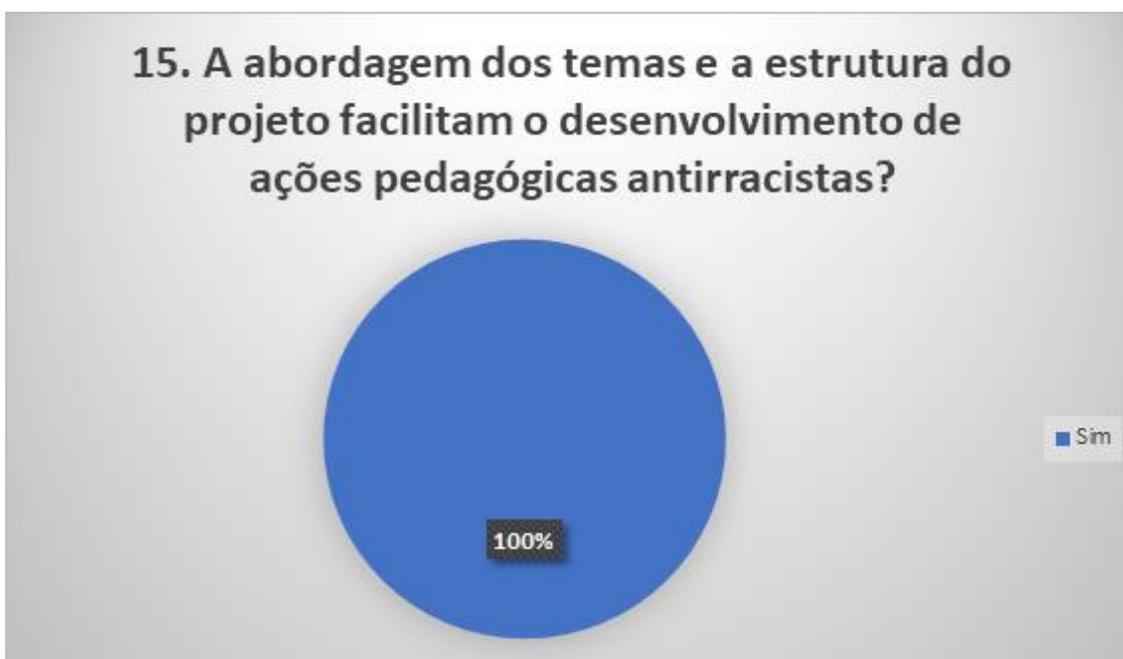


Gráfico 31: Abordagem dos temas

Fonte: Autoria própria

Os desafios de uma prática inovadora e de execução coletiva são muitos, pois englobam vários fatores, desde a motivação inicial do professor até a conclusão do trabalho exposto pelas turmas, num processo que é se renova e se altera a cada momento, em cada tema e cada grupamento de estudantes, dentro da circularidade que o projeto se constitui. Sobre as dificuldades vivenciadas ao longo das edições destacamos as seguintes:

Organização, Logística e pouco apoio da unidade escolar
A quebra de estigmas. Trazer essa discussão para o âmbito escolar.
Acho que o projeto sempre conseguiu envolver muitos alunos e professores. Eu, particularmente, não percebi desafios mas creio que sempre aja alguma resistência de alguns alunos ou profs.
Conscientização do estudante ante a discussão sobre a situação do negro no Brasil, e as afirmações desenvolvidas como reprodução de conhecimento, cultura e a argumentação crítica, para enfrentar o racismo, e lutar pela igualdade de direitos para o homem e a mulher negra, e suas gerações futuras.

Conscientização e proposta constante na luta contra a discriminação e o racismo, como também a projeção da cultura e o conhecimento do legado deixado pelas sumidades negras.
Interdisciplinar as disciplinas
No meu caso, como orientadora de turma me deparei com casos de intolerância religiosa de alunos que se recusaram a desenvolver o trabalho.
Maior comprometimento do corpo docente e o desafio de deixarem de lado, os próprios preconceitos , achismos, egoísmos para dar lugar ao coletivo.
Aceitação e compreensão de alguns responsáveis sobre os temas abordados.
No começo há falta de interesse por parte dos alunos mas mostrando o lado positivo ,desenvolvem o interesse e percebem a importância do projeto.
Mobilizar os alunos, mediante a falta de recursos materiais, para elaborar as apresentações temáticas, acredito que seja um grande desafio.
No meu entendimento é buscar a participação de todos , principalmente o turno da noite, que na última edição participou intensamente surpreendendo a todos.
Creio que o maior de todos foi a pandemia que interrompeu o projeto.
Desafio de uma conscientização antirracista
A meu ver, o maior foi o cortar paradigmas, voltar uma escola inteira num espaço de tempo, embora ainda curto, para a situação da negritude e dar coragem aos alunos de assumirem seu papel como negro protagonista das ações de sua história.
Espaço físico (anos anteriores) e maior participação do corpo docente da unidade escolar

Gráfico 32: Desafios

Fonte: Autoria própria

As respostas intercalam questões de infraestrutura material e suporte financeiro para o Projeto que não conta com verba para sua realização, restando aos professores e estudantes o compartilhamento das despesas. Sobre esse aspecto é necessário apontar que o suporte do Colégio é visível de forma a atender algumas das necessidades do Projeto, tais como transporte para grupos visitantes, a garantia do almoço especial para os dias de atividade, no caso a feijoada, o fornecimento de materiais de papelaria, dentre outros.

Porém, a grande parte do que é produzido pelos estudantes em seus trabalhos é rateado entre eles e, muitas vezes, com o auxílio dos professores orientadores e coordenadores que trazem elementos pessoais de decoração, equipamentos para o desenvolvimento do trabalho.

Da mesma forma que sentimos a falta de um trabalho profissional que promova o registro áudio visual do Projeto, até para documentar todas as produções realizadas, o que hoje fica sob o encargo de cada turma promover o seu próprio.

O outro grande desafio que as respostas apresentam é a quebra do estigma em tratar no espaço escolar as fissuras das relações étnico-raciais e buscar romper com o ciclo da discriminação envolvendo para tanto um maior número de professores e de estudantes, além de se consolidar como uma prática efetiva antirracista.

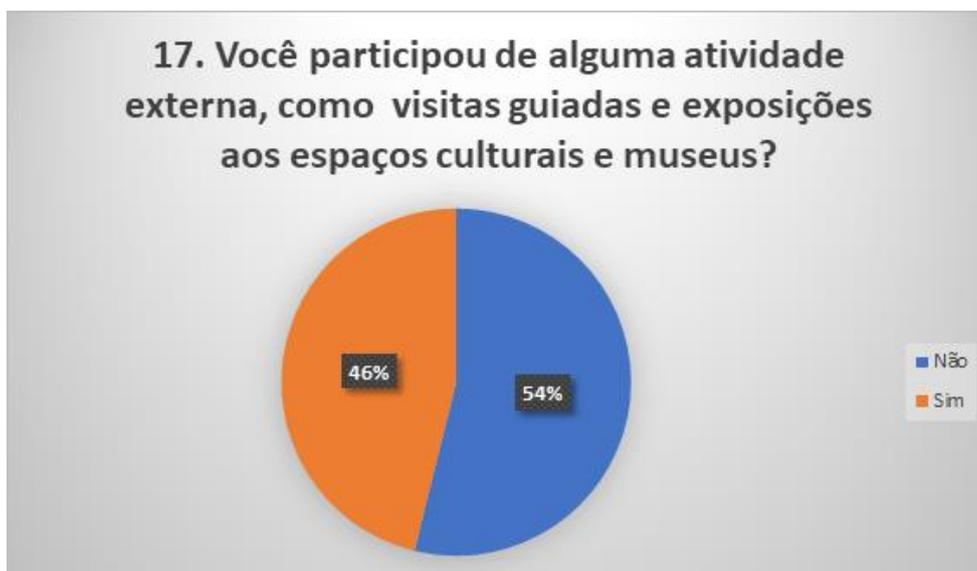


Gráfico 33: Atividades

Fonte: Autoria própria

Sobre a metodologia construída dos percursos formativos como fonte de informação e formação para o desenvolvimento do Projeto perguntamos sobre a participação dos docentes (Gráfico 33). A maior parte dos professores não participaram das expedições realizadas pelo Projeto, mas afirmaram utilizam visitas e trabalhos de campo como estratégia pedagógica, conforme o gráfico abaixo. Ao passo que dos participantes dessas atividades houve a afirmação da ampliação do conhecimento através dessa prática, promovendo novas perspectivas de tratamento dos temas em suas disciplinas.

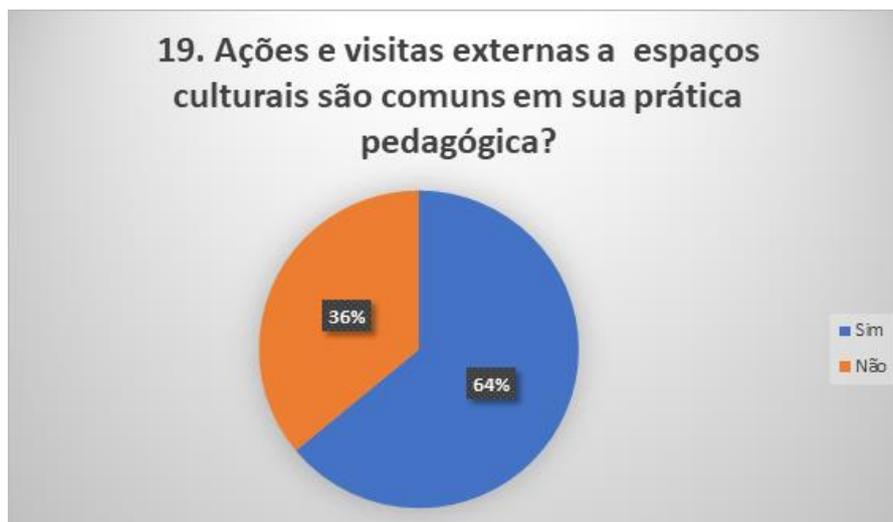


Gráfico 34: Ações
Fonte: Autoria própria

O que nos faz refletir quais os motivos dessa ausência ou da promoção de atividades semelhantes que impedem 36% dos professores de não participar dessas expedições, mesmo que sejam como acompanhantes. É provável que a implicação do tempo destinado para tais práticas seja incompatível com a dura rotina da maioria dos professores.

Também questionamos sobre a participação nas Rodas de Conversa, conforme o gráfico abaixo:

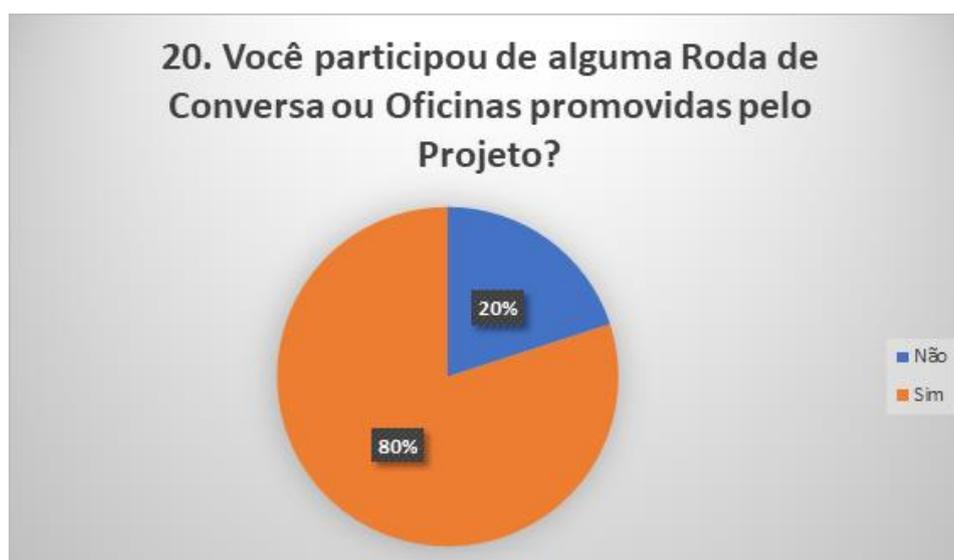


Gráfico 35: : Rodas de conversa
Fonte: Autoria própria

80% dos professores afirmaram participar das Rodas de conversas e Oficinas, utilizadas como instrumento formativo de apoio ao Projeto para estudantes e professores, e nas questões 21, 22 e 23 do questionário perguntamos quais temas consideraram mais importantes de serem tratados nesse espaço construção e diálogos com visitantes, pesquisadores, autoridades, ampliando os conhecimentos sobre os temas das relações étnico-raciais.

Acerca das dificuldades pessoais no desenvolvimento das atividades de orientação das turmas, (questão 24) no os professores destacaram:

De conseguir conversar sobre as religiões de matriz afro como algo normal.
Sim. Mais por falta de conhecimento meu mesmo.
Foi mais pessoal mesmo, como trabalhar esses temas na matemática sem ficar igual todos os anos.
Apenas na estrutura material.
Apenas casos de alunos que se recusavam a fazer o trabalho proposto.
Não.
Sim. De um responsável.
Partiu de um grupo de professores que tratam do projeto com total seriedade e responsabilidade.
Não tive dificuldade
Dos alunos oriundos de família evangélicas
Não participei de propostas
Sim. Partiu dos alunos. Estes manifestaram certa discriminação.
Sim. Só a falta de interesse por parte de alguns alunos.
Sim, pois foi muito diferente para os alunos montar um trabalho a partir de um livro de etnomatemática com temática africana. Usando jogos e artesanato.

Tabela 2: Dificuldades

Fonte: Autoria própria

A principal estratégia do Projeto Cabeça de Negro está pautada na metodologia da Pedagogia de Projetos objetivando uma aprendizagem conceitual, atitudinal e procedimental. Dessa forma busca-se o aprendizado dos estudantes a partir de suas próprias experiências, para que agindo ativamente como agente se torne autônomo no processo de construção de saberes. Dessa forma o projeto privilegia o protagonismo discente, que na *cosmosensação* dos professores está representando no quadro abaixo:

Os alunos tem uma participação ativa no projeto, interagem e contribuem de forma decisiva na realização e no sucesso do projeto.
Boa
Sim. No entanto, o turno noturno por apresentar outra dinâmica requer mais atenção.
São muito participativos.
É a alma do projeto. Sua essência.
Maravilhoso!
Houve uma participação muito grande na elaboração dos temas e a exaltação da cultura negra no projeto. Existe uma interação constante com o tema.
A participação do estudante no projeto é muito intensa, pois trabalha a criatividade e a consciência cultural na elaboração e prática do trabalho.
O projeto é feito pros alunos e pelos alunos. Eles é que devem dar vida e corpo ao projeto, a partir do momento em que esse protagonismo é de fato direciona a eles. Os professores orientadores devem apenas dar suporte. Quando o tema é a forma de abordá-lo são escolhidos pelos próprios alunos o projeto tem aproveitamento de 100% na turma
Na maioria dos casos eles participam e elaboram propostas incríveis. Principalmente com relação às apresentações culturais.
Por serem muito ativos em suas participações, os alunos, com frequência, nos surpreendem com a excelência dos trabalhos apresentados. A excelência vai da pesquisa à apresentação.
Vejo empenho e motivação.
Uma oportunidade única no ambiente escolar
Ocorre uma boa interação e participação
No começo desmotivados, depois se interagem e desempenham bem.
De modo geral, os alunos se apropriam do prazer em realizar as tarefas e precisam ser orientados apenas. O projeto suscita muito interesse, normalmente. E sua culminância acaba sendo um reforço estético maior. Eles gostam de ver o resultado do que produziram!
Acredito que o aluno descobre que é capaz de participar e vê que é muito bonito mostrar que se conhece enquanto miscigenado
Os alunos gostam e são bastante participativos.
Maravilhosa! Alunos engajados são alunos conscientes.
É a maior qualidade e o mais bonito no projeto.
Totalmente participativa
De troca de aprendizagem.
De forma totalmente positiva. Muitos demonstram identificação com a cultura afro

Tabela 3: Protagonismo discente

Fonte: autoria própria

Hernández (1998) afirma que o objetivo dessa técnica de trabalho é o protagonismo da aprendizagem por parte dos educandos e o estabelecimento de relações entre o que é aprendido na escola e a vida para além dos muros da escola. Dialogando, portanto, com a pedagogia crítica de Paulo Freire, conforme Selbach (2014).

(...) o conceito de educação que perpassa as propostas da Pedagogia de Projetos e da Pedagogia Crítica é convergente e caracterizador de uma Educação Humanizadora, uma vez que constitui-se a partir de um viés essencialmente libertador (no qual os homens são concebidos como “seres para si”) e, portanto, humanizador.

Resta demonstrado que essa característica confere ao Projeto Cabeça de Negro a distinção dos demais projetos realizados no Colégio, considerado a “alma do projeto” e objeto primeiro, permite o diálogo na construção do conhecimento sem a hierarquia professor x estudante, ao contrário, quando realizada de forma participativa desde a escolha dos temas e atividades o resultado é sempre positivo, como afirma o professor há o prazer da realização das tarefas e diante do resultado “culminância acaba sendo um reforço estético maior. Eles gostam de ver o resultado do que produziram!”.

Os frutos do trabalho coletivo realizado se apresentam nas análises realizadas ao longo do Projeto. Nestas é possível perceber também a existência de pontos de conflitos, sejam por divergências de ideias ou por qual atividade realizar. Na visão dos professores, estas questões se somam na promoção do diálogo que visa superar tais dificuldades e realizar através de sentimentos como a solidariedade e do comprometimento dos estudantes. Dentro dessa perspectiva os docentes apontaram que é mais comum:

26. Muitas vezes o trabalho coletivo apresenta dificuldades e conflitos. Mas também resulta em boas ações promovidas pela solidariedade. Em sua ...periência, o que é mais frequente nesse projeto?
26 respostas

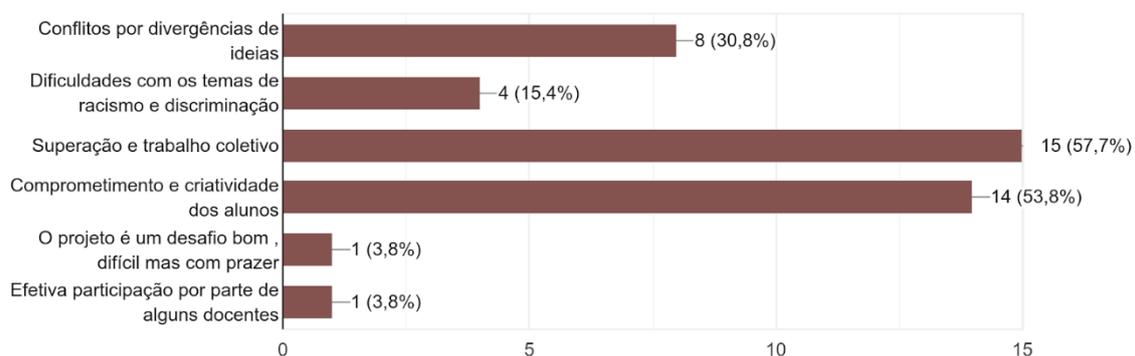


Gráfico 36: Classificação de conflitos
Fonte: autoria própria

O Projeto busca fomentar a reflexão sobre a formação identitária e cultural do nosso país e para tanto é necessário compreender como os nossos estudantes se percebem, se colocam diante da subjetividade, dos desafios. Para os professores foi possível perceber que o corpo discente apresenta (gráfico 37) uma ampliação do conceito de identidade e pertencimento ainda que fique nítida a presença de conflitos comuns nessa etapa da vida dos jovens e adolescentes. Mas é possível verificar o sentimento de pertencimento e orgulho quando assumem seus cabelos naturais ou com tranças, e traços fenotípicos, se valorizando e se afirmando como negros. Fato que, pelo relato de um entrevistado, não foi possível durante sua infância, que tinha que equacionar a pele clara e o cabelo crespo através de estratégias de disfarce.

Os professores apontaram também que a participação de todos (brancos e negros) é fundamental para o entendimento e combate do racismo.

Contagem de 27. O Projeto busca promover a compreensão das identidades discentes a partir da origem multiétnica do n...

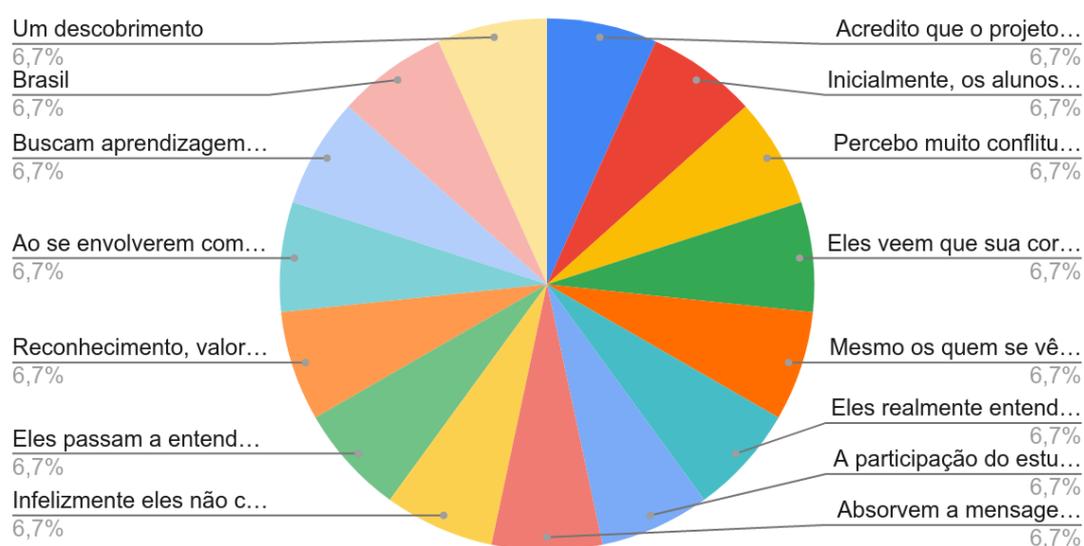


Gráfico 37: Protagonismo

Fonte: autoria própria

Sobre os temas tratados no Projeto Cabeça de Negro, os professores apontam que os mais importantes são racismo, cultura e religiosidade, conforme o gráfico:



Gráfico 38: Temas tratados

Fonte: autoria própria

Uma das questões enfrentadas como desafio para a coordenação do Projeto é a acomodação das atividades do Projeto no calendário escolar, a maioria respondeu que não causam impacto, conforme o Gráfico:

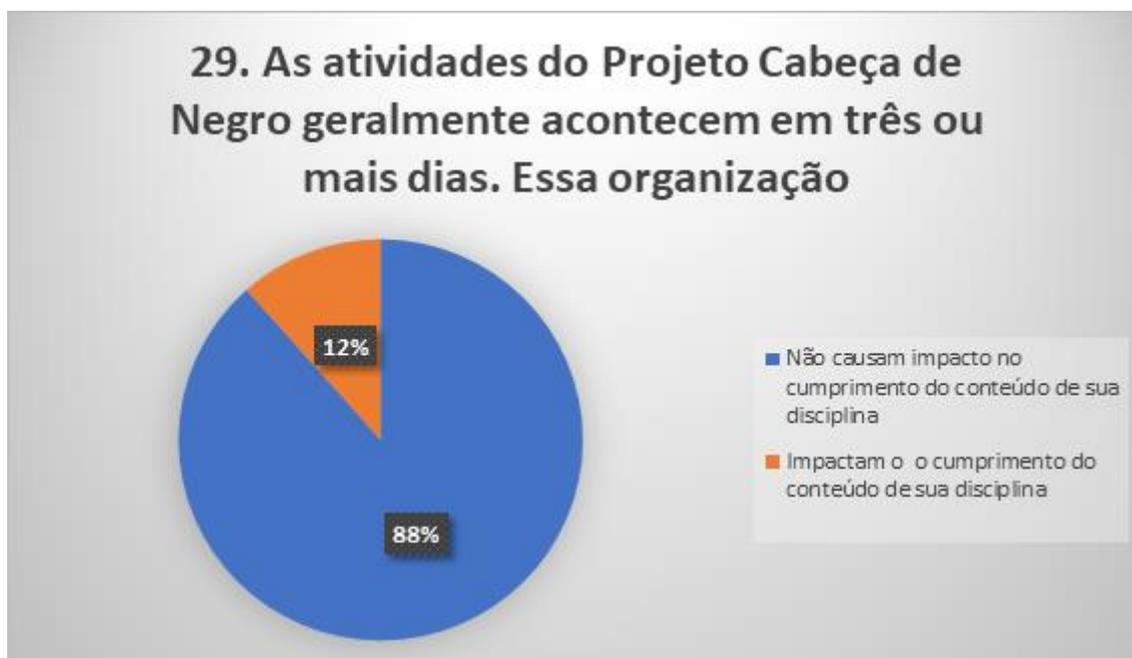


Gráfico 39: Atividades

Fonte: Autoria própria

Esse dado, porém teria maior incidência na análise se um número maior de professores tivessem participado da pesquisa, pois muitos que não participam do Projeto se queixam do impacto nos seus planejamentos pedagógicos e o cumprimento dos conteúdos.

Depois da culminância é possível perceber uma mudança comportamental nos estudantes, onde as ações do Projeto se desdobram para o cotidiano, nos quais os professores destacam como:

Da maneira mais positiva possível. As atividades propostas pelo projeto só trazem benefícios ao cotidiano escolar, aos discentes e a toda escola, integrando, de maneira geral, toda comunidade escolar da região.
Cooperação e entrosamento entre os alunos, respeito as identidades, afirmação e reconhecimento de sua identidade, descontração e construção de conceitos etc..
Interage de forma dialética construindo um conhecimento rico em vários aspectos.
Faz parte constante das discussões sobre empoderamento nas minhas aulas.
Visualmente e intelectualmente.
Aumento do respeito mútuo entre os colegas.
Na conscientização e construção das afirmações sobre o legado da mulher e do homem negro, e na construção constante de uma identidade, que traz a presença deste legado, como parte constante do conhecimento.
A busca da interação constante na luta contra o racismo e exclusão, a dignificação da importância do conhecimento trazido pelo negro em todos os tempos, como também, a questão do pertencimento cultural e político, na luta contra a banalização de sua história e legado.
Na abordagem de temas pertinentes como negritude, racismo e intolerância. Na valorização das diversas belezas que temos e, acima de tudo, entendê-las como beleza e na descoberta de talentos artísticos.
Possibilita maior espaço de diálogo
Fazendo com que o aluno perceba e se acostume a ter voz e vez.
Através da mudança de postura de alunos e responsáveis. As pesquisas, as encenações e as palestras realmente agregam valores e conhecimento aos participantes.
Com apresentações e palestras
Na forma como os alunos se comportam nos anos seguintes ao projeto. Onde os mesmos ficam mais ainda interessados em participar do projeto no seguinte.
Melhorando a interação e a empatia
Através do respeito à diversidade cultural.
Momento importante trazendo à tona a questão da igualdade por meio de ações valorizando o Dia da Consciência Negra e a cultura afrodescendente.
Creio que o projeto deixa um legado de respeito a diversidade e isso reverbere no cotidiano escolar.
Creio que através do respeito, em todos os sentidos
Redução de conflitos étnico raciais entre os alunos.
De forma positiva com os alunos de etnia negra.
Através do compartilhamento entre alunos motivados; da conversa e troca de ideias entre os docentes; com trabalho e orientação divididos entre turmas; e um esforço sobre-humano da equipe organizadora e apoio, nem sempre espontâneo, da Direção da escola.
Nítidas no discurso de cada aluno participante. Mudança de postura e preconceitos.
Fazerem os alunos refletirem .
Através das palestras e apresentações de grupos de trabalho

Tabela 4: Comportamento pós-projeto

Fonte: Autoria própria

Perguntamos aos pesquisados como se sentiram após a participação no Projeto, uma vez que muitos desafios surgem ao longo do processo, alguns são

superados outros requerem maior atenção e até mesmo os erros precisam ser apontados para uma melhor atuação:

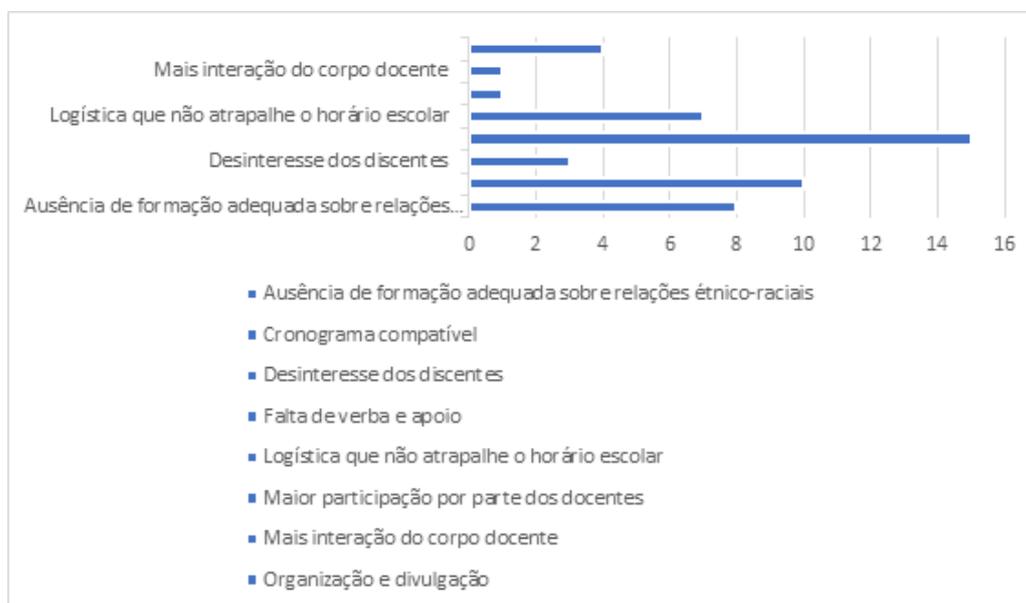


Gráfico 40: Experiência e participação

Fonte: autoria própria

Sobre a ampliação do conhecimento sobre as personalidades afro-brasileiras e indígenas homenageadas ao longo do Projeto, chegamos à representação abaixo. Ressaltando que na construção do projeto, enquanto pesquisadora participante, também fui me reconhecendo nas buscas por referenciais teóricos e culturais, pois antes mesmo de montar um cronograma de temas e patronos foi necessário ampliar meu escopo sobre cultura afro-brasileira e indígena.

Esse movimento em que acopla-se o trabalho de pesquisador à atividade docente é dialético e ilustra bem a circulação de nomes que não estão nos livros didáticos, mas fazem parte das nossas memórias, pois foram retratados no Cabeça de Negro.

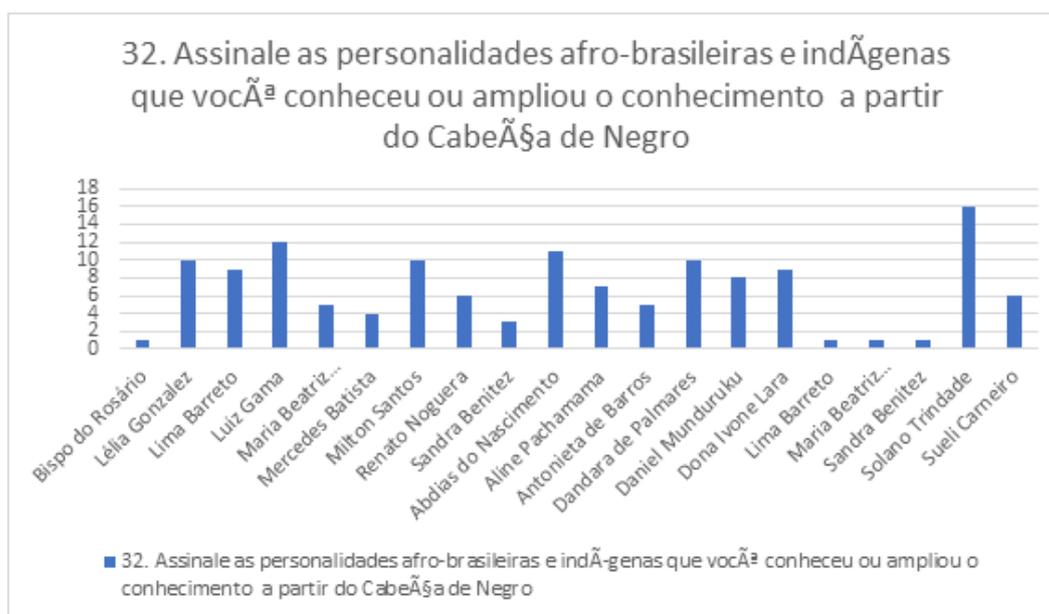


Gráfico 41: Personalidades

Fonte: autoria própria

O Projeto Cabeça de Negro em uma palavra demonstrou a representação gráfica abaixo, mas que pode ser reduzida por uma frase: Patrimônio da escola.

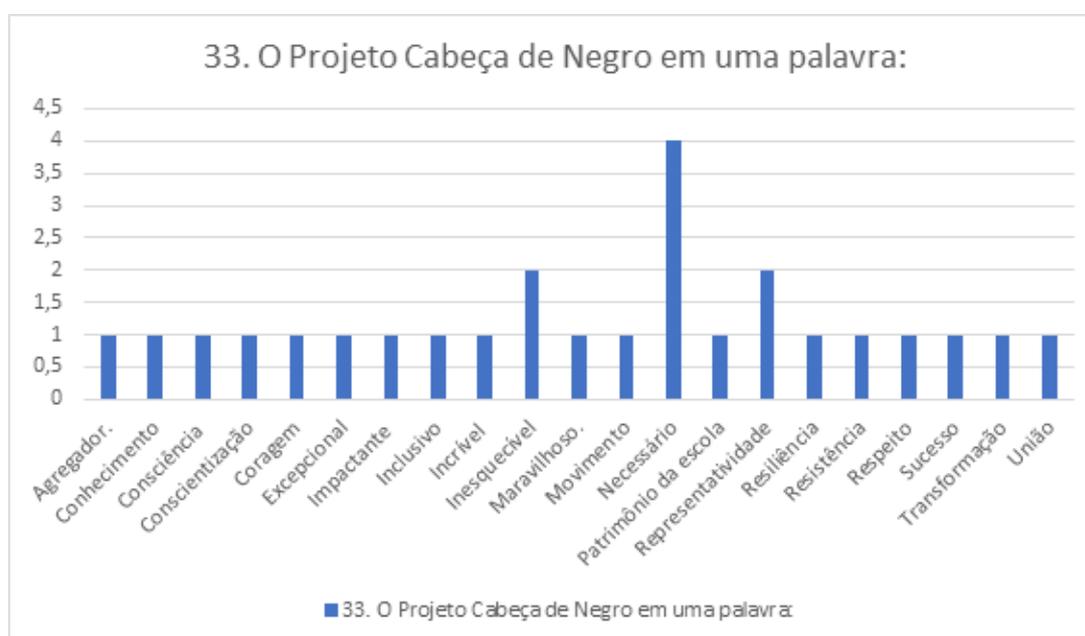


Gráfico 42: Projeto em uma palavra

Fonte: autoria própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Figura 24: Símbolo Adrinkra MPATAPOW

Fonte: Internet

É com o *mpatapow*, nó da esperança, que apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa que teve por objetivo analisar o Projeto Cabeça de Negro – Consciência e Cultura Afro-brasileira e Indígena como fator de incidência na produção das subjetividades de seus participantes, estudantes e corpo docente do Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares.

Mpatapow significa, também, o “nó da reconciliação”, símbolo do processo de paz que vem após a luta e esperança. E são esses os sentimentos que nos envolvem nesse momento de orgulho por termos sonhado, buscado parceiros para essa caminhada, dado corpo, rosto e tantas histórias que não foram possíveis ser apreciadas no bojo deste trabalho.

É a esperança de dias que superem as dores de uma pandemia que nos marca sobremaneira na área educacional e afeta nossas relações com nossas práticas, nossas certezas, nossos projetos de futuro.

Dizemos isso, porque o desenho dessa pesquisa foi alterado no seu curso por conta da pandemia. No ano de 2020, já havia uma programação sobre tema e atividades para o Cabeça de Negro, visitas agendadas, propostas, sonhos. E hoje, ao final de 2021, o que temos é a esperança de que possamos retornar a ser aquilo que fomos outrora, nas possibilidades de ser e fazer aquilo que nos realiza, sendo necessário, inclusive, a justificativa pela não realização neste ano perante os estudantes em vias da terminalidade do ensino médio, desejosos de mais uma oportunidade de construção e vivência do Projeto.

Transformar o Cabeça de Negro em objeto de pesquisa foi mais difícil do que idealizá-lo e implementá-lo por conta do volume de dados e registros que acumulamos ao longo dos anos. É um projeto vivo, que está em processo, em curso e olhar para as edições passadas analiticamente requer rigor que, muitas vezes, me faltou por conta da emoção e da afetividade que permeiam toda esta construção.

Sim, o Projeto foi erguido e se mantém sob as bases dos sentimentos que, muitas vezes, são desconsiderados no âmbito da pesquisa científica e das trocas simbólicas que ultrapassam os conteúdos dos currículos mínimos. Ao tratar das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, revisitamos traumas pessoais vividos e silenciados que ainda doem, mas também transformaram-se em combustível à prática antirracista acolhedora, e abraçam todos os que são invisibilizados e silenciados em seu movimento de constituição enquanto sujeitos.

Infelizmente, a escola ainda atua na promoção da discriminação e são grandes os desafios para lidar com a interseccionalidade na educação das relações étnico-raciais na educação básica numa atuação que quebre esses paradigmas, como afirma Souza(2010, p.101):

Crianças, jovens, mulheres e homens negras/os trabalhadoras/es, estudantes, ativistas, mães, pais, educadoras/es têm enfrentado diferentes formas de discriminação que se interseccionam, se inter-relacionam, tais como o sexismo, o racismo, o preconceito em relação à orientação sexual, às diferenças regionais e à pobreza em suas experiências de vida. Suas histórias de vida, autobiografias, memórias e formas de reexistência cotidianas são fontes cruciais de saberes para compreender a história da população negra.

Nós que crescemos tendo nossa subjetividade ferida pelo racismo presente em diversas instâncias, desde a escola até no entretenimento, no que hoje denominamos racismo recreativo. Como poderíamos nos olhar no espelho e perceber beleza em nossos corpos, descritos como motivo de piada nos programas humorísticos, ou na impossibilidade de sermos paquitas¹⁶ nas gincanas, porque não havia paqueta preta! Qual o impacto desta atitude e do humor hostil na vida de uma criança ou de um adolescente?

¹⁶ Assistentes de palco dos programas infantis de Xuxa Meneghel. Eram adolescentes e com tipo físico à imagem e semelhança de Xuxa, loira e de cabelos longos.

No decorrer da pesquisa, foi ficando evidente o grande volume de dados que a história do projeto guarda, dessa forma, mesmo aplicando um recorte das três últimas edições não foi possível tratar de todas as dimensões presentes nesses registros, uma vez que seria necessário construir uma estrutura temporal, desde a criação dos temas e a construção das atividades até o seu desenvolvimento, passando pela experiência da culminância.

Nesse sentido, acreditamos caber maiores estudos sobre diversos aspectos não analisados por esta pesquisa. O Cabeça de Negro representa fonte de reflexões sobre o aspecto das práticas pedagógicas que levam em conta o corpo, a linguagem de modo a despertar valores éticos e estéticos de forma crítica, fundamentais para a modificação e ampliação dos referenciais ofertados aos estudantes e professores.

Também, no caminho da pesquisa encontramos com Azoilda Loretto da Trindade, que representa com os valores civilizatórios afro-brasileiros todas as etapas de construção e desenvolvimento do Projeto Cabeça de Negro, sobretudo quando afirma que valores são fundamentos morais, éticos e comportamentais significativos e importantes inseridos no conjunto de produções materiais e imateriais de matrizes africanas, ressignificadas a partir do modo de ser dos afro-brasileiros “Em vez de nos deixar paralisar pelas concepções que nos despotencializam, redescobrimos os valores civilizatórios afro-brasileiros (2010.p13).

A surpresa desta descoberta é superada pela alegria de identificar os valores civilizatórios no Cabeça de Negro, como uma experiência de aplicação no Ensino Médio junto aos adolescentes e jovens estudantes se encaminhando para o fechamento do ciclo da educação básica.

Compreender que Projeto se transformou num “quilombo pedagógico” que nos instiga a pensar a prática da educação antirracista a partir desse quilombamento apoiados nos valores civilizatórios afrocentrados, direcionados pela perspectiva decolonial, com vistas a promoção de possibilidades de construção de subjetividades resistentes aos danos do racismo estrutural, uma vez que seus impactos nas identidades promovem apagamentos e silenciamentos dos sujeitos vítimas do processo de escravização desde sua origem e perduram até os nossos dias promovendo novas formas de genocídios, sejam os físicos ou os simbólicos.

As várias formas de matar o corpo e a psique do sujeito negro o faz se afastar de sua origem bioafroancestral e cultural, buscando, como afirma Fanon, a máscara branca para camuflar sua negritude, esquecendo ou desconhecendo que:

O patrimônio africano está imbricado no DNA da humanidade, é impossível negar que os filhos da África, os seus descendentes espalhados pelo planeta são responsáveis pela riqueza do Patrimônio Africano, afro-diaspórico e afro-brasileiro. (TRINDADE, 2010, p. 13).

É necessária a desconstrução do eixo central da colonialidade nos currículos e práticas pedagógicas, pois essas viabilizam a permanência do *status quo* que marginaliza todos os classificados como diferentes e, assim, produz subjetividades subalternas e colonizadas, se identificando como seres menores, isentos e incapazes de produzir culturas relevantes, sem importância e portanto, descartáveis.

Bourdieu (2010) é assertivo quanto aos sistemas simbólicos que compreendem a arte, a religião e a língua “como instrumentos de conhecimento e de construção do mundo como formas simbólicas” quando utilizadas como instrumento de dominação, quando empregadas ao interesse da classe dominante, nos quais as ideologias estão a serviço dos interesses particulares na intenção de assegurar a comunicação entre as classes mesmo que de forma fictícia a partir da falsa consciência das classes dominadas.

O efeito ideológico produz a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função da comunicação: a cultura que une é também a cultura que separa e que legitima as distinções compelindo as chamadas subculturas a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2010. p.11).

O papel da educação dentro da perspectiva decolonial se volta para a amplificação de discursos calados ao longo da história de sujeitos que situados à margem do estabelecido como centro do conhecimento e de epistemologias fundamentadas em outras bases não hegemônicas. Esse descentramento, também, faz sentido quando pensado sobre a localização das escolas que buscam uma educação antirracista, principalmente as mais afastadas dos centros como o Colégio Alda, nas margens das margens, se pensarmos na região da Baixada Fluminense onde estamos situados. Esse espaço é para

muitos estudantes a única ponte com as outras possibilidades de pensar o ser e o estar no mundo. O Cabeça de Negro se constitui como canal de possibilidades para a reflexão ontológica e ética a refletir sobre o racismo e a discriminação dentro e fora dos muros da escola. Mas também se abre como espaço para o desabrochar da ludicidade e do talento dos estudantes para tornar pleno o espaço escolar em todas as trocas simbólicas possíveis, plenas de energia vital, cheias de axé!

É necessário que a escola repense seu desenho curricular que fixa sujeitos coloniais se comunicando com as pedagogias outras realizadas em outros espaços que ressignifiquem “as práticas discursivas sobre as identidades construídas” em nosso país, aproximando-as das reais representações sobre “brasilidades”.

A descolonização da consciência e da memória de uma sociedade dependerá da sua capacidade de enfrentar as aberrações do colonialismo que hierarquizam grupos humanos pelas formas de imitação engendradas, também nas mediações curriculares. (MIRANDA, 2012, p. 44).

O Cabeça de Negro é, de fato, um aquilombamento, o Quilombo do Alda, como batizado pelo estudante e adotado por todos, pois está pautado nos valores civilizatórios afro-brasileiros com incidência na construção das subjetividades dos estudantes e professores participantes. Beatriz Nascimento afirma que esta palavra carrega em si a história, antes referindo-se apenas ao território no sentido geográfico, mas agora também trazendo a simbologia que cinge a estes conceitos o corpo, pois “quem carrega o quilombo são os próprios corpos, afirma que:

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematizá-la, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses da população negra e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do quilombismo. (NASCIMENTO, 2019, p. 289).

Assim, aquilombados, buscamos construir o sentimento de pertencimento e de identidade que são fundamentais para o agir coletivo e a construção de espaços de reflexão sobre a realidade a fim de modificá-la, compreendendo nossa história, de onde nós viemos e nossa cultura. Nesses espaços, também,

tem lugar para o afeto, o acolhimento e fortalecimento das relações e constituição de identidades, compreendendo que essas se referem a um “conjunto de posicionamentos organizados, semioticamente, na narrativa do indivíduo, com estética de si, significado pela interação com o outro” (BORGES, 2016).

A crise sanitária da covid-19 nos impôs uma pausa de dois anos na realização, nada comparado aos sofrimentos e perdas das mais de 600 mil vidas, além da suspensão das aulas e no retorno às atividades presenciais a pergunta que mais se ouviu foi: “Vai ter Cabeça de Negro esse ano professora?”. Diante da impossibilidade de realização, os estudantes participantes da pesquisa reafirmaram a frustração pela notícia e reivindicaram a emergência do Projeto, sobretudo, nesse momento pandêmico, quando muitos assuntos cruciais poderiam e mereciam ser tratados.

Esses jovens alunos defenderam sua posição, inclusive, propondo um abaixo-assinado para a Direção do Colégio, se colocando à disposição para organizar com os demais colegas que tivessem o interesse uma forma menor do Projeto pelo menos, no espaço da quadra de esportes, que é mais amplo do que as salas de aula.

Foi gratificante perceber que as sementes lançadas floresceram! Assistir estudantes que participaram apenas uma vez do projeto, no 1º ano do ensino médio, levando-se em conta a imaturidade desse período, se mostrarem maduros o suficiente para realizar a leitura sobre a necessidade do Cabeça de Negro para além das festividades e situando-o como um instrumento de reflexão e produção de conhecimentos.

A minha surpresa encontrar frases do tipo: “A culpa é sua!” ou “A senhora criou um ‘monstro!’” deste grupo de estudantes que pontuaram as questões sociais e o impacto da pandemia sobre a população negra, o retorno do Brasil ao mapa da fome e as cenas dantescas de pessoas em situação de vulnerabilidade na fila do osso.

O objetivo desta pesquisa foi analisar o Projeto Cabeça de Negro como fonte de incidência na produção de subjetividades no âmbito das relações étnico-raciais. E por essas demonstrações e pelos dados coletados nos questionários a hipótese foi confirmada, há um impacto positivo na reflexão sobre as relações étnico-raciais dentro e fora do espaço escolar, sobretudo, na

concepção identitária dos alunos afrodescendentes que passaram a se perceber com maior autoestima, descobrindo a beleza dos traços étnicos e assumindo a agência enquanto sujeito produtor de conhecimentos.

Outra resposta positiva, quanto à produção de subjetividades a partir das enunciações produzidas pelo Projeto, foi a emoção da estudante em descobrir, ao longo da edição de 2019, enquanto fazia os belos registros fotográficos, sua profissão! Emocionada agradece por ter iniciado através do Projeto a captar com outras lentes a sensibilidade e a beleza através da profissão de fotógrafa que já exerce.

As palavras que definem os estudantes após a realização do Projeto são: Pertencimento, Protagonismo, Desafio, Acolhimento, Transformação. Outro termo utilizado conecta o depoimento dos estudantes com os professores: “Foi um divisor de águas”. O objetivo inicial era analisar apenas os impactos do Projeto nos estudantes, porém, ao final, observamos também como se deu essa incidência sobre o corpo docente, que definiram o projeto com as os seguintes termos:



Figura 25: O Projeto em uma palavra

Fonte: autoria própria

Os objetivos específicos também foram alcançados quando observados os documentos e registros de mídia que demonstram modificação estética referente ao grupo de estudantes participantes da atividade Mostra da Beleza Alda Odara. Os discentes de origem afro-brasileira demonstraram sentimento de reconhecimento da beleza em seus corpos, cabelos e suas características, com

orgulho e pertencimento enquanto os demais estudantes, que não se encaixavam no perfil da atividade, desejavam muito participar da mesma.

É deste chão da escola que pensamos a identificação docente diante da exclusão causada pelo racismo, da qual buscamos agregar os que são sensíveis à temática das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de forma que não seja mais uma questão isolada, um Projeto de um professor ou de uma professora, mas, sim, uma prática extensiva que tenha o respaldo e o suporte da equipe de Direção até a Coordenação Pedagógica.

Temos a infeliz certeza que o racismo não tem data para acabar, até porque ele se modifica constantemente, mas podemos com nossas práticas diminuir as assimetrias por ele causadas. Fazer eclodir esse debate dentro da escola já é uma inovação a caminho da mudança que tornará o ambiente mais favorável para os estudantes dentro da prática antirracista.

Mas temos o dever moral de produzir um ambiente favorável para diminuição dos seus impactos dentro escola que naturaliza o racismo desde a aceitação do padrão estético eurocentrado e automaticamente coloca o fenótipo negro no lugar dos estereótipos, sem contar interseccionalidades que se cruzam com o preconceito racial, seja por religião ou por orientação sexual.

Esses dois fatores ficam bem evidentes na realização do Cabeça de Negro e me causa muito orgulho, os estudantes “macumbeiros”, “do babado”, assumidamente gays sempre foram muito ativos na realização do projeto, apresentando essa chave de análise sobre o acolhimento desse público juvenil que fora desse movimento sofrem discriminações dentro da escola. Quando isso ocorre, diminui as chances de evasão desses estudantes.

Por isso, é necessária a existência de práticas que permitam aos professores a “observação de suas práticas e atitudes, de forma a revisá-las e readequá-las em dimensão não-racistas”.

Não silenciar diante de atitudes discriminatórias é um fator importante na construção de práticas democráticas para todos”. Isto informa para todos que essas atitudes discriminatórias são inadmissíveis quando se acredita em uma educação humanitária e de respeito à diversidade. (2010, p.20).

Além delas, é necessária sensibilidade para romper com situações que atravessam a estima dos estudantes a partir do deslocamento do lugar do outro,

num movimento para refletir, por exemplo, se aquele trabalho artístico que retrata uma boneca negra com cabelo de bombril vai ter qual impacto na subjetividade dos estudantes, ou ainda, colocar uma caracterização que não valoriza a beleza do discente em nome da representação de uma personagem tem qual finalidade?

Esses são alguns dos desafios da aplicação das Leis a partir de projetos e práticas antirracistas no Ensino médio.

Outra forma de aprendizado promovida pelo Projeto Cabeça de Negro é a cooperação em forma de afetividade, a criação de laços que perduram desde a primeira edição. É através do afeto que as famílias participam das demandas, fazendo a arte do projeto, a arte da camisa, palestrando ou fazendo oficinas, ou ainda, quando os amigos aceitam o convite e se tornam amigos do Projeto, como as senhorinhas da Banda Aquilah, que desenvolveram um carinho e uma relação amorosa com o Colégio, que é totalmente recíproco com a escola.

Pensando a partir da confluência e do compartilhamento assentada na teoria do quilombola Nego Bispo, penso que a resolutividade desta pesquisa está no apontamento de caminhos para a persistência e ampliação dessa construção coletiva que não se restringe mais ao Colégio Alda, uma vez que as Pastoras do Aquilah se emocionam quando retornam, da mesma forma que os estudantes ao recebê-las, ou quando os amigos, familiares e artistas se colocam à disposição e trazem sua arte, sua contribuição para esta troca de saberes através da circularidade, nesta roda que é começo e meio o tempo todo, ou seja, pensar e agir é confluência orgânica e circular que rompe a fronteira do espaço através da troca – diálogo.

O racismo impregna o afeto, pois desumaniza antes de inferiorizar, estabelece a impossibilidade de perceber o outro como humano, é uma negação ontológica. É necessário um projeto político afetivo para superar o racismo a partir de uma relação inter-racial que promova experiências da subjetividade decolonizadas. Trata-se de um esforço coletivo, sobretudo, na educação, que deve fazer do espaço escolar um local democrático onde todos são responsáveis por essa construção. Como afirma bell hooks:

Acredito que o corpo docente precisa desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e

compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado. (hooks, 2017, p. 55).

Assim, aquilombados, buscando restabelecer os laços de pertencimento com nosso ser, nossa identidade e nossa cultura, seguiremos.

“Eu ouvi e guardei”.
Símbolo da sabedoria e do conhecimento



Fonte: autoria própria

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASANTE, Molefe Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia Ensaio Filosófico**. Volume XIV– Dezembro/2016.
- ATLAS BRASIL.
Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/330250#sec-demografia>. Acesso em 16/04/2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, L.P.C. **O futuro da escola: Uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar**. 2018. Tese Doutorado em Educação: Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018.
- BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder do simbólico**. 13ª ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.
- CARRIJO, Valéria Landa Alfaiate. **Torna-te! O processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FERNANDES. Raquel. OMQNQ. **O museu que nós queremos**. 2016. p.13.

FILME, Geraldo. **Vai cuidar da sua vida**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/geraldo-filme/va-cuidar-da-sua-vida.html>. Acesso 11/11/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 (Col. Leitura).
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOMES, Flavio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. 1999.
Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural1.pdf>. Acesso 08/04/2018.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Relações Raciais e Descolonização dos Currículos*. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan./Abr. 2012.

GOMES, Paulo Fabrício Roquete. **Quais os impactos da Lei n.º 10.639/03? A voz e a vez de adolescentes dizerem o que pensam**. 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. São Paulo. 2019.
Disponível: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334912>. Acesso 08/04/2018.

GONZALÉS, Lélia. “Entrevista publicada em 1988”, apud. BARRETO, Raquel. *Uma pensadora brasileira*. 2019. **Revista Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em 10/10/2021.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: **Silva, Tomaz Tadeu(org.). Identidades e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. P.103-133.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismo no cotidiano**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Camila Machado de. *Presenças, Encontros e Afetos: Contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a Educação Infantil em tempos de pandemia*. **Revista Práticas em Educação Infantil**. vol. 5, n.º 6. 190 ISSN 2447-620X.

MARTINS, Ícaro Amorim. **Se eu não sou negra, eu sou o quê? Da importância de discutirmos discriminação racial, interseccionalidade e empoderamento em sala de aula**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2108.
Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26350>.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão Negra**. 1ª ed. Portugal: Antígona, 2014.

MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da Costa. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista**. 3ª ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin.(org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. Coleção Sankofa 4. São Paulo: Selo Negro.2009.

NASCIMENTO, Wanderson. **Aproximações Brasileiras às Filosofias Africanas: Caminhos desde uma ontologia Ubuntu..** PROMETEUS - Ano 9 - Número 21 – Edição Especial, , p.231-245.

NOGUERA, Renato. **Ubuntu como forma de existir. Elementos gerais para uma ética afroperspectivista**.

ONU. **Prefácio da Década Afrodescendente da ONU**. Disponível em: <https://decada-afro-onu.org/>. Acesso em: 20/11/2021.

PEREIRA, Alexandre. **Para entender sobre patuá**. OMQNQ. O museu que nós queremos.2016.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PORTAL GELEDÉS. **Rei de Ifé, na Nigéria, vem ao Rio de Janeiro e vai discutir intolerância religiosa**. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/rei-de-ife-na-nigeria-vem-ao-rio-de-janeiro-e-vai-discutir-intolerancia-religiosa/>. Acesso 20/11/2021

QUINTANA, Eduardo. **Intolerância religiosa na escola: O que professoras filhas de santo tem a dizer sobre esta forma de violência**. Ano VII, v.14, n.º 14. 2014. p.3. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/2058>. Acesso: 10/10/2021

REIS, Maria Clareth Gonçalves. *Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03*. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar e fazer**. p. 23.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres: Azoilda Loretto da Trindade*. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A cor da cultura**; v.5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 18.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós - modernidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. 7ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SELBACH, Helena Vitalina; SARMENTO, Simone. *A pedagogia de projetos de Hernández e a pedagogia crítica de freire como possibilidades para uma educação humanizadora*. **VI Congresso Internacional de Educação**. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/12974810>. Acesso em 22/11/2021.

SILVA, Gisele Rose da . **Azoilda Loretto Da Trindade: O Baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros**. 23/12/2020 162 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: Centro Federal De Educação

Tecnológica Celso Suckow Da Fonseca, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária:
Biblioteca Central do CEFET/RJ.

SILVA, Sandra Cristina Macedo. **“Eu, negro”- relações raciais no cotidiano escolar: um estudo de caso em Tupaciaguara – MG. 2013-2018.** 130 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8810>. Acesso: 20/11/2021

SILVA, Wallace Lopes (org.) **Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros – Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil.** 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

SOUZA, Erivelto Santiago. **Processos educativos em práticas docentes de Sociologia: perspectivas para a educação das relações étnico-raciais no Ensino Médio.** 2017. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9402>. Acesso 19/09/2021.

SOUZA, Maria do Carmo Teixeira de. **Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos.** 2021. 121 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em História). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Disponível: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4642>. Acesso: 08/08/2021.

THIOLLENT, Michel. **Temas básicos de. Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1986.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Modos de brincar : caderno de atividades, saberes e fazeres.* In: BRANDÃO, Ana Paula (org.) Brandão, **Azoilda Loretto da Trindade.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil.* il. **A cor da cultura**, v.5. p. 12.

APÊNDICE 1**Roteiros de entrevista****Estudantes**

ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES DO 3º ANO E EGRESSOS
1. Idade
2. Sexo/Gênero
3. Qual a sua série?
4. Do ponto de vista da identificação de cor, raça, como você se auto define ou declara?
5. Sobre a composição do seu grupo familiar
6. Você já sofreu algum tipo de discriminação racial ou religiosa)
7. Se sofreu, foi dentro ou fora do espaço escolar?
8. Se essa atitude aconteceu dentro do espaço escolar, ela partiu de
9. Da lista das religiões abaixo, qual delas você pertence ou tem afinidades
10. Já passou por algum constrangimento por conta da sua orientação religiosa?
11. Dentro da perspectiva estética e padrão de beleza, como você se sente com suas características étnicas (cor de pele, cabelo, corpo)?
12. Então, você se sente (bonito, feio ou simpático):
13. O Projeto Cabeça de Negro teve alguma influência na sua autoestima?
14. Se a resposta anterior foi SIM, de que forma isso aconteceu?
15. Sobre sua participação no Projeto Cabeça de Negro você:
16. Com relação a sua participação no Projeto Cabeça de Negro no(s) ano(s), você:
17. Em sua participação, você:
18. Antes de participar do PCN, você já havia tido algum contato com a temática das culturas afro brasileira e indígena?
19. Esse contato com a história e cultura afro brasileira e indígena aconteceu:
20. Os conhecimentos que você teve acesso anteriormente mostravam o indígena e/ou o africano/afro brasileiro
21. Na preparação para as das atividades do PCN, você:
22. Com relação à sua(s) pesquisa(s) você utilizou quais fontes:
23. No desenvolvimento dos trabalhos de turma/grupo , vocês:
24. Durante o trabalho de organização com os demais colegas de turma, houve conflitos?
25. Se sim, esses conflitos se deram:
26. A resolução dessas divergências se deu a partir da:
27. A ação que resultou na solução dos conflitos foi:

28. A atuação do professor orientador foi
29. A divisão de tarefas durante o Projeto se deu:
30. Durante a realização do Projeto:
31. Sobre o trabalho coletivo e a relação interclasses, assinale as palavras que traduzem o sentimento na participação e realização das atividades:
32. Comparando-se com os demais projetos do Colégio, o Projeto Cabeça de Negro:
33. O que faz do Projeto Cabeça de Negro diferente dos demais projetos realizados no Colégio?
34. A motivação inicial para sua participação no Projeto se deu:
35. Após a primeira participação no Projeto, você:
36. Ao final do Projeto, as palavras que traduzem seus sentimentos:
37. Quando você escuta o nome do projeto Cabeça de Negro, qual a ideia que lhe vem à cabeça?
38. Sobre o acesso à Cultura, você tem acesso aos equipamentos culturais (teatro, cinema, museu ou centro cultural, ponto de cultura) no seu município ou nos arredores?
39. Com qual frequência você visita esses espaços
40. Você tem conhecimento ou participa (ou) de alguma manifestação cultural tradicional da sua região (capoeira, jongo, folia de reis)?
41. Se participou diga qual foi?
42. Se não participou, qual o motivo?
43. Quais atividades artísticas você tem acesso/contato
44. Qual o local que promove esse acesso?
45. Sobre espaços culturais que você frequenta/frequentou:
46. Dos trabalhos de campo promovidos pelo Projeto Cabeça de Negro de qual(is) você participou?
47. Nessas excursões e visitas, foi
48. Os trabalhos de campo e as visitas promoveram
49. Sobre as Rodas de Conversas e Oficinas desenvolvidas no Projeto Cabeça de Negro
50. Sobre os processos formativos (Palestras, visitas e oficinas):
51. Ao participar de alguma das atividades você
52. Se sim, qual foi a situação?
53. Dos temas tratados no Projeto assinale os mais importantes
54. Das Rodas de Conversas e Oficinas, de quais você participou?
55. Dos temas apresentados em 2019, selecione os que você considera/ou mais interessantes:
56. Dos temas apresentados em 2018, selecione os que você considera/ou mais interessantes:
57. Assinale as personalidades afro-brasileiras e indígenas que você conheceu a partir do Cabeça de Negro
58. O Projeto Cabeça de Negro em uma palavra:

Docentes

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DOCENTE E EQUIPE DIRETIVA E PEDAGÓGICA
1. Idade
2. Qual a função que você desempenha no Colégio?
3. Sexo
4. Do ponto de vista da identificação de cor, raça, como você se auto define ou declara?
5. Sobre a composição do seu grupo familiar:
6. Da lista das religiões abaixo, qual delas você pertence ou tem afinidades:
7. Sobre a questão étnico-racial você considera que:
8. As leis 10.639/03 e 11.645/08 trazem para o ambiente escolar o conhecimento das culturas e tecnologias produzidas pelos indígenas, africanas e afro brasileiras . Na sua formação docente você tem/teve acesso aos conhecimentos produzidos por esses povos?
9. Você se considera preparado para abordar os conhecimentos das culturas afro brasileira e indígenas relacionados a disciplina que você leciona?
10. Você tem os conhecimentos necessários para fazer a abordagem prevista nas Leis 10.639/03 e 11.645/08?
11. Sua participação no Projeto Cabeça de Negro nas últimas três edições foi:
12. Sua participação foi motivada por
13. Antes do Projeto Cabeça de Negro, você já havia trabalhado as leis 10.639/03 e 11.645/08 em suas aulas?
14. O Projeto Cabeça de Negro provocou mudança na sua maneira de compreender e abordar as questões das relações étnico-raciais?
15. A abordagem dos temas e a estrutura do projeto facilitam o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas?
16. Quais os desafios que o Projeto Cabeça de Negro apresentou nesse período?
17. Você participou de alguma atividade externa, como visitas guiadas e exposições aos espaços culturais e museus?
18. Dos trabalhos de campo promovidos pelo Projeto Cabeça de Negro de qual(is) você participou?
19. Ações e visitas externas a espaços culturais são comuns em sua prática pedagógica?
20. Você participou de alguma Roda de Conversa ou Oficinas promovidas pelo Projeto?
21. Dos temas apresentados na Rodas de Conversas em 2019, selecione os que você considera/ou mais interessantes:
22. Dos temas apresentados nas Rodas de Conversa de 2018, selecione os que você considera/ou mais interessantes:

23. Ao participar, houve ampliação dos conhecimentos sobre a cultura indígena, africana e afro-brasileira?
24. Você enfrentou algum tipo de dificuldade em tratar alguma proposta de atividade ou temática durante o projeto? De onde ela partiu?
25. O projeto privilegia o protagonismo discente. Como você vê a atuação dos alunos dentro dessa perspectiva?
26. Muitas vezes o trabalho coletivo apresenta dificuldades e conflitos. Mas também resulta em boas ações promovidas pela solidariedade. Em sua experiência, o que é mais frequente nesse projeto?
27. O Projeto busca promover a compreensão das identidades discentes a partir da origem multiétnica do nosso país. Como você percebe essa identificação do corpo discente?
28. Dos temas tratados no Projeto assinale os mais importantes
29. As atividades do Projeto Cabeça de Negro geralmente acontecem em três ou mais dias. Essa organização
30. Como as ações do Projeto Cabeça de Negro se multiplicam nas ações cotidianas da escola?
31. A partir da experiência e participação, as principais dificuldades que o Projeto encontra
32. Assinale as personalidades afro-brasileiras e indígenas que você conheceu ou ampliou o conhecimento a partir do Cabeça de Negro
33. O Projeto Cabeça de Negro em uma palavra:

APÊNDICE 2

Cronograma Atividades 2019 1º turno

Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares

Projeto: Cabeça de Negro - Consciência e Cultura Afrobrasileira e Indígena 2019

MANHÃ

SANKOFA -" Voltar ao passado para melhor compreender o presente e planejar o futuro" .

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES E PATRONOS DAS TURMAS PARTICIPANTES

TURMA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	TEMAS	PATRONO	ATIVIDADES INTERNA	ATIVIDADE EXTERNA	DATA
2001	RUTH (PORT)	Todo Camburão Tem um pouco de navio negro: um passado de dor que insiste no presente	Carlos De Assunção e Cuti	x	Poema encenação	
2002	ELZA (SOCIO)	Por que uma apresentadora de jornal negra incomoda tanto?	Zileide Silva, Glória Maria e Maju Coutinho	x	Peça	
2003	EVERTON (GEO)	Da batalha dos versos à batalha da vida	Inácio da Catingueira e Emicida	x	Poesia e jogral	
2004	MOACIR (GEO)	Bahia - berço da Cultura Afrobrasileira*	Dandara e Cruz e Souza	x	Roda de samba	
2005	CARMEN (BIO)	Qual a cor da ciência?	Cientistas negros	x	Peça	
2006	RODRIGO (ED.FIS)	O xadrez das cores	Elza Soares e Carol Conká		Musical	
2013	ARI (GEO)	Brasil- do quilombo à favela: Uma história de amor e fúria	Andrelino Campos	x	Uma história de amor e fúria: Brasil	
3001	SILVIA (GEO)	Samba: Símbolo da resistência negra no Brasil - uma viagem no tempo	Tia Ciata, Donga, Cartola, Noel Rosa, Ari Barroso e Dorival Caymmi, Andrelino Campos	x	Apresentação de sambas antigos.	
3002	DIEGO (HIST)	Não veio do céu nem das mãos de Isabel a liberdade: a luta pela abolição	Luiz Gama	x	teatro	
3003	JEDICAIA (PORT)	Povos originários, resistência e permanência na busca pelo direito de existir e estar na sua terra**	Aline Pachamama e Daniel Munduruku	x	Saudações aos povos originários e poesias Aline Pachamama.	
3004	SILVIA (QUIM)	Quilombos: do passado, do presente e do futuro	Zumbi dos Palmares e Abdias do Nascimento	x	Poesia sobre Zumbi	
3005	JANA (ESP)	Ode de encanto à beleza negra: vestir o passado, despir o presente e moldar o futuro	Harriet Tubman		Logística Mostra da Beleza Alda Odara	
3006	ELZA (SOCIO)	Em nome de Deus: intolerância religiosa	Mãe Gilda	x		
3007	RAFAEL (FILO)	Somos filhos de Reis e Imperadores	Rei Musan Musa			

3008	ALESSANDRA (HIST)	Frente Negra Brasileira	Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite	x	Flashmob com o poema de Victoria Santa Cruz	
3009	RAFAEL (FILO)	"Tiê e Louva-a-deus: o poder do canto das deusas da música	Dona Ivone Lara e Elza Soares	x	Peça Violência doméstica	
Todos		TEMATIZAÇÃO DE TODAS AS TURMAS				

APÊNDICE 3

Cronograma Atividades 2019 2º turno

Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares

Projeto: Cabeça de Negro - Consciência e Cultura Afrobrasileira e Indígena 2019

TARDE

SANKOFA -" Voltar ao passado para melhor compreender o presente e planejar o futuro" .

TURMA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	TEMAS	PATRONO	ATIVIDADES INTERNAS	EXTERNA	DATA
1001	LEONARDO (SOCIO))	A nossa EXISTÊNCIA precede a sua descoberta	Aimberé	X	Recital	
1002	ADRIANA (HIST)	Por uma história da mulher negra: uma abordagem sobre a vida e a obra de Maria Beatriz Nascimento	Maria Beatriz do Nascimento	X	Peça e música	
1003	JEDICAIA(PORT)	Os povos originários hoje: derrubando mitos	Aline Pachamama	X	Saudações aos povos originários e poesias Aline Pachamama.	
1004	JEDICAIA(PORT)	Os povos originários hoje: derrubando mitos	Daniel Munduruku	X	danças tradicionais Munduruku e encenação de uma entrevista	
1005	MELISSA (RELIGIÃO)	Intolerância Religiosa	Ebomy Cici e Ivanir dos Santos	X		
1006	VALÉRIA (PORT)	O vento forte africano: Solano	Solano Trindade	X		
1007	VIVIANA (PORT)	Escrevivências: as mulheres negras narram e escrevem suas histórias	Carolina Mª de Jesus e Conceição Evaristo	X		
1008	MARIZA (FILOSOFIA)	Senhoras do ventre do mundo: lugar de mulher é onde ela quiser!	Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Djamilia Ribeiro	X		
1009	ANA BEATRIZ	Trançando identidades: criando laços de resistência	Leci Brandão, Margareth Menezes, Mariene de Castro		Oficina de tranças	desfile e música
1010	GISELE (ESPANHOL)	Com o pé na cozinha: a culinária afro - de periférica à símbolo nacional	Bené Ricardo	x		
1011	LUZIENE	A importância da arte como expressão para a comunidade negra	Pixinguinha e Elza Soares	x		
1014	LEONARDO (SOCIO))	O reflexo da política do bota abaixo de Pereira Passos na história e na literatura do Rio de Janeiro no início do século XX	Machado de Assis e Lima Barreto	x		

1015	MAURÍCIO (HISTÓRIA)	A Bahia como lugar de luta e cultura negra	Dorival Caymmi			
2007	TELMA	Não abandone suas raízes	Carolina Maria de Jesus	x	Jogral	
2008	MARIZA (FILOSOFIA)	Egito Antigo: do cotidiano à eternidade & Racismo estrutural	Silvio de Almeida e Renato Nogueira	x		
2009	SAMIRA (PORT)	Intolerância religiosa e preconceito racial	Lima Barreto e Tia Ciata	x	Roda cultural	
Todos		TEMATIZAÇÃO DE TODAS AS TURMAS				

APÊNDICE 4

Cronograma Atividades 2019 3º turno

Colégio Estadual Professora Alda Bernardo dos Santos Tavares

Projeto: Cabeça de Negro - Consciência e Cultura Afrobrasileira e Indígena 2019

NOITE

SANKOFA -" Voltar ao passado para melhor compreender o presente e planejar o futuro" .

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES E PATRONOS DAS TURMAS PARTICIPANTES

TURMA	PROF. RESPONSÁVEL	TEMAS	PATRONO	ATIVIDADES	DATA
1012	ROSEMERE (HIST)				22/11
1013	VALÉRIA	A realidade da exclusão do negro da periferia			22/11
2011	VINÍCIUS (ESP)	Impacto negro - A inovação, inventividade e tecnologia que as mentes de inventores negros proporcionaram			22/11
2012	CAROL (SOCIO)	A laje como um espaço de resistência, SIM!		Oficina de turbantes	22/11
3010	SIONE E MÔNICA	O surgimento e as transformações do RAP no Brasil	Mano Brown e Criolo		22/11
3011	MAURÍCIO(HIST)	Aspectos culturais e sociais da influência do negro no bairro de Madureira	Silas de Oliveira e Dona Ivone Lara		22/11
		TEMATIZAÇÃO DE TODAS AS TURMAS			22/11

ANEXO 1

Convite Rodas de Conversa 2019




Sankofa

"Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro"

A comissão do Projeto *Cabeça de Negro* vem através deste convidar toda a Comunidade Escolar para participar do Ciclo de Palestras da 7ª edição do *Projeto Cabeça de Negro - Consciência e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, que se realizará no dia 01 de Novembro às 15h no C. E. Profª Alda Bernardo dos Santos Tavares. Em destaque teremos...

 <p>Paulo José dos Reis, Autoridade civilizatória do Terreiro Asé Ògún Àlákòrò</p> <p>Tema: Estética afro: identidade, resistência e empoderamento</p>	<p>Edmilson dos Santos Ferreira, Doutor em Educação pela UFRJ</p> <p>Tema: Juventude e micro ações afirmativas: existe negro de pele branca?</p> 	 <p>Renato de Alcântara, Mestre em Letras pela UFRJ</p> <p>Tema: Literatura Afro-brasileira - Memórias afro atlânticas</p>	<p>Jefferson Nunes, Mestre em Educação</p> <p>Tema: As Ayabás: Mulheres Negras, Deusas, Guerreiras e Rainhas</p> 
 <p>Angélica Werneck, Advogada</p> <p>Tema: O corpo negro como sujeito de direito</p>	<p>Luciana Nabuco, Escritora e Jornalista</p> <p>Tema: "Okan"</p> 		

PROJETO CABEÇA DE NEGRO – CONSCIÊNCIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA 2019 / 7ª Edição / Tema: SANKOFA