

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Nesir Freitas da Silva**

**UBUNTU: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas  
escolas da rede municipal de ensino**

**Belo Horizonte**

**2019**

**Nesir Freitas da Silva**

**Ubuntu: perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas  
escolas da rede municipal de ensino**

**Monografia de especialização  
apresentada à Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Especialista em Educação,  
Diversidade e Intersetorialidade.**

**Orientadora: Profa. Dra. Shirley  
Aparecida de Miranda**

**Belo Horizonte**

**2019**

S586u  
TCC

Silva, Nesir Freitas da , 1980-

UBUNTU [manuscrito] : perspectivas de trabalho com as relações raciais em duas escolas da rede municipal de ensino / Nesir Freitas da Silva- Belo Horizonte, 2019.

92 f., il.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda.

Trabalho de conclusão de curso -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Racismo. 4. Filosofia africana.

I. Título. II. Miranda, Shirley Aparecida de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

**Catálogo da Fonte\* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

**Bibliotecário: Albert Torres - CRB6 2582**

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica\*.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO QUARTO TRABALHO FINAL DO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Ubuntu: Perspectivas de Trabalho com as Relações Raciais em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”, do(a) aluno(a) Nesir Freitas da Silva. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Shirley Aparecida de Miranda(orientador) e Yone Maria Gonzaga . Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Nesir Freitas da Silva  
Nesir Freitas da Silva

Registro na UFMG: 2018751365

Shirley Aparecida de Miranda  
Shirley Aparecida de Miranda  
Professor(a) Orientador(a)

Yone Maria Gonzaga  
Yone Maria Gonzaga  
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva  
Luciana Gomes da Luz Silva  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

*Aos meus ancestrais pela coragem,  
resistência e inspiração na busca pela  
retomada de nossas coroas.*

## AGRADECIMENTOS

Começo dizendo que esse período de curso foi uma oportunidade de revisitar minha trajetória de vida, exorcizar alguns fantasmas, reencontrar sonhos e beber na fonte inesgotável de saber de meus ancestrais. E em forma de gratidão ofereço alguns goles dessa sabedoria a vocês que tornaram essa caminhada possível.

Aos meus pais pela educação, amor e carinho que dedicaram a mim. Em especial à minha mãe que sempre acreditou na força dos meus questionamentos.

Ao meu irmão Clenir (*in memoriam*), por ensinar que a vida é tempo presente.

Às minhas irmãs que sempre me incentivaram a novas conquistas.

À família que me ensinou “o sol caminha devagar, mas atravessa o mundo”.

Ao Marcílio meu parceiro de todas as horas, pela compreensão e companheirismo, afinal “o amor é como um bebê deve ser tratado com ternura”.

Às crianças que deram sentido a essa jornada, na certeza de que “as crianças são a recompensa de vida”.

À generosa e inspiradora Profa. Shirley Miranda por acreditar nessa proposta, por sua dedicação, pela escuta sempre atenta e sensível que me ensinou “quem faz perguntas, não pode evitar as respostas”.

Aos meus colegas de sala pela vivência de que “sozinhos somos fortes, mas juntos somos inquebrantáveis”.

Às amigas Bella e Val pelo grande encontro “quando souber quem são os amigos dele, saberá quem é ele”.

À Dinda querida por me ensinar “que as lágrimas que descem do seu rosto não tiram sua visão”.

À Laura que me vestiu de poesia para esse momento tão importante e por me ensinar “se passa o que é bom, também passa o que é mau”..

Às amigas e parceiras de trabalho Ana Carolina Matias e Jane Martins, que deram vida ao provérbio “as pegadas daqueles que caminharam juntos jamais se apagaram.”.

## WAKANDA

(o que é nosso por direito)

Queremos de volta nossas coroas,  
As vozes jamais se calarão.

Um vento frio faz arrepiar o corpo...

Meu corpo!

Marcado, cadenciado, vivo.

Não mais explorado!

Somos filhos de muita luta,  
Trazemos no DNA resiliência.

(RE) EXISTÊNCIA!

Das ruas aos palácios, em coro vamos cantar:

Viva a África em nós!

Desatamos os nós.

Somos muitos...

E o recado está dado:

\_ Vamos ocupar todos os espaços!

Honrando os que se foram,

Preparando o caminho pra quem chega.

WAKANDA!

Retomemos nossas coroas.

Viva a África em nós!

Nesir Freitas

## Resumo

O plano de ação surge da lacuna encontrada nas instituições de ensino de um trabalho sistematizado voltado para uma educação das relações étnico-raciais. A relevância deste trabalho consiste em trazer à cena educacional outras vozes que reivindicam seu espaço na formação integral das crianças, proporcionando outras formas de ensino e aprendizagem que lançam o desafio de descolonização dos currículos. A partir dessa demanda apresentamos perspectivas para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais de forma sistematizada, combatendo o racismo e promovendo uma educação anti-racista. Para atingir os objetivos estabelecidos, buscou-se visibilizar os saberes da diáspora africana presentes no cotidiano, fundamentais para compreensão do negro como produtor de saberes que contribuíram para constituição da cultura afro-brasileira. A Filosofia Ubuntu foi a base para as ações pedagógicas no intuito de desconstruir os estereótipos acerca do continente Africano e apresentar às crianças uma concepção de mundo centrada na potência de vida, em que a humanidade é vivenciada e realizada com os outros, sendo um contraponto à lógica de construção de saberes eurocêntrica ainda predominante no contexto escolar. Realizou-se o movimento de adentrar o currículo no cotidiano das ações pedagógicas, a partir de estratégias como elaboração de materiais didáticos que visibilizassem a construção de saberes pela diáspora africana, a leitura de contos africanos e afro-brasileiros semanalmente, a leitura crítica a livros didáticos, vivências, rodas de conversa, reflexão a partir de provérbios africanos, o uso de símbolos Adinkra e o cuidado estético com imagens na elaboração de atividades, buscando a representatividade da população negra positivamente. As ações do projeto foram sistematizadas em um caderninho de descobertas, que cumpriu o papel de um registro de campo, potencializando a leitura e escrita dos (as) estudantes. Como resultados podemos sinalizar o processo de racialização das crianças a partir das reflexões do projeto, assim como a construção de saberes que permitem uma leitura mais crítica da realidade que lhes cerca. A partir das ações desenvolvidas foi possível constatar que para combater o racismo é preciso disposição e coragem para enxergá-lo.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Combate ao racismo. Filosofia Ubuntu

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Perfil racial 3º ano	Pág. 17
Imagem 2	Perfil racial Turma 21 A	Pág. 18
Imagem 3	Perfil racial Turma 21 B	Pág. 18
Imagem 4	Faces da negritude	Pág. 33
Imagem 5	Painel: Rostos familiares, lugares inesperados	Pág. 35
Imagem 6	Contaçon de História	Pág. 36
Imagem 7	Brincadeira: terra e mar	Pág. 37
Imagem 8	Visita à exposiçon: quilombos urbanos	Pág. 38
Imagem 9	Diálogos sobre Angola	Pág. 45
Imagem 10	Símbolos e provérbios	Pág. 47
Imagem 11	Livro didático	Pág. 50
Imagem 12	Registros – Isa – parda	Pág. 53
Imagem 13	Texto – Victor – pardo	Pág. 54
Imagem 14	Texto – Malu	Pág. 54
Imagem 15	Autorretrato	Pág. 56
Imagem 16	Outras pedagogias	
Imagem 17	Mostra cultural	
Imagem 18	Vivência Griot	Pág. 57
Imagem 19	Formaçã tipos de cabelo	
Imagem 20	Ação Pellegrina – 2017	
Imagem 21	Mulher branca penteando cabelo	Pág. 63
Imagem 22	Avaliaçon Dandara	Pág. 65
Imagem 23	Festa junina	Pág. 70
Imagem 24	Olhos de amor	Pág. 72
Imagem 25	Autorretrato	Pág. 73
Imagem 26	Autodeclaraçon racial	Pág. 75
Imagem 27	Momentos Ubuntu	
Imagem 28	Momentos Ubuntu	Pág. 77

## LISTA DE SÍMBOLOS ADINKRA

<b>Aya – Sabedoria – pág. 19</b>	<b>Nyansapo – Nó da Sabedoria – pag. 78</b>
<b>Denkyem – Adaptaçon – pág. 25</b>	<b>Odo nnyew fie kwan – Amor sempre encontra o caminho de casa – pág.83</b>
<b>Mate Masie – Prudência – pág. 58</b>	

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO – EU SOU</b>	<b>12</b>
1.1 Conhecendo o campo.....	15
1.2 Nós somos: os sujeitos e suas especificidades.....	17
1.3 Ubuntu – o plano de ação.....	19
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>3 O CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO</b>	<b>25</b>
3.1 Ubuntu em ação: Escola Municipal Hélio Pellegrino	28
3.2 Documentário: rostos familiares, lugares inesperados, uma diáspora africana global.....	30
3.3 Dia da África: contos e brincadeiras africanas	35
3.4 Visita ao centro de referência da cultura popular e tradicional lagoa do nado – exposição quilombos urbanos.....	38
3.5 Um ano em Angola	42
<b>4 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA.....</b>	<b>47</b>
4.1 Reflexões sobre o combate ao racismo no cotidiano da sala de aula.....	49
4.2 Reconhecendo (deslocando) a estrutura ...	51
<b>5 UBUNTU NA ESCOLA MUNICIPAL TRISTÃO DA CUNHA..</b>	<b>58</b>
5.1 Ubuntu em ação: relações raciais no cotidiano da sala de aula .....	58
5.2 Ubuntu em ação: estereótipos da imagem do negro.....	63
5.3 Das ações pontuais: wakanda e o coco de roda.....	65
<b>6 AUTORRETRATO – OLHOS DE AMOR</b>	<b>71</b>
6.1 Pertencimento racial: como me vejo e como o outro me vê	74
<b>7 DESAFIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO</b>	<b>78</b>
7.1 Considerações finais	83
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>88</b>

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Destaco aqui alguns termos e expressões que aparecerão no decorrer do texto, e que de acordo com minha percepção recebem significados próprios. São eles:

1 – Negro: Entende-se por negro toda pessoa negra, homem ou mulher, cuja corporeidade é desumanizada. Desse modo, nos contextos em que esse corpo circula é atravessado por estereótipos que o tornam vulnerável, desprovido de saberes, historicidade e cultura.

2- Visão do negro: Consiste no olhar de subalternidade que a sociedade tem para o negro, que o objetifica e o circunscreve a um remanescente do processo de escravização.

3 – Mudança da visão sobre o negro: Consiste na promoção de deslocamentos acerca do negro (a), passando a vê-lo (la) como pessoa, um sujeito que carrega história, saberes, cultura. Desconstruir a visão do negro como um remanescente da escravidão. Que a cor da pele, a espessura dos lábios, a textura dos cabelos sejam marcas identitárias e não correntes simbólicas que nos aprisionam num passado desumanizante.

4- Relações étnico-raciais: Relações estabelecidas entre sujeitos de raça/etnias diferentes, baseadas no respeito à diversidade.

5 - Estudantes: A escolha por esse termo tem o objetivo de fazer menção direta ao processo educacional das crianças de forma participativa, entende-se aqui como estudante aquele (la) que estuda, analisa e constrói saberes, em oposição à a-luno, aquele sem-luz, sem capacidade de brilho próprio.

6 – Crianças: No decorrer do texto optei por utilizar esse termo no intuito de extrapolar a instância estudante/educando, circunscrita ao contexto escolar, dando maior ênfase a essa etapa da vida como um momento importante na formação integral do sujeito.

## 1- INTRODUÇÃO – EU SOU

Sou mulher, negra, filha de mãe branca, pai negro. Minha avó materna era descendente indígena e minha avó paterna nasceu na primeira geração após a lei do ventre livre e dos meus avôs sei apenas que eram brancos. Sei que minhas origens marcadas por um processo de miscigenação, violência e branqueamento, não distoam muito da maioria dos brasileiros, mas me deixaram também o legado de uma ancestralidade que está/vive em mim.

Passei minha infância nos bairros da periferia de Belo Horizonte, sou a 5ª filha desse casal de trabalhadores, minha mãe era salgadeira e meu pai mestre de obras, e ambos valorizavam muito nossa escolarização. Meu pai era um homem “multimídias” lia muito, ouvia rádio e assistia t.v, quase tudo ao mesmo tempo, sempre na companhia de um caderninho de anotações onde registrava suas impressões sobre as notícias, programas de t.v e etc.

Minha mãe trabalhava fora como salgadeira, e não media esforços para nos manter na escola, exigindo sempre alto rendimento. Afinal, ela dizia que a herança que podia nos deixar eram os estudos, eles abririam novas portas para nossa vida!

Então, cresci entre os livros de meu pai, as orientações de minha mãe, colhendo folhas e raízes no quintal, entre os atabaques dos terreiros de Umbanda e Candomblé, as missas aos domingos, as rezas de benzedeiras (os), freqüentando as festas de congado, ouvindo samba, jazz, blues, música sertaneja, rock e pagode. E nesse universo rico entre tranças e alisamentos formei minhas bases identitárias, cujo maior desafio era o de orgulhar-me da minha negritude.

Passei a maior parte da minha infância no bairro Bom Jesus, situado na região Noroeste de Belo Horizonte onde pude conhecer três guardas de Congado, e a convivência com os festejos e rituais era algo muito comum, fazia parte da socialização, integrava a vida sem configurar um evento exótico.

No mesmo quarteirão onde eu morava tinha um senhor que carinhosamente chamávamos de vô e que sempre que procurado nos benzia, orientava ao uso de chás e banhos de ervas que colhia em seu quintal e gentilmente doava.

Bastava descer um pouquinho mais o morro e chegávamos à casa da vó Elizabeth, rainha Congadeira que nos contava histórias dos antepassados chegados nessa Terra na condição de escravizados e tinha uma paciência com nossa

inquietação de criança. Sua casa tinha sempre os portões abertos, um copo d'água, uma vela branca e a disposição de uma reza pra Senhora do Rosário nos abençoar.

A música, a dança, o samba e o pagode eram os tipos mais comuns de lazer aos finais de semana. Tinha uma pracinha onde grupos do bairro tocavam e outras vezes esse movimento acontecia no quintal da minha casa, com os amigos de meus pais.

Os primeiros contatos com a Umbanda e o Candomblé são heranças paternas, e ainda tinham as histórias que minha mãe contava dos festejos de Catopê da região de Montes Claros, sua cidade natal.

Estudei em escolas públicas, onde minhas vivências eram marginalizadas no contexto escolar, e embora gostasse tanto de estudar, lá me sentia apenas uma remanescente da escravidão.

Cresci, me formei em Pedagogia pela FAE/UEMG – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais em Agosto de 2006. A escolha pela educação como campo de estudo e atuação profissional se deu a partir da crença na construção de uma sociedade justa e igualitária, por meio da oferta de uma educação pública que seja centrada na formação de sujeitos críticos e autores da própria história.

Meu primeiro contato com o estudo sobre as relações étnico-raciais na escola se deu em 2007, quando participei do II Seminário Étnico-racial promovido pela gerência de Educação (Regional Norte<sup>1</sup>) da Prefeitura Municipal Belo Horizonte. Esse evento permitiu vislumbrar os desafios de uma educação pública voltada para promoção de igualdade de direitos dos (as) educandos (as).

Em 2007, dando continuidade aos estudos, iniciei a Pós-Graduação *Latu Sensu* em Psicopedagogia, o que me permitiu desenvolver um olhar ainda mais amplo sobre o processo educacional e o importante papel da emoção na construção de saberes pelo sujeito, e em 2009 me tornei Psicopedagoga pela Universidade Fumec.

Em março de 2012, assumi o cargo de Professor I e II ciclos na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, com o compromisso ético de contribuir para promoção de uma educação pública de qualidade, com o objetivo de desenvolver o olhar crítico

---

<sup>1</sup> A organização administrativa de Belo Horizonte está regionalizada em nove Administrações Regionais: Barreiro, Centro-sul, Leste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

dos (as) estudantes para que questionem e mudem a realidade na qual estão inseridos.

Há sete anos atuo em uma escola da Regional Norte. Nesse período, fui professora referência<sup>1</sup> do 1º e 2º ano do II Ciclo, lecionando as disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Filosofia. Pude atuar também na Educação de Jovens e Adultos em uma turma de alfabetização, vivências essas que me permitiram entrar em contato com os desafios da educação, especialmente no que diz respeito à promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Durante esses anos de docência tenho trabalhado na perspectiva da pedagogia de projetos, visando promover uma educação em que os sujeitos estivessem no centro dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a busca por um olhar reflexivo sobre a diversidade presente no contexto escolar tem orientado minha trajetória profissional, buscando tornar possível uma educação na perspectiva integral do sujeito, ouvindo e dando voz às demandas apresentadas pelas turmas, instigando a procura por novas respostas que abram caminhos na trajetória de vida dos (as) estudantes.

Atualmente, leciono em uma escola em que, de acordo com dados do Panorama de 2018<sup>2</sup>, 85 % dos (as) estudantes foram declarados (as) no ato da matrícula como pretos e pardos, e apesar do Projeto Político Pedagógico da Instituição citar a promoção da igualdade racial, não vejo ações sistematizadas para alcançar tal objetivo, o que me gera incômodo.

Entendo que o perfil étnico-racial é um importante instrumento para identificar os sujeitos do contexto escolar e fazer da escola um espaço de diálogo, acolhida, pertencimento e construção de saberes.

E na busca por uma formação que me proporcionasse subsídios para o exercício de uma docência que tenha no enfrentamento ao racismo presente no cotidiano escolar, uma estratégia de promoção da igualdade racial entre os (as) educandos (as), em 2017, tão logo soube da reativação do Núcleo de Estudos das

---

<sup>1</sup> Professor Referência: É o professor que possui uma carga horária diária de 3h com a mesma turma, tornando-se uma referência para esse grupo de alunos, sendo responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Filosofia, assim como pelo diário da turma, frequência, lançamento de notas e reunião de pais.

<sup>2</sup> Panorama 2018: Documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação a partir do levantamento de dados sobre a instituição escolar.

Relações Étnico-Raciais da Regional Norte, procurei participar dos estudos que são oferecidos para contribuir com as ações pedagógicas da escola.

Ainda em 2017, contando com um aparato conceitual maior busquei uma ação sistematizada de combate ao racismo e ressignificação do olhar sobre o negro no contexto escolar a partir do projeto “A identidade étnico-racial”, que visava promover a reflexão entre as turmas do 2º ciclo sobre o seu pertencimento étnico-racial a partir da posituação da imagem do negro como produtor de saberes em várias áreas do conhecimento. O projeto foi realizado durante todo o ano com as cinco turmas de 2º ciclo do turno da tarde.

A busca pelo LASEB surgiu da necessidade de ampliar meu repertório conceitual para atuar nas escolas com um trabalho voltado para as relações étnico-raciais e combate ao racismo.

### **1.1 Conhecendo o campo...**

O plano de ação se desenvolveu em duas escolas da regional Norte, a saber Escola Municipal Hélio Pellegrino, localizada no bairro Guarani e Escola Municipal Tristão da Cunha, localizada no bairro Planalto.

A escola Municipal Hélio Pellegrino é a minha escola de lotação e atende aos nove anos do ensino fundamental. Sua inauguração se deu em 1995, período da implantação nas escolas da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte da Escola Plural, baseada na Pedagogia de Projetos, na democratização escolar e numa lógica de organização do tempo escolar em ciclos de formação. Em 2002, foi introduzida a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a escola atende ao público das classes C e B, contando com 1019 estudantes, dos quais aproximadamente 85% foram declarados no ato da matrícula como pretos e pardos.

Atuo na escola há sete anos e durante esse período pude vivenciar situações de racismo entre os (as) estudantes, [recentemente presenciei] um diálogo entre um estudante branco e uma estudante negra nos termos “pode ir escrava!” e a resposta da aluna negra em forma de sorriso constrangido.

Ambos, ao serem questionados por qual motivo estavam se tratando assim, responderam que era uma brincadeira. Fiz a mediação entre eles, demonstrando

que reproduzir a relação de poder escravagista é uma forma de perpetuar o racismo estrutural. Mas essa situação me despertou o questionamento sobre como as relações étnico-raciais são estabelecidas na instituição e como esses conflitos são tratados.

O que percebo é uma busca de diálogo com os (as) estudantes, diante da situação de conflito, mas não há uma ação sistematizada voltada para uma educação das relações étnico-raciais. E me questiono se essa não é uma forma de perpetuação do racismo.

De acordo com Gonçalves (1985) o silenciamento também é uma forma de negar a existência do racismo e assim compactuar com suas conseqüências nefastas, como a produção da diferença em desigualdade, o que pode interferir na trajetória de vida dos (as) estudantes como um todo.

Experiências como essa sensibilizaram o meu olhar sobre como a escola pode trabalhar com o enfoque em uma educação para as relações étnico-raciais de forma a combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades para seu alunado?

Que tipo de representatividade as crianças negras encontram nas ações pedagógicas do cotidiano escolar, haja vista que muitas vezes a visibilidade dada ao negro fica relegada a ações isoladas em datas comemorativas?

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (2006) no documento; Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais faz-se necessário a promoção de uma educação antirracista para que a convivência de negros (as) e brancos (as) no contexto escolar seja ressignificada.

É preciso fazer da escola um espaço em que estudantes negros (as) reconheçam e possam se orgulhar de sua origem africana, e os/as demais estudantes possam identificar as influências da cultura africana no seu jeito de ser, viver e se relacionar.

Como a temática das relações étnico-raciais é central em meu fazer docente, desenvolvi o projeto também na Escola Municipal Tristão da Cunha, onde atuo com uma extensão de jornada lecionando as disciplinas de Português, Ciências e Literatura com duas turmas do 4º ano (Segundo Ciclo/Turno da Manhã).

A Escola Municipal Tristão da Cunha possui 45 anos de fundação, e as turmas do 4º ano eram compostas em sua maioria por estudantes pardos, lidos socialmente como negros, dada a presença marcante de fenótipos negróides.

Destaco ainda que embora a E.M. Tristão da Cunha ofereça oficinas na escola integrada de Hip Hop e Capoeira, ambas manifestações da presença da cultura negra no currículo, também não há ações sistematizadas de combate ao racismo na instituição.

## 1.2 Nós somos: os sujeitos e suas especificidades...

Na Escola Municipal Hélio Pellegrino, embora os dados mencionados indiquem que 85% dos (as) estudantes são declarados (as) pretos (as) ou pardos (as), nas turmas de 3º ano do 1º ciclo em que o plano de ação foi proposto a identificação racial destoa das estatísticas.

As turmas apresentaram um perfil racial majoritariamente pardo, crianças com o tom de pele mais claro e com pouca presença de fenótipos negróides como cabelos crespos, podendo ser lidas socialmente como turmas de estudantes em sua maioria brancos (as).

Atuo como professora referência em uma turma de 3º ano, formada por 25 estudantes, sendo onze meninas e catorze meninos com idade entre oito e nove anos, em sua maioria pardos (as), possivelmente lidos socialmente como brancos (as), portanto as análises aqui apresentadas referem-se às ações desenvolvidas com esse grupo.

IMAGEM 1 – Perfil racial da Turma 3º ano – Sala 3



Fonte: Acervo pessoal

Portanto, o desafio que se apresentou foi propor uma discussão para um grupo cujo perfil étnico, destoava das estatísticas da escola, tendo em sua maioria crianças cuja leitura social tende a classificá-las como brancas. Todavia, posso dizer que fui surpreendida no decorrer do trabalho, pois, parafraseando Santos (1983) “Ser negro é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.”

Esse perfil racial trouxe enfrentamentos no desenvolvimento das ações, pois muitas vezes as crianças não se reconheciam como sujeitos do projeto. É como se estivéssemos estudando sobre algo distante, que é muito particular ao universo da professora negra. Aqui as discussões por muito tempo eram feitas na 3ª pessoa do plural: eles, os (as) negros (as).

E o dia-a-dia mostrou o quanto se faz necessária a promoção de uma educação antirracista, e talvez o primeiro passo seja a própria racialização dos sujeitos, dinâmica essa que se tornou evidente no decorrer das ações. Tais enfrentamentos serão detalhados na análise dos dados.

Na Escola Municipal Tristão da Cunha, as turmas de 4º ano, com crianças entre nove a onze anos, era em sua maioria parda, mas possivelmente lidas como negras dada à presença marcante de fenótipos negróides, o que gerou uma identificação direta entre os sujeitos e a proposta do plano de ação.

IMAGEM 2: Turma 21 A  
E.M Tristão da Cunha



Fonte: Acervo pessoal

IMAGEM 3: Turma 21 B  
E.M Tristão da Cunha



Fonte: Acervo pessoal

As crianças se viam representadas nas ações e se colocavam desde o primeiro momento como parte central nessa discussão. Aqui o discurso era na primeira pessoa do plural: nós.

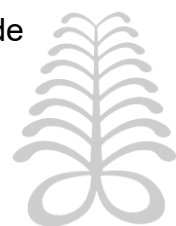
Ainda nessa escola, o plano de ação ganhou a adesão das turmas do 6º ano, no turno da tarde, a partir da parceria com a professora Jane Martins, que leciona as

disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa para esse grupo de estudantes. Naquele momento essa se mostrou mais uma oportunidade de promover uma educação para as relações étnico-raciais e fomentar a discussão na escola, visibilizando a temática na instituição.

Esse trabalho está organizado em 7 capítulos, Introdução, Metodologia, Desenvolvimento, Contexto do desenvolvimento, Reflexões sobre o trabalho com as relações étnico-raciais, Ubuntu na Escola Municipal Tristão da Cunha, Autorretrato, Desafios da Institucionalização.

### 1.3 Ubuntu - O plano de ação

O plano de ação surge da lacuna que percebo na realização de um trabalho sistematizado para a promoção de uma educação no contexto escolar que dê sustentação para ações pedagógicas de combate ao racismo e promoção de uma educação antirracista.



Como professora e negra, sempre me incomodaram as entrelinhas do cotidiano escolar que invisibilizam as contribuições da *diáspora africana* para a formação do povo brasileiro, vinculando a imagem do negro à idéia de escravidão e força de trabalho braçal. Essa representação dificulta o reconhecimento positivo das crianças em relação ao negro como um detentor de saberes que foram (são) utilizados para o desenvolvimento econômico e cultural do país.

A escolha do conceito de *diáspora africana* se deu pelo fato deste possibilitar uma reflexão sobre as heranças do povo negro, levando-se em consideração as múltiplas etnias que chegaram ao Brasil com seus costumes e formas de ver o mundo, que foram ressignificados a partir das vivências aqui constituídas.

Não há, portanto, “a pretensão de trazer a ideia de uma cultura africana pura, mas sim o compromisso de gerar narrativas válidas, visto que há uma ressignificação das tradições africanas em solo brasileiro” (Informação verbal,<sup>1</sup>). De acordo com a antropóloga Sheila S. Walker (2019):

(...) A palavra diáspora, que quer dizer “semear através”, faz alusão ao processo pelo qual estes africanos brutalmente desenraizados de tudo o

---

<sup>1</sup> Fala da profª Dra. Shirley Aparecida de Miranda na disciplina Diversidade e Educação, em 16 nov.2018.

que conheciam fincaram novas raízes, produzindo novos frutos nas terras onde se encontraram. Em todas as Américas estes sobreviventes, migrantes involuntários, depois de um trauma tão enorme, tiveram que começar imediatamente, em uma situação de opressão inimaginável, a inventar novas identidades e criar novas culturas. Fundamentaram-nas nos saberes que trouxeram da África, em sinergia como que encontraram em sua nova terra, criações que marcaram com sua originalidade as sociedades de todas as Américas. (pág. 15,16)

Sendo assim, a questão central do plano de ação consistiu em dar visibilidade aos *saberes da diáspora africana* presentes em nosso cotidiano, constatando como essa presença é marcante na formação identitária do povo brasileiro, dando destaque ao negro como produtor de saberes.

A concepção de *diáspora africana* sustentou todo o percurso do plano de ação. “Ubuntu: eu sou porque nós somos”, extrapolando a idéia de um evento específico e encontrando cada vez mais espaço no currículo escolar com as ações de intervenção previstas e no cotidiano das atividades de sala de aula.

A escolha pela filosofia Ubuntu como base das ações pedagógicas, teve como principal objetivo apresentar o continente Africano como um lugar de produção de saberes fazendo um contraponto à visão estereotipada que circula nos grandes veículos de comunicação, que relega à África o lugar da miserabilidade e do exótico.

Há ainda a busca pelo combate ao epistemicídio que apaga a produção intelectual do negro, e incute em educadores (as) baixas expectativas de aprendizado das crianças negras, comprometendo assim seu processo de escolarização. Nos dizeres de Sueli Carneiro (2003):

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou “legitimado”. (pág. 97)

Desse modo, buscou-se com o plano de ação dar visibilidade ao negro como produtor de conhecimento, autor da própria história capaz de reposicionar-se socialmente e promover mudanças no contexto em que vive.

Outra motivação pela escolha da filosofia Ubuntu<sup>1</sup>, foi pelo fato desta centrar-se na idéia de humanidade que é vivida e realizada com o outro, alicerçada na cooperação, solidariedade e generosidade, diferentemente da filosofia eurocêntrica, que preza competitividade, egocentrismo, autoritarismo, pressupostos tão conhecidos na dinâmica escolar.

Foi uma busca de ressignificar o mundo a partir de novos referenciais de pensamento e cosmovisão, conforme aponta Kashindi (2017):

A vida é considerada, na cosmovisão africana, como o valor maior, o bem supremo. Quando dizemos que ubuntu é a humanidade como um valor, a principal alusão que se faz é o valor da vida. Uma vez que todos os demais valores que expressam ubuntu – a generosidade, a solidariedade, a partilha, a empatia, a compaixão, etc. – ficam sem nenhum fundamento se não servirem para gerar mais vida, vivenciar ubuntu é, então, viver sempre com valores com o intuito de aumentar a própria vida quanto a dos outros. Isto é ser muntu, pessoa!(pág. 19)

Sendo assim, a proposta de trabalhar com a Filosofia Ubuntu teve como objetivo apresentar às crianças uma concepção de mundo que é centrada na potência de vida e criação, em que todos os seres se interrelacionam de forma cooperativa, e os valores éticos são compartilhados coletivamente. Compactuo com os dizeres do filósofo Alexandre do Nascimento (2014):

A pessoa ou instituição que pratica Ubuntu reconhece que existe por que outras pessoas existem. Reconhece, portanto, que existem formas singulares de expressão de humanidade, e que as singularidades, como tais, têm igual valor. (pág. 2)

Nessa perspectiva a intenção é fazer da escola, a partir da sala de aula, um lugar onde as diferentes formas de ser e perceber o mundo convivam respeitosamente, buscando diálogos que promovam o bem estar coletivo.

Visibilizar os saberes do povo africano é uma estratégia de combate ao racismo de médio a longo prazo, pela possibilidade de educar novas gerações, que se reposicionarão socialmente, ultrapassando as fronteiras dos muros escolares alcançando a comunidade e promovendo deslocamentos acerca do olhar sobre o negro.

---

<sup>1</sup> A Filosofia Ubuntu caracteriza-se por um sistema complexo no qual o modo de pensar e agir se dá a partir da interconexão entre os seres que pertencem a uma mesma energia vital. Esse pensamento filosófico está presente em grande parte do continente africano, sendo oriundo dos povos bantu e distingue-se do pensamento filosófico ocidental por não personificar-se na figura de um autor.

Sabemos que o passado é algo dado, imutável, no entanto acreditamos que é possível apresentá-lo sobre outras perspectivas, que nos auxiliem a compreender e questionar o presente e assim ampliar perspectivas de futuro.

Desse modo os (as) estudantes se apropriarão de uma série de conhecimentos que lhes permitam reposicionar-se socialmente e assim agir como multiplicadores na proposta de combate ao racismo.

## 2 METODOLOGIA – UBUNTU EM AÇÃO

A proposta do plano de ação – “Ubuntu: eu sou porque nós somos” se deu a partir do conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer do ano, para que os (as) estudantes pudessem reconhecer em hábitos do cotidiano a presença marcante da *diáspora africana*. As ações buscaram positivar elementos da cultura afro-brasileira, a fim de retirá-los do paradigma do exótico, tal como tem sido veiculado no contexto escolar.

O plano de ação “Ubuntu: eu sou porque nós somos”, sustenta-se no pressuposto que uma educação para as relações étnico-raciais não é um privilégio de professores e estudantes negros (as), é uma educação para todos (as) e construída por todos os sujeitos envolvidos no processo.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação participante, conforme nos aponta Goldenberg (2004) os sentimentos e experiências são dados importantes para a compreensão de uma realidade.

Nesse sentido como professora responsável pelo desenvolvimento das ações fui afetada no decorrer do processo, necessitando reposicionar-me diante dos desafios que o cotidiano da sala de aula impõe, o que me permitiu a compreensão da pesquisa como algo vivo, dinâmico e desafiador.

A escolha pela observação participante sustentou-se ainda na hipótese de que o (a) professor (a) ao observar-se pode desenvolver um novo olhar sobre sua prática, estranhando o que é familiar e familiarizando com o estranho, posicionando-se como pesquisador (a) e sujeito do processo.

O plano de ação seguiu um cronograma que respeitou a seguinte lógica de desenvolvimento:

- Autorretrato – identificação racial reconhecer-se racialmente é o primeiro passo para a auto-afirmação e reconhecimento da diversidade
- Apresentar o continente Africano como lugar de produção de saberes, cultura e historicidade, mudando o paradigma do exótico tão propagado socialmente
- Conhecer o processo de chegada dos africanos em solo brasileiro, apresentar a história sobre outra perspectiva, visibilizando movimentos de resistência
- Compreender o conceito de *diáspora africana* e apresentar a cultura afro-brasileira como uma construção diaspórica.

Destaco que além das ações pontuais previstas no cronograma, houve o movimento de adentrar o cotidiano das ações pedagógicas por meio da elaboração de materiais didáticos que visibilizassem a construção de saberes pela *diáspora africana*, a leitura de contos africanos e afro-brasileiros semanalmente, a leitura crítica a livros didáticos, vivências, rodas de conversa, a reflexão a partir de provérbios africanos, o uso de símbolos Adinkra e o cuidado estético com imagens na elaboração de atividades, buscando a representatividade da população negra positivamente.

Um importante recurso para o registro das vivências desse percurso foi a criação de um *caderninho de descobertas*, que consistiu numa espécie de registro de campo de todas as atividades realizadas no decorrer do desenvolvimento do plano de ação.

Esse recurso mostrou-se potente na construção de saberes pelas crianças, pois foi possível a partir de sua leitura acompanhar as percepções dos (as) estudantes acerca do projeto desenvolvido, assim como identificar avanços significativos na escrita, por meio da coerência e complexidade dos textos ali elaborados.

Durante as análises das ações serão apresentadas situações e falas das crianças, registradas no caderno de campo. Não indicarei todas as ocorrências por que estão entremeadas às reflexões realizadas ao longo do trabalho.

Os cronogramas com a descrição do conjunto de ações desenvolvidas no decorrer do ano estão disponíveis ao final do trabalho em anexo.

### 3 CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE AÇÃO

Como o plano de ação foi desenvolvido em duas escolas, a análise das ações será feita de forma separada, pois cada instituição possui suas especificidades, propiciando assim reflexões distintas sobre as mesmas ações e também ações distintas para cada instituição.



Ressalto ainda que os nomes apresentados nas falas das crianças são <sup>1</sup>fictícios, e acompanhados de uma identificação racial que aparecerá na primeira fala da criança no intuito de possibilitar a visualização de como as ações desenvolvidas foram percebidas por crianças de identificações raciais distintas, uma estratégia de dar vida aos relatos, facilitando o entendimento do leitor.

Todavia não há intenção de fazer análises comparativas das falas das crianças a partir de sua identificação racial. Essa classificação foi feita por mim, tendo como referência a terminologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) para levantamento de cor/raça da população, a saber, branca, preta, parda, amarela e indígena. As crianças foram identificadas a partir da observação dos fenótipos predominantes.

A primeira observação é que estive ausente das escolas durante 45 dias, em função de uma licença médica, mas como já havia apresentado o plano de ação, o projeto começou na E.M. Hélio Pellegrino, antes mesmo do meu retorno, o que gerou uma inquietação. Como a professora que cobriu minha licença estaria conduzindo a temática com a turma? Como minhas colegas estariam introduzindo a discussão com suas turmas?

Nesse período contei com o apoio da professora Ana Carolina, que gentilmente me cedeu horas de conversa ao telefone, socializando de forma entusiástica como sua turma estava correspondendo à visibilização da *diáspora africana* no cotidiano escolar. Esse registro é precioso, pois nessa turma a parceria se estabeleceu de forma integral durante todo o plano de ação.

Na E.M Tristão da Cunha o projeto só teve início a partir do meu retorno da licença médica.

---

<sup>1</sup> Os nomes são fictícios para preservar a identidade das crianças. Informo ainda que os responsáveis assinaram o termo de consentimento, cujo modelo encontra-se no Anexo 1.

Retornei para as escolas em 01/04/19, e na E.M Hélio Pellegrino uma das ações do projeto já havia ocorrido, a visita à trilha Africanidades do Museu de Artes e Ofícios. A princípio fiquei feliz, pois a demanda pela visita partiu de uma colega que não tinha conhecimento do projeto e leciona as disciplinas de História e Geografia para o 3º ano.

Assim que pude fui conversar com a colega sobre os objetivos estabelecidos para a visita e se poderíamos trabalhar em parceria, dada a temática em comum e obtive como resposta que não havia objetivo algum, apenas a excursão foi oferecida pela coordenadora geral e ela aceitou.

Tão logo obtive a resposta me voltei para o trabalho desenvolvido com minha turma, afinal tinha deixado um formulário para registro da visita, e para minha surpresa, os formulários<sup>1</sup> estavam guardados em meu armário, tal como os deixei.

A saída que encontrei foi retomar com os (as) estudantes numa roda de conversa os aspectos que mais lhes marcaram durante a visita e em seguida entregar os formulários para que fizessem como um trabalho para a disciplina de Filosofia.

A turma relatou ter gostado da visita, e ter aprendido sobre instrumentos de trabalho como picareta, espingarda, canoa *feita pelos índios*, peneira de garimpo, máquina de cortar ferro etc. Lembraram ainda que participaram de uma oficina de confecção da boneca Abayomi. Vejamos o relato que sucedeu a meu pedido para que falassem sobre o que sabiam da Abayomi.

**G**aby – branca – Professora, essa boneca era feita pelas mães dos escravos crianças, para eles não terem medo, porque eu aprendi que os Africanos foram tirados de um lugar para vir para o Brasil.” Nesse momento outros alunos (várias crianças ao mesmo tempo) reforçavam os portugueses trouxeram eles.

Após esses relatos fiz uma intervenção explicando que não se nasce escravo, torna-se escravo por um violento sistema de dominação. Expliquei que os negros vieram da África, que é um continente formado por 54 países e que os portugueses capturavam/seqüestravam essas pessoas para trabalhar e desenvolver uma terra recém invadida, o Brasil.

---

<sup>1</sup> Formulário disponível no anexo 2.

Notei que a turma ficou curiosa, interessada mesmo por essa história. Nesse momento Mila – preta, levantou com o livro de história nas mãos e veio em minha direção mostrar as imagens dos colonizadores. Visualizei e perguntei se ela queria compartilhar algo com a turma.

**M**ila: “Minha mãe foi para África”. Então eu perguntei qual país? Ao que ela respondeu, África do Sul! Ela trabalha lá. Lá tem tudo igual aqui, celular... Minha mãe até mandou um pra mim! E mostrou-nos seu Iphone.

Agradei a contribuição de Mila e entendi que ela queria mostrar outra visão da África, contemporânea com tecnologia de ponta, fugir dos estereótipos e confesso que fiquei contente com o vivido.

A essa altura, Ângelo – branco - questionou “mas por que os Africanos não pularam do navio, voltaram nadando pra África, se revoltaram dizendo que não queriam vir pra cá?”

A interpelação contava com adesão da turma e notei que a escravização parecia naturalizada, afinal eles desconheciam os processos de resistência. Pontuei para a turma que lançar-se ao mar e voltar nadando não era possível dada à distância e as condições de agitação e temperatura do mar.

Apresentei um pouco da história dos movimentos de resistência, dos muitos que pularam dos navios preferindo a morte à escravidão, dos tantos que lutavam pela liberdade e eram castigados, e de muitos que adoeciam, o que consta nos livros como banzo, um tipo de tristeza profunda, ao que Gaby disse, “eu sei o que é, é depressão. Minha Vó teve”. E Luca – branco – interveio, “mas teve também os que fugiam..”.

Ressaltei para a turma, que os navios eram carregados de muita dor, que a vinda para o Brasil se deu de forma violenta, mas que a luta pela liberdade esteve presente desde o princípio. Esse aspecto nem sempre é destacado nos livros didáticos ou trabalhado com os (as) estudantes, o que promove um apagamento dos movimentos de resistência da população negra.

A partir do vivido fica notória a necessidade de repensar o ensino da História do Brasil, descolonizar os currículos, pois como sinaliza a Antropóloga Sheila Walker (2019):

Gera um impacto diferente em nós saber, com provas documentadas, que estes antepassados não se deixaram coisificar, que trouxeram tecnologia sofisticada da África, necessária para desenvolver as novas sociedades das Américas; que criaram novas culturas, que mantiveram suas maneiras de transmitir a sabedoria ancestral; que resistiram de múltiplas formas do princípio ao fim, em todos os lugares, a um sistema baseado em diversas formas de violência extrema (pág. 35)

E assim retomei o sentido da oficina da Abayomi, que significa 'encontro precioso', em Iorubá, explicando que as bonecas simbolizam resistência e serviam como amuletos para as crianças que separadas de suas famílias/terras, pudessem se sentir acolhidas pela lembrança do cheiro de sua terra, de suas mães, por meio das barras das saias que se transformavam em bonecas, pelas noites frias da dolorosa escravização.

Esse primeiro contato com a turma foi muito rico para mim, pois apesar do projeto ter ficado parado consegui perceber o interesse da turma pelo tema.

Na Escola Municipal Tristão da Cunha, a professora que cobriu minha licença médica também não deu andamento ao projeto, mas no primeiro dia de retorno 01/04/19, o campo dava sinais de que o projeto se desenharia ali de forma diferente.

**A**nalú-preta estava com os cabelos trançados. Ela balançava o cabelo alegremente para mim e dizia “*eu também fiz*”. Entendi que ela usou também, por já ter me visto de cabelo trançado. Então perguntei a ela quem fez o penteado tão bonito e ela respondeu “foi a Priscila. Ela tem uma bebê, branquinha, branquinha...” Me chamou a atenção o quanto ela enfatizou a brancura da criança, como a branquitude se fez presente na fala de Analú.

A criança negra teria um olhar racializado para o mundo? De todo modo, o retorno a campo dava sinais de que o projeto seria promissor.

### **3.1 Ubuntu em ação: Escola Municipal Hélio Pellegrino**

A primeira ação planejada era: África – conhecendo o continente, uma contação de história do livro Amani, e exibição de curta-metragem que apresentasse o continente. Essa ação foi substituída, por dois motivos. Primeiro, porque entendi que seria fundamental para a turma conhecer/compreender a Filosofia Ubuntu, a fim de iniciarmos um processo de construção de saberes fora da lógica eurocêntrica predominante no contexto escolar.

A exibição do curta-metragem ainda assim seria uma visão do europeu sobre a África, correndo o risco de apenas reforçar os estereótipos já tão divulgados. Era preciso entrar em contato com uma África real, que conjugasse passado e presente, para que não caíssemos na “armadilha” de romantização do continente.

Nesse contexto, surgiu a primeira ação do projeto: Filosofia Ubuntu: Circularidade, Coletivo X Linearidade, Competitividade

No dia 05 de abril, depois do primeiro contato com a turma, decidi fazer uma vivência para retomarmos o Projeto Ubuntu, pois entendo que o conhecimento vivido se sobrepõe ao que é escrito, o saber passa pelo corpo, e, tal como sinaliza Gomes (2012), o ensino das culturas afro-brasileiras demanda mudança de práticas e representação.

Propus que saíssemos de sala e nos direcionássemos a uma área externa, próxima à quadra, onde ficam umas mesinhas e árvores. O primeiro estranhamento deles foi quanto à organização. “É fila professora? É ordem de tamanho ou chegada?” Apenas pedi que se organizassem e então partiríamos. Mais que depressa fizeram a fila meio ordem de tamanho, meio ordem de chegada.

Chegamos ao local, sentei e pedi que sentassem e comecei a conversar com eles sobre o que é Ubuntu. Tudo sem o direcionamento de como deveriam se posicionar, e eles sentaram-se em duas filas, uma de meninos, outra de meninas, reproduzindo a lógica predominante no espaço escolar que reforça relações de poder entre os gêneros.

Depois de alguns minutos questionei se todos estavam confortáveis. Todos me vêem e ouvem bem? E as crianças que estavam atrás disseram “*não, mais ou menos*”.

Então questionei o que poderíamos fazer pra melhorar, pra ficar bom para todos? E eles começaram a se levantar e testar outros modelos de organização, até que chegaram à conclusão: “*o melhor mesmo é em roda, todo mundo se vê*”.

Nesse momento parabeneizei pela solução encontrada, e expliquei que isso faz parte da essência Ubuntu, uma filosofia Africana, na qual a base das relações é a partir da coletividade e uma forma de nos posicionarmos sem hierarquias é a circularidade.

Num círculo não é possível identificar o início e o fim, não há primeiro ou último. Todos possuem a mesma importância, a minha existência faz sentido a partir da existência do outro: “Eu sou porque nós somos”!

E estabelecemos uma comparação entre a organização linear, baseada na lógica de ordem de chegada, rendimento, tamanho, etc. e chegamos à conclusão que esse padrão nos leva a competir uns com os outros praticamente a todo o momento.

**D**ani G. – pardo – disse : “É mesmo professora, na hora de descer a gente queria ser o primeiro e não queria ser o último, e no final todo mundo tinha que chegar aqui. Então não fazia diferença, quer dizer, não devia fazer diferença.”

Os apontamentos de Dani G., mostram as novas conexões realizadas, não faz diferença/não devia fazer diferença demonstra um conflito de lógicas, entre o que já é conhecido – competitividade – e o que está sendo apresentado a cooperação, movimento necessário para construção de novos saberes.

Concluí a vivência criando um gesto/performance para o lema da turma: Ubuntu, eu sou porque nós somos! E acordei com eles a proposta de buscar vivenciar esses saberes em nosso dia a dia, que apresenta uma mudança, ao que a turma aceitou prontamente, alguns dizendo: “no Ubuntu é até melhor, bem melhor. Todo mundo é importante.”

Após apresentar a Filosofia Ubuntu para turma, era necessário retomar a proposta de ação inicial; apresentar o continente Africano. E a apresentação foi feita no mês de Maio a partir da exibição do documentário: Rostos familiares, lugares inesperados; uma Diáspora Africana Global, da Antropóloga Sheila Walker.

### **3.2 Documentário: Rostos familiares, lugares inesperados; uma Diáspora Africana Global**

A escolha pelo documentário se deu pelo fato de mesmo apresentar uma África real/atual, mas também fazer referências ao modo como os africanos se espalharam pelo mundo a partir de outra narrativa do processo de colonização fundamental para compreensão da formação do povo brasileiro e reconhecimento dos saberes trazidos pelo povo Africano.

A proposta do documentário consistiu ainda em apresentar a Diáspora Africana numa perspectiva “de dentro” um conhecimento, nos dizeres de Sheila Walker, *afrogênico*:

Afrogênico quer dizer, simplesmente, o que tem sua origem na história, a maneira de ser e de saber, as interpretações e os estilos de interpretações dos africanos e afrodescendentes. Refere-se às experiências, interesses e prioridades dos africanos, afrodescendentes e suas articulações. A palavra pode comparar-se à palavra eurogênico, conforme se usa para povos de origem européia. São os mesmos povos que se apropriaram do direito de não somente dispor dos corpos e vidas de gerações de africanos e afrodescendentes escravizados, mas também de definir as realidades destas vidas e histórias. Uma perspectiva afrogênica é necessária para equilibrar, completar, corrigir as histórias e interpretações das Américas que todos aprendemos, que se baseiam nas perspectivas eurogênicas. (pag. 28, 2018)

Como o documentário foi produzido em Inglês e legendado, dada a pouca idade das crianças que se encontram em processo de alfabetização e, portanto não teriam autonomia e domínio do código para ler de forma dinâmica as legendas, as crianças foram orientadas a prestar bastante atenção às imagens e o documentário foi exibido de forma pausada, para que fosse discutido com a turma o conteúdo apresentado. É preciso salientar que o documentário foi exibido em conjunto entre as salas três e quatro – turmas que seguem o projeto na íntegra desde seu início – .

As turmas estavam atentas, e numa breve introdução explicamos que o primeiro objetivo era entender/perceber a *diáspora africana* no mundo, e que os Africanos foram retirados/capturados da África de forma violenta em condição de escravizados, pois todos nascem livres.

Os europeus, no caso do Brasil, os portugueses estavam em busca de saberes sobre mineração, agricultura e formas de exploração do território invadido. E os povos africanos já eram detentores desses saberes. Por isso os colonizadores os exploravam.

Explicamos para as turmas que a riqueza da diáspora africana nas Américas está no movimento que ela faz de encontrar outras culturas já preexistentes nos territórios e junto com seus saberes criar outras culturas. Como aconteceu no Brasil, não é apenas a cultura brasileira ou africana, mas sim a cultura afro-brasileira. Nesse momento Maria –preta – estudante da sala quatro pergunta:

**M**aria: Professora, o que é ancestralidade? Respondi que é a herança que carregamos de nossos ancestrais, que ultrapassa a questão da hereditariedade. São os costumes, valores, formas

de ser e perceber no mundo que estão impregnados em nós e podem ter essas marcas em nossa corporeidade. É algo que não é ensinado formalmente, mas está presente em nosso dia a dia. Por exemplo, eu sempre gostei de sentar de cócoras, que é um hábito indígena. Depois de adulta descobri que minha avó (que não conheci) tinha descendência indígena. É uma marca que trago no corpo. Nosso objetivo é descobrir essa ancestralidade Africana no decorrer do ano. Maria se deu por satisfeita com a resposta.

Nos dizeres de Benjamin Xavier de Paula (2013):

A diáspora está impressa na memória e na história individual e coletiva de cada negro, descendente de africano, espalhado pelo globo, seja na sua cosmovisão, ou, nas suas tradições culturais, a que chamamos de legado cultural africano. (PAULA, 2013, p.5)

O documentário seguiu e em dado momento durante uma festa na Turquia, uma senhora diz que está feliz por ficar junto dos seus “todos temos a mesma cor, a mesma origem!”.

Pausamos o vídeo e perguntei às turmas o que isso significava. E Pedro L. - pardo - estudante da sala quatro respondeu “significa que temos uma origem em comum, a África, um continente, uma família”. Seguimos a exibição do documentário que a partir desse momento mostrava festividades religiosas da diáspora africana. Vejamos o relato abaixo:

**E**nquanto mostrava a festa do Congado, explicávamos para as turmas que essa é uma tradição passada de geração em geração e merece nosso respeito. O estranhamento pode ser comum, mas o desrespeito é inadmissível! Nesse momento Gaby disse, “isso mesmo professora, não pode falar tipo que coisa feia, que música horrível, estranha...” A fala de Gaby não era meramente ilustrativa, era carregada do racismo religioso que desqualifica e desrespeita manifestações religiosas de matriz afro-brasileira.

Intervi explicando que se trata de outra relação com o a religiosidade, não há separação entre corpo/mente/espírito. É o ser em sua forma integral “Eu sou”, por isso as celebrações são festivas, com música, dança e comidas.

Propus ainda um exercício de alteridade, colocar-se no lugar do outro, se sua manifestação religiosa tivesse a mesma recusa social qual seria o seu sentimento? Todos foram unânimes em responder que seria “tristeza”.

O documentário seguiu apresentando a *diáspora africana* pelo mundo e chegamos ao continente asiático onde os afro-indianos ganharam destaque. Nesse

instante, Dani A – pardo - estudante da sala três pergunta “a professora Ana Carolina é da África?”

É preciso destacar que minha colega é preta com cabelos anelados<sup>1</sup>, mais próximos aos fios do tipo liso, de fato sua aparência se assemelha aos Afro-Indianos do documentário.

A partir da observação de Dani A, reforçamos que essas são as marcas da *diáspora africana*, que muitas vezes estão presentes nos corpos dos sujeitos. Sendo assim é possível encontrarmos vários fenótipos da negritude, cada qual com sua marca identitária.

IMAGEM 4: Faces da negritude



Fonte: Acervo pessoal

Ao final do documentário as crianças espontaneamente aplaudiram, fizemos o gesto símbolo do projeto e separamos as turmas.

De volta para sala propus um exercício, que eles registrassem em uma frase o que mais gostaram e aprenderam com o documentário, para compartilharmos oralmente. As crianças em geral fizeram pontuações muito parecidas:

**C**amila – parda – “Aprendi que os Africanos viajaram pelo mundo todo.” Felipe – negro – “Aprendi que é tudo uma grande família.”

Dani G. “Aprendi que eles têm outras religiões e jogam o jogo de matemática.” Jane – branca “Eu gosto da cor marrom”. Marcos – pardo – “Aprendi que os Africanos são bonitos”.

De todos os apontamentos me chamou mais atenção a fala de Dani A. “eu aprendi que os africanos eram escravos”. Embora a ênfase do documentário seja os conhecimentos da *diáspora africana* e não a escravidão, como esse aspecto ainda

---

<sup>1</sup> Os tipos de fios de cabelo são classificados de acordo com sua textura. São elas: liso, ondulado, anelado, cacheados e crespos. Comunicação verbal: Tayana Glécia – especialista em cabelos crespos e cacheados.

salta aos olhos da criança. Seria pelo fato do currículo estar impregnado dessa concepção?

Penso que apresentar a história sobre outras perspectivas se faz urgente para desconstruir essa imagem do negro subserviente e mão de obra puramente braçal. Dialogando com as reflexões de Gomes (2012) a partir da universalização da educação básica, novos sujeitos adentram os espaços escolares e demandam representatividade e propostas de ensino emancipatórias que ultrapassem a perspectiva colonizadora das práticas pedagógicas vigentes no contexto escolar. Mas de todas as colocações a de Pietro – preto – me deixou impactada.

**P**ietro: “Eu aprendi que mesmo tendo a cara feia, não tem problema, a gente é tudo igual!”

Foi doloroso ouvir a percepção dessa criança, constatei que infelizmente já há uma internalização dos padrões estéticos da branquitude hegemônica. Conforme aponta Neusa Santos (1983):

É a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros. (pág. 29)

Diante do exposto fiz a mediação no sentido de reforçar que somos todos diferentes, o que nos aproxima é a condição humana, que devemos ter direitos e deveres iguais.

Senti-me impotente, dizer para aquele menino de sua beleza e potencial pareceu pouco diante das vivências de desvalorização e baixa estima que essa fala sinaliza.

Esse fato reforça ainda mais a necessidade de positivar a imagem do negro no intuito de reverter à baixa estima de algumas crianças relacionada ao seu pertencimento étnico-racial.

A exibição do documentário foi uma ação bem sucedida, por apresentar um conhecimento que vem da *diáspora*, visibilizando os saberes de vários povos africanos e mostrando as lutas de resistência e construção da identidade negra pelo

mundo, gerando um sentimento de pertencimento a uma grande família global, marcada pelas formas dinâmicas e criativas de apreciar e viver a vida.

IMAGEM 5: Painel Rostos Familiares, lugares inesperados



Fonte: Acervo pessoal

O olhar das crianças sobre essa aproximação festiva ficou evidenciado no produto final gerado a partir dessa ação, o painel com desenhos e frases sobre o documentário.

Conforme nos aponta a antropóloga Sheila Walker (2018), essas vivências nos aproximam não só pela escravização e suas conseqüências, mas por nomes, comidas, festas, músicas, danças e religiosidade.

Dando continuidade às ações previstas para o mês de maio, foi realizada mais uma atividade conjunta (salas três e quatro) para comemorar o dia da África no Brasil, 25 de maio, à qual será descrita a seguir.

### **3.3 Dia da África: Contos e brincadeiras africanas**

O objetivo dessa ação foi celebrar o dia da África – 25 de Maio - por entender que essa data é um marco de conquista e reflexão do povo negro, pois refere-se ao dia em que 32 chefes de estado africanos reuniram-se em Addis Abeba, Etiópia (1963) com o objetivo de defender e emancipar o continente africano, libertando-o do colonialismo e do apartheid - regime de segregação racial - .

Celebrar o dia da África é uma forma de trazer a discussão da importância da história da África e afro-brasileira para o currículo, pois entendo que a africanidade

deve fazer parte das brincadeiras, atividades de sala de aula, avaliações, cartazes, enfim na alma da escola!

Como o plano de ação foi desenvolvido com crianças de oito anos, a estratégia utilizada foi celebrar a data por meio de uma vivência coletiva de brincadeiras africanas, a saber, Terra e Mar, e O leão e o impala, assim como participação na contação de história “Unu Nile – Todos vocês”.

IMAGEM 6: Contação de História



Fonte: Acervo Pessoal

A atividade foi organizada de acordo com a disponibilidade da quadra esportiva, para acomodar as duas turmas e realizar as brincadeiras. As crianças foram organizadas em círculo e a primeira atividade foi a contação de história.

Havia um “clima” de confraternização entre as crianças, que cada vez mais iam se acostumando a estar juntas no dia a dia, construindo uma identidade de grupo positiva. Nesses momentos, não havia separação entre a turma da professora Nesir e a turma da professora Ana Carolina, eram as turmas do projeto Ubuntu, estudantes nossos!

Explicamos para as crianças que a brincadeira “O leão e o impala” é originária da África do Sul. As regras são o grupo forma um círculo, são escolhidos dois colegas para ficar ao centro, um representando o leão e o outro o impala. Os dois começam a brincadeira, o leão deve caçar o impala em um minuto, enquanto isso os participantes gritam “Mbube! Mbube (leão em Zulu)!”

Caso o leão não consiga pegar sua presa no tempo determinado, irá compor o círculo com os demais colegas e o grupo deve eleger um novo leão. Se o leão conseguir pegar o impala, ele escolhe outro colega para ser o impala e a criança volta ao círculo.

As turmas gostaram muito das brincadeiras, pois experimentaram uma forma de interagir colaborativa, com o objetivo de divertir-se, compartilhar alegria. Não há vencedores ou perdedores, algo diferente do que estão acostumadas da vivenciar. E foi interessante que conseguiram fazer uma comparação com uma brincadeira muito comum entre eles “cobra-cega”.

Já na brincadeira Terra e Mar, as crianças são organizadas em uma grande fileira, e lhes é apresentada uma linha limite que separa dois lados. De um lado a Terra e do outro o Mar.

IMAGEM 7: Brincadeira Terra e Mar



Fonte: acervo pessoal

Um orientador (a) vai indicando aos participantes que se posicionem Terra/Mar, e o (a) participante que não atender adequadamente ao comando dá um passo para trás, de modo que ao final ficam apenas aqueles (las) que seguiram o comando.

O mais interessante aqui, é que não foi estabelecida uma relação de disputa, as crianças estavam muito envolvidas com o grupo e vibravam sempre que a maioria acertava o comando. Também foi possível fazer uma analogia com a brincadeira “morto/vivo” que já é de conhecimento das crianças. E assim foi possível constatar as africanidades do cotidiano a partir da aproximação das lógicas das brincadeiras.

Ao término da atividade foi possível ouvir algumas comparações das crianças, “nossa, que legal, todo mundo brincou. Não teve esse negócio de ganhou”, e foi perceptível a tranquilidade que desenvolveram a atividade, por não se preocuparem em competir uns com os outros.

E finalizamos a atividade reforçando a proposta Ubuntu de cooperação e coletividade, experimentando outras formas de construir saberes para além dos registros escritos.

Seguindo a linha de trabalho com outras formas de ensinar/aprender que extrapolam a sala de aula para reconhecer/experimentar as africanidades em nosso dia a dia, o mês de junho foi dedicado à preparação para uma visita guiada ao Centro de Cultura Popular Lagoa do Nado, em que seria possível acessar alguns saberes apreendidos com as vivências já realizadas.

### **3.4 Visita ao Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado – Exposição: Quilombos Urbanos**

Essa ação foi planejada com o objetivo de apresentar para as turmas um equipamento público que promove encontros e debates sobre a cultura popular e tradicional, contribuindo para sua identificação, registro e promoção, constituindo um importante espaço de formação de fácil acesso para futuras visitas com as famílias.

A escolha da exposição Quilombos Urbanos e a Resistência Negra em Belo Horizonte, se deu pela riqueza do acervo e história dos quilombos “Manzo Ngunzo Kaiango, Luízes e Mangueiras e pelo desejo de proporcionar às crianças uma vivência com a cultura afro-brasileira por outros caminhos que ultrapassam o livro didático e o espaço escolar.

IMAGEM 8 : Visita à exposição Quilombos urbanos



Fonte: Acervo pessoal

É importante destacar que essa ação teve o alcance de três das quatro turmas do terceiro ano, pois uma das colegas do grupo solicitou que a visita ficasse como uma segunda alternativa, que levaria sua turma mais para o final do ano, se sobrasse tempo no calendário escolar.

Esse posicionamento demonstra o quanto é preciso caminhar na discussão da promoção do debate das relações étnico-raciais como algo inerente ao currículo e não uma atividade extra, como foi tratada aqui pela colega. Relembrando que os dados/relatos aqui apresentados são da turma em que leciono como professora referência.

A visitação foi um momento muito rico para a turma, a mediação foi toda interativa e foi possível vivenciar elementos da cultura afro-brasileira e compartilhar aprendizados, como na situação que segue:

**J**asmine – branca - enquanto todos estavam sentados em círculo, permanecia em círculo, porém de cócoras, o que chamou a atenção de Ricardo um dos mediadores da visita, que aproveitou o momento para explicar para a turma sobre ancestralidade.

Ricardo: Pois é minha gente, ancestralidade é isso. São hábitos que a gente tem e não sabe de onde vem. A colega aqui - Jasmine - está sentada...Nesse momento Geandro – pardo - o interrompe dizendo “é costume indígena, a professora já explicou isso pra gente lá na sala. De ancestralidade, essas coisas.”

Seguindo a roda de conversa o mediador apresentou o atabaque para as crianças, explicou que é utilizado em rodas de capoeira, uma dança/luta criada pela população negra. Destacou ainda que essa manifestação cultural durante um período no Brasil foi muito discriminada.

Nesse momento ocorreu um pequeno diálogo entre o mediador e uma das crianças, que reivindicava o lugar da Capoeira como uma produção de conhecimento do povo negro. Vejamos o episódio:

**M**alu – preta - diz “Professor, eu estudo Capoeira!” E Ricardo o mediador “Ah..você luta capoeira!” Faz uma ladainha pra gente! E Malu “eu estudo Capoeira!” E entoou a ladainha. Particularmente fiquei admirada do posicionamento de Maria, ela defendia ali o saber do povo Negro.

E ao final da visita a menina me procurou e reafirmou, “professora, eu estudo, canto, danço e luto Capoeira!” Elogiei sua fala, e Gaby que estava perto disse “Professora eu faço ballet, aula de música, violino e no sábado ainda tenho catequese”. Reconheci que ela está inserida em várias atividades e se ela gosta, que bom!

Essa situação dado o pertencimento étnico-racial das crianças envolvidas me instigaram uma reflexão, seria apenas uma disputa de atenção entre as estudantes,

ou seria uma disputa de narrativa de saberes? O olhar que tive para essa vivência é novo e não tenho elementos suficientes para apontar resposta única.

Outra situação que merece destaque é que alguns objetos foram mostrados para a turma, dentre eles a cangaia e o ferro quente. Vou me deter ao relato do ferro quente.

**I**sabela - preta - apresentou o ferro quente e perguntou se alguém conhecia o objeto. Eu e Jasmine levantamos a mão. Jasmine explicou “é tipo uma chapinha, alisa o cabelo”. Isabela parabenizou a criança e contou o que esse objeto significava, como e por que era usado:

- “Então gente, esse ferro era esquentado no fogo e nossas mães passavam nos nossos cabelos pra alisar, por que a gente acreditava que só assim ficava bonito. Às vezes chegava a queimar o couro cabeludo.”

A turma ouviu o relato sem questionamentos. Em seguida foi realizada uma brincadeira de roda e a visita se encerrou. As crianças participaram ativamente da visitação, interagiram e ouviram com atenção, o que nos rendeu elogios sobre o comportamento da turma, a entrega para o vivido. Agradecemos aos mediadores e voltamos para escola.

Chegando à escola, conversamos sobre o que mais chamou a atenção naquela visitação. Em geral as crianças responderam que gostaram de cantar, brincar e aprender mais sobre o Ubuntu e os africanos.

No entanto uma fala chamou minha atenção, Duda – branca - disse com um sorriso entreaberto ter gostado mais do pente quente/ferro quente. A satisfação com o sofrimento alheio parece um pano de fundo para uma manifestação do racismo, é preciso refletir sobre o modo como as representações da estética negra são construídas socialmente. Conforme Nilma Lino Gomes (2002):

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. (pág. 43)

E nesse ponto a trajetória profissional e pessoal se confundiram, senti um frio na barriga, afinal a mediadora falou do sofrimento objetivo e subjetivo que esse objeto trazia. Respirei fundo e solicitei que eles registrassem em casa junto com a família as impressões do passeio para construirmos a escrita no caderninho de descobertas, um dos produtos gerados a partir do plano de ação.

No dia seguinte corrigi os deveres, os registros estavam muito bons. No entanto três meninas citaram o pente quente como algo marcante, porém não justificaram o motivo.

Então resolvi conversar com a turma e perguntei se era possível que algumas crianças me explicassem melhor o que lhes chamou a atenção. Não há julgamento entre certo e errado, apenas quero saber. É possível? A turma concordou e então questioneei:

Duda, Gaby e Malu, vocês citaram o pente quente, podem me explicar o motivo? A primeira a responder de forma hesitante foi Malu “é ...gostei porque alisa o cabelo”. Gaby “é por que alisa o cabelo, deixa grande.” Preciso ressaltar que as três meninas possuem cabelos cacheados. E finalmente Duda com um sorriso no rosto respondeu “é por que queima a testa”.

Emudeci estarecida! Uma violência gerando prazer. Silenciei, estava meio assustada. Recordei que quando criança já havia queimado o couro cabeludo usando o baby liss, uma espécie de “evolução” do pente quente, na versão elétrica. O contato com essa memória foi doloroso.

E a vida tem mostrado que ser negra é acordar com a certeza de que em algum momento vou me deparar com o racismo, resta saber o que vou fazer, enfrentar ou silenciar? Neste dia não estava preparada para lidar com essa “dose de racismo”, afinal as feridas coloniais ainda sangram. E *“submeter-se a um tensionamento constante, imaginando ser possível adotar uma postura combativa a todo instante é adoecedor”*. (Informação verbal<sup>1</sup>)

E não foi possível intervir, qualquer resposta ali viria da Nesir/sujeito violentada pelo racismo, e ali tinha que ser Nesir/sujeito, mas na função de educadora. Meu único alento era saber que no projeto propus uma intervenção sobre cabelos crespos e cacheados, formas de cuidar. Mas o que mais eu poderia/posso fazer por aquela criança? E fiquei assim, impotente.

Seguimos com a análise das ações planejadas e que alcançaram o coletivo do grupo das quatro turmas do 3º ano, “Palestra: Um ano em Angola, o olhar de uma criança sobre um pedacinho do continente”.

---

<sup>1</sup> Aula inaugural: Formação Transversal UFMG – Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira. Palestra: Lutas de libertação, racismo e memórias de revolução: para uma descolonização do presente. Professor Dr. Bruno Sena Martins – Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra – 10/09/2019.

### 3.5 – Palestra: um ano em Angola – o olhar de uma criança sobre um pedacinho do continente



O objetivo dessa atividade foi apresentar para as crianças a diversidade do continente Africano, por meio de uma palestra realizada por Aysha Chitacumula, aluna do 6º ano, no turno da manhã e promover reflexões acerca dos estereótipos sobre a África que ainda sustentam o imaginário coletivo.

Para essa atividade, as quatro turmas do 3º ano se reuniram no auditório da escola. Foi um momento muito rico, pois foi protagonizado por uma ex-aluna negra que aos onze anos promoveria uma ação educativa na escola.

Apesar do nervosismo inicial, sabia que Aysha estava bem preparada, pois construí um roteiro para que ela organizasse a palestra, a saber:

- Localização geográfica
- Modos de vida/organização social/econômica
- Cultura/idioma/música/dança
- Culinária
- Família/escola/cotidiano/lazer

Tive acesso ao material preparado por ela com o apoio da mãe, que é preciso destacar, superou as expectativas. No início da palestra tivemos uns probleminhas técnicos com a projeção da apresentação, o que gerou uma ansiedade, mas contornamos a situação conversando com as turmas e acolhendo Aysha até que o problema fosse resolvido.

Durante a apresentação as crianças estavam atentas, e com as inquietações próprias da idade devido a um tempo grande sentados, mas nada que compromettesse o evento, que contou com a presença da direção da escola nos prestigiando.

Após a apresentação, organizamos que as perguntas se dariam por turmas e foi possível constatar ainda a presença marcante de estereótipos nas falas das crianças. Vejamos algumas perguntas<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> A palestra foi gravada e transcrita, de modo que as perguntas aqui apresentadas fazem parte do registro de campo, escolhidas a partir do enfoque dado às reflexões aqui sinalizadas.

Geovana – parda - sala 7 “lá eles usam pente para pentear o cabelo igual a gente? Aysha “sim, normalmente”.

Essa pergunta me fez pensar numa marca forte da negritude que é o cabelo crespo, e o quanto ele é desvalorizado e rechaçado socialmente, o que mexe com a estima de muitos de nós ainda hoje. O cabelo crespo tem sido ao longo da história foco do racismo, que aparece de forma subliminar nessa pergunta.

Algumas perguntas estão muito ligadas a estereótipos como escassez de recursos, primitivismo, África reduzida às savanas. São elas:

**J**osy – branca – sala 4 “você já viu alguém fazer o próprio brinquedo? Você já fez seu brinquedo?” Carolina - aluna parda – sala 7 “lá tinha muitos hospitais?” Pedro L. - pardo – sala 4 “os animais lá ficam soltos? Laís - branca – sala 7 “as comidas de lá eram iguais às nossas?” Gabriel – branco – sala 7 “as ruas de lá eram asfaltadas ou de terra?” Yuri - branco – sala 7 “lá andavam de carro frequentemente?” Bela – parda – sala 7 “lá tinha polícia?”

Aysha respondeu que perto de sua casa em Angola tinham 2 hospitais, que as ruas como aqui eram asfaltadas e também de terra, que embora as pessoas tenham carros, o transporte mais usado por lá é motocicleta e que nunca fez o próprio brinquedo, embora já tenha visto crianças que o fizeram. E que os animais que viu soltos, ficavam na zona rural (porcos e cabritos).

Em relação à polícia, viu a presença de guardas nas ruas e conversou com seu pai sobre a segurança e não percebeu diferença em relação ao Brasil, há lugares mais perigosos e outros mais tranquilos, como no bairro Tucuve<sup>1</sup>, em que ficou hospedada. A alimentação é um pouco diferente, eles não costumavam comer arroz, carne de boi e porco, comiam muito frango, peixe e funji.

Vejamos outro bloco de perguntas:

**L**éo – branco - sala 4 “no recreio da escola, a maioria brincava sozinha ou em grupo?” Bia - preta – sala 4: “Quando você ia para escola, você ia a pé ou de escolar?” Marcela - preta – sala 4 “quando você ia para escola, ia tomar o negócio que esqueci o nome. É a palmatória. Você sentia alguma coisa quando ia tomar a palmatória?” Manu – branca – sala 4: Como eram os uniformes lá? Bento – preto – sala 4 “os nomes de pessoas de lá eram iguais os nomes de pessoas daqui?”

---

<sup>1</sup> Tucuve: um bairro novo, feito, principalmente, para a moradia de diretores e professores da Escola Superior Pedagógica, da Universidade Cuito Cuanavale. Informação verbal proferida pela palestrante Aysha em jul.2019.

Aysha respondeu que os fenômenos de grupo vividos aqui se repetem lá, embora as brincadeiras sejam coletivas, algumas crianças ficam sozinhas no recreio. Dada a distância entre a escola e sua residência em Angola, ia pra escola de carro, com o irmão e primos. Em relação aos nomes, de fato eram diferentes. A respeito da palmatória disse que doía apenas na hora, mas depois passava.

Sobre a palmatória<sup>1</sup>, é preciso explicar que a mesma era usada em todas as crianças, sempre que um princípio/regra da escola fosse desrespeitado por um aluno, todos sofriam as conseqüências da transgressão por meio da palmatória. As crianças ficaram impressionadas, Ângelo – sala 3 - chegou a comentar “nossa, lá é Ubuntu mesmo. O erro de um vai pra todos.”

E percebi nesse comentário um pouco da compreensão de que nossas ações estão interligadas e repercurtem na vida uns dos outros, como é o pressuposto da filosofia Ubuntu. Todavia preciso ressaltar que acredito na força do diálogo em detrimento à força física, não compartilho com a ideia de castigos físicos e esse instrumento deveria ser banido de qualquer instituição que se proponha a educar.

Perguntei a Aysha se antes de ir para Angola ela também carregava um imaginário estereotipado da África, como ela imaginava Angola?

**A**ysha “ter eu tinha, mas eu lembrava de pouca coisa. Fui lá com quatro anos e lembrava mais das coisas que minha mãe contava. Mas eu sabia que não ia encontrar leão, esses bichos, na rua. Mas eu achava que era muito isolado, muito mato. É..Tem muito mato. Mas tipo, as pessoas, pensava que as passavam fome e quando eu fui pra lá eu não vi isso.”

Quando caminhávamos para o final da palestra, perguntei se as professoras e auxiliares de apoio à inclusão queriam fazer alguma pergunta. A princípio ninguém se manifestou, até que Daniel – preto - auxiliar de apoio à inclusão se encorajou e perguntou com uma pitada de ironia:

– “Do que as pessoas lá vivem. O que gera renda? A economia é baseada em que? E também você disse que seu pai trabalha lá. Você pode falar do que ele trabalha?”

Percebi nessas perguntas uma série de preconceitos, mas Aysha se saiu muito bem respondendo: “A base da economia são pequenos comércios. Muitas

---

<sup>1</sup> Palmatória: Espécie de régua de madeira, com uma das extremidades em forma circular, geralmente marcada por cinco furos em cruz, com a qual antigamente pais e professores castigavam as crianças.

peças são feirantes. Então o dinheiro vem daí. E meu pai, ele é diretor de uma Universidade, mas ele é formado em biologia.”

Impossível não registrar a expressão de espanto de Daniel. Nessa situação pude perceber o quanto ainda temos que aprender sobre África, desconstruir estereótipos que crianças e adultos reiteram.

Enfim, Aysha ainda nos brindou com informações sobre a religiosidade, as festas que são feitas em homenagem aos que partiram. A concepção de que eles continuam vivendo, o que termina é apenas esse corpo material, assim os antepassados seguem junto com as famílias, agora na função de protetores.

Destacou a importância da maternidade para as mulheres angolanas, o que faz as meninas desejarem o casamento o quanto antes para terem filhos e serem aceitas e mais respeitadas socialmente, não se preocupando tanto com estudos ou carreira profissional. Embora as meninas de sua idade tenham outra perspectiva de futuro, Aysha demonstrou muito respeito e admiração pela força da mulher Angolana, que trabalha e cuida dos filhos a todo instante.

Relatou-nos ainda da forte relação que eles estabelecem com o rio “O rio pra eles é sagrado”.

Contou um pouco da sua rotina escolar, que a aquisição do material didático é responsabilidade dos estudantes, de algumas dificuldades que teve com o estudo de outras línguas, a organização escolar cuja limpeza é feita pelos estudantes, as formas de lazer e muito mais...

IMAGEM 9: Diálogos sobre Angola



Fonte: Acervo pessoal

Uma experiência muito rica que nos permitiu conhecer um pouco mais sobre a diversidade em África, sob o olhar de uma criança. As turmas aceitaram muito bem a proposta o que pode ser constatado pelas perguntas.

O plano de ação seguiu com ações previstas até novembro de 2019, mas agora será focalizada outra perspectiva do trabalho com as relações raciais: o dia a dia na sala de aula, as descobertas e reflexões presentes no currículo.



A apresentação dos contos africanos foi adotada como rotina semanal. A cada semana um livro/conto africano era apresentado para a turma, no sentido de promover outras narrativas no contexto escolar, e efetivar a Lei 10.639/03 no cotidiano da sala de aula, tal como aponta Nilma Lino Gomes:

(...) a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. [...] É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (2012, pág. 105)

Entendo ainda que essa prática se faz necessária para diversificar o repertório literário infantil que por vezes fica circunscrito aos contos de fadas e demais narrativas de abordagens eurocêntricas.

O conto “Olukuwe, o homem da Lua” trata de um homem que era muito trabalhador e mesmo durante um temporal insistia em cortar as árvores com seu machado, enquanto todos procuravam abrigo e lhe sugeriam que fizesse o mesmo, afinal uma árvore poderia atingi-lo e o pior aconteceria. Acontece que o personagem não ouviu os conselhos e foi atingido por um raio que o levou até a Lua, onde ele vive com seu machado.

Durante a apresentação desse conto Gaby interrompia várias vezes questionando a narrativa “ah...mas isso não é verdade né gente? Ninguém mora na lua. É claro que isso não existe!”

Minha percepção era de que a menina negava a narrativa africana, pelo fato da mesma demonstrar outra lógica de temporalidade, apresentação de personagens, o cotidiano e o mítico indissociáveis, muito diferente das narrativas eurocêntricas às quais ela já estava habituada.

Ao final do conto, fui pegando os vários livros que os (as) demais estudantes haviam levado por empréstimo da biblioteca e citava os títulos: Rapunzel, A bela adormecida, O diário de uma garota nada popular dentre outros. A cada título que pegava argüia a turma se o conteúdo do livro era verídico e as crianças respondiam “não”.

Então expliquei que a insistência em desacreditar os contos africanos era uma manifestação de preconceito e que estamos com o objetivo de dar visibilidade a

narrativas e saberes da *diáspora africana* no contexto escolar, portanto é preciso ampliar a visão para participar desse processo e construir novos saberes.

A situação me fez refletir sobre os desafios de descolonizar o pensamento. Conhecer e reconhecer outras formas de saberes demanda uma ruptura com a lógica a que estamos acostumados, e nos lançamos ao desafio de adentrar o universo do “outro” o qual fomos acostumados a pensar como inferiores e destituídos de saber.

Estamos, portanto, em um campo de tensões e relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012. pág. 106)

É necessário compreender que o sistema hegemônico pelo qual estamos habituados a ler o mundo é limitado, e não um lugar de privilégio onde o saber absoluto reside e tem o poder de legitimar ou inferiorizar lógicas distintas da forma ocidental de produzir conhecimento.

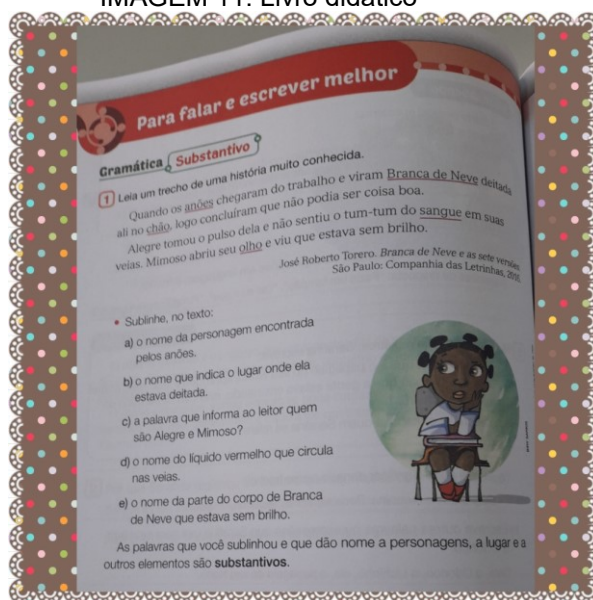
A escola se mostra um campo de disputa de saberes e lógicas de percepção e posicionamento diante da vida, e entendo que minha função como negra e professora é criar espaços para emancipação dos saberes que fogem à lógica eurocêntrica e permitam às crianças reconhecer outras possibilidades de existir, pensar e intervir no mundo de forma crítica e consciente.

#### **4.1 Reflexões sobre o combate ao racismo no cotidiano da sala de aula**

O cotidiano da sala de aula é enriquecedor e entendo que meu dever como professora é manter a capacidade de questionar o que é estabelecido como natural e propor reflexões junto aos estudantes para problematizar o contexto das relações raciais em situações aparentemente inesperadas. O relato que segue aconteceu durante uma aula de Língua Portuguesa, cujo objetivo era ensinar o uso do substantivo.

Ao deparar com a imagem do livro didático tive um estranhamento e pedi às crianças que observassem atentamente e descrevessem o que viam. Vejamos a imagem a seguir:

IMAGEM 11: Livro didático



Fonte: Acervo pessoal

**E**les (as) diziam “a menina está sentada ouvindo história, ela estava pensativa, entediada.. Pedi que descrevessem de forma objetiva o que viam na imagem. E então eles disseram “É uma menina, tá sentada... E nesse momento Geandro falou “ela tem uma cor...diferente.”Nesse instante a atenção se voltou para ele. Então questionei diferente como? Geandro respondeu “negra”. Então perguntei a ele, ora se você está dizendo que a pele negra é diferente, me diga com que cor você está comparando e ele respondeu “com a branca, normal.” Então apontei meu braço e me aproximei de uma menina branca e pedi que comparasse a minha pele com a dela. Agora a referência é a pele negra, me diz, qual é a diferente? Geandro “a dela, a branca”. E ficou com o semblante confuso. Voltei à discussão para a turma, o que vocês acham se fixarmos uma referência como normal e a outra como diferente, o que acham? Turma: É ruim, todos são diferentes.

A idéia de estabelecer a minha pele como matriz de comparação teve a intenção de promover um deslocamento na lógica do raciocínio da criança, que reflete os padrões de hegemonia e poder que atribuem ao branco o status do desejável, normal, belo e ao negro o que é estranho, ruim ou “diferente”, como ele mesmo citou. Nos dizeres de Grada Kilomba:

Aqui temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o *sujeito negro* “diferente” do *sujeito branco* ou o contrário, é o branco “*diferente*” do negro? Só se torna “*diferente*” por que se “difere de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os a/os “*Outras/os*” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação. (pág.75, 2019)

Nesse sentido, compactuo com os dizeres de Kabengele Munanga (2005), na crença de que a educação é capaz de oferecer a possibilidade de promover diálogos e deslocamentos acerca dos mitos de superioridade e inferioridade que foram introjetados pela cultura racista.

Seguindo a intervenção sobre a imagem do livro didático, perguntei o que eles pensavam sobre a expressão do rosto da menina e a história que ela estaria ouvindo. A turma ficou insegura, e questionei se percebiam a relação entre a criança ali representada e a história da Branca de Neve. O silêncio tomou conta da sala de aula.

Então perguntei quais histórias de princesas eles conheciam. Nesse momento a hesitação passou e seguramente começaram a falar “Cinderela, A Bela, Rapunzel, Branca de Neve..” Então interroguei a eles (as), como essas princesas são? E coletivamente responderam de forma segura e sonora “brancas!”

Propus um desafio, que pensassem o motivo pelo qual as histórias de princesas brancas são tão conhecidas. Rapidamente Gaby responde “talvez porque a Disney seja racista!”, havia indignação na fala dela.

Estava próximo ao horário do recreio, e as crianças saíram com a seguinte tarefa: fazer um levantamento com os colegas de outras salas sobre quais histórias infantis eles conheciam e como eram seus personagens principais.

Ressalto que a turma voltou do recreio empolgada com as descobertas realizadas e fizemos uma roda de conversa que auxiliou na organização das idéias para o registro no caderninho de descobertas. E é dessa forma que entendo ser possível favorecer reflexões sobre como se dão as relações raciais, para que a criança possa reconhecer-se racialmente posicionando-se na luta contra o racismo, buscando mudanças nas estruturas sociais

#### **4.2 Reconhecendo (deslocando) a estrutura**

O próximo registro foi realizado em uma aula de filosofia cujo tema era distinguir os conceitos de racismo, preconceito e discriminação, com o objetivo de conhecer cada um e refletir nas situações em que se apresentam. Na maioria das vezes a escola acaba tratando as diferentes formas de violência como *bullying*, o que dificulta o levantamento real dos casos de racismo, que seriam um importante

subsídio para reforçar a necessidade de uma ação sistematizada de combate ao racismo e promoção de uma educação antirracista.

Ao explicar o conceito de racismo, fiz uma analogia com a fundação de uma casa. É a estrutura que não se vê, mas que sustenta a construção. Perguntei pra turma de onde eles acham que vem o racismo. Ao que responderam dos brancos, dos portugueses.

E segui a discussão dizendo o quanto essa estrutura é pensada, desde o momento em que os portugueses buscavam por meio da violência da escravização destituir a humanidade dos povos africanos, relegando-lhes sempre ao lugar de inferioridade e subalternidade, desqualificando sua língua, cultura, religiosidade, objetificando seu corpo. Assim já não eram vistos e nem tratados como humanos, sim como uma raça inferior.

Outro fator que corrobora para a estrutura racista que foi destacado nessa aula, foi o fato de termos mais de 300 anos de regime escravocrata e apenas 131 de abolição, sobretudo pela forma como ela se deu, sem subsídios para que a população negra se reorganizasse socialmente, sem trabalho, possibilidade de estudos, moradia, enfim condições mínimas de sobrevivência digna. E infelizmente ainda carregamos vestígios dessa colonialidade até hoje.

Após as explicações as crianças foram demonstrando indignação. Então perguntei, como vocês imaginam que isso aparece no dia a dia?

**E**ntão Dani G. disse, “se uma família de negros tá junto, a polícia vem e olha”. E nesse momento foi interessante perceber o diálogo silencioso dos olhares das crianças, o exemplo dado por Dani G. parecia muito comum ao universo delas. Nesse momento Gaby diz “é professora, se um homem branco tá com esses negócios de droga, a polícia às vezes nem vê, mas o homem negro é revistado, eles acham que é bandido. Resumindo a gente vê o negro e o branco de jeito diferente.” Perguntei, como assim? E ela seguiu o raciocínio: “Tipo, o negro é sempre errado”.

E perguntei para turma o que achavam da fala de Gaby. Todos (as) concordavam, mas não aceitavam, querem mudanças. E pela primeira vez a discussão deixou de ser algo distante e passou a ser mais próximo deles (as). Surgiram relatos de familiares que sofreram racismo.

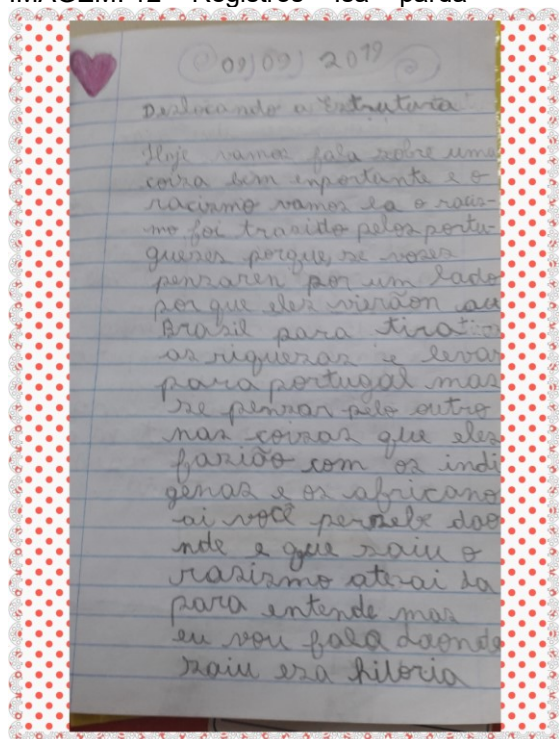
Aproveitei o momento de efervescência e problematizei o mito da democracia racial da seguinte forma: “Sabiam que algumas pessoas acreditam que não há racismo, que somos iguais e todo mundo convive em harmonia?”

As crianças discordaram, falavam “é diferente professora, é diferente. Pro negro é diferente.” O sinal bateu. Estava guardando minhas coisas naquele pequeno caos que é o final do horário e Kyara – branca – chega pertinho de mim e diz: “professora desde o segundo ano eu ficava pensando...porque a maioria das professoras é branca?” Olhei pra ela e disse que a estrutura pode explicar. Quem tinha condições de estudar?

Fiquei orgulhosa das observações das crianças e refleti sobre a importância de ter uma escuta atenta à criança, dar o tempo para que ela amadureça suas percepções e caminhar junto nesse processo de deslocamentos frente à estrutura racista na qual o Brasil tem se organizado.

Dedicamos uma aula para o registro das reflexões no caderninho de descobertas e compartilho alguns trechos, que serão transcritos ao lado de cada imagem respeitando a construção textual de cada criança, que estão em processo de aquisição da linguagem:

IMAGEM: 12 – Registros – Isa – parda

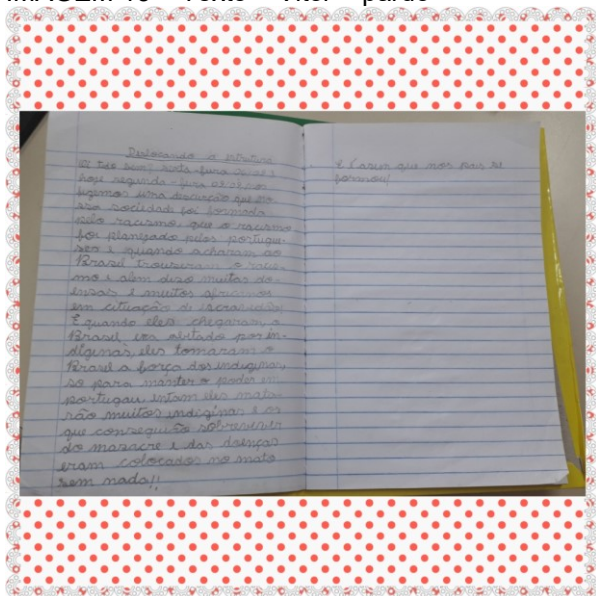


Fonte: Acervo pessoal

Isa, em seu registro parece confrontar a história convencional da exploração de riquezas com os conhecimentos construídos a partir das intervenções do projeto “mas se pensar pelo outro nas coisas que faziam com os indígenas e africanos, aí você percebe de onde saiu o racismo”.

O próximo registro é de Victor – pardo – e tem a presença marcante da violência do processo de colonização, apontando a condição de escravizados em que os africanos foram trazidos para o Brasil, assim como o massacre dos povos indígenas, dando muita ênfase às relações de poder/capital e conclui “e é assim que nosso país se formou”.

IMAGEM 13 – Texto – Vitor – pardo

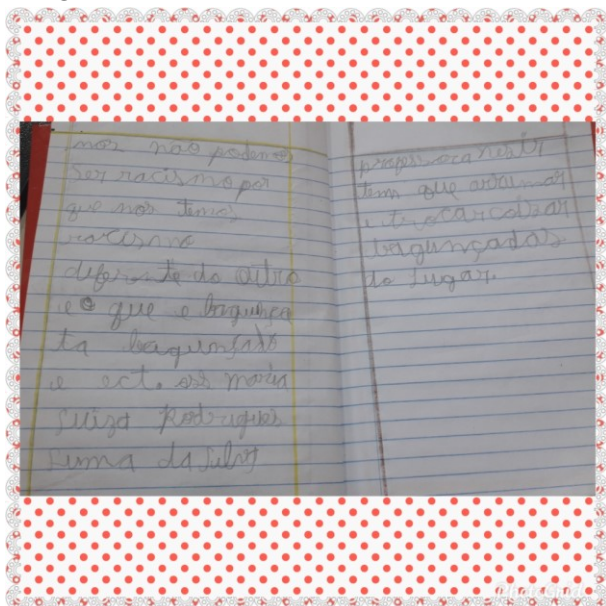


Oi, tudo bem? Sexta-feira 06/09 e hoje segunda-feira 09/09, nos fizemos uma desculção que nossa sociedade foi formada pelo racismo, que o racismo foi planejado pelos portugueses e quando acharam ao Brasil trouxeram o racismo e além disso muitas doenças e muitos africanos em situação de escravidão!

E quando eles chegaram o Brasil era habitado por indígenas, eles tomaram o Brasil a força dos indígenas, só para manter o poder em português então eles mataram muitos indígenas e os que conseguiram sobreviver do massacre e das doenças eram colocados no mato sem nada!!

E é assim que nosso país se formou!

IMAGEM 14: Texto Malu



Nós não podemos ser racismo por que nós temos racismo diferente do outro e o que e bagunça tá bagunçado e ECT. Ass: xxx Professora Nesir tem que arrumar e trocar coisas bagunçadas do lugar.

Fonte: Acervo pessoal

O registro de Malu é bem objetivo, ela aponta que embora não devamos ser racistas, temos racismo quanto à diferença que subentende-se como diferença racial e demonstra incômodo com a estrutura “ta bagunçado etc” e sinaliza/cobra que a

figura do professor é capaz de promover mudanças “ professora Nesir, tem que trocas as coisas bagunçadas de lugar”.

E na objetividade dos dizeres de Malu percebo que os primeiros passos foram dados nessa caminhada árdua e necessária que é descolonizar os currículos, e trabalhar com as relações étnico-raciais no cotidiano, promovendo deslocamentos na forma como as crianças compreendem a realidade e sintam-se fortalecidas para questioná-la e modificá-la. Gostei muito da entrega da turma e do caminho que se abriu. Eles (as) estão amadurecendo.

Com o passar do tempo e as vivências, ocorreram deslocamentos nessa visão, e após seis meses de trabalho é perceptível a construção de um “nós” que reconhece as africanidades que circundam o cotidiano e que é capaz de indagar sobre os reflexos dessa nas relações estabelecidas socialmente.

Concluo este capítulo enfatizando a potência do caderninho de descobertas como estratégia pedagógica de construção de saberes, conforme a perspectiva da escrevivência de Conceição Evaristo (2007) “*escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo*”, uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças e experiências de vida.

E assim sigo gingando o currículo, aprendendo com a sabedoria dos mestres capoeiristas, a descolonizar o pensamento fazendo “o jogo de dentro e o jogo de fora”<sup>1</sup> (informação verbal), utilizando dos ritos pedagógicos do ensino formal para alfabetizar, letrar e ampliar o pensamento crítico de nossas crianças.

Sinalizo ainda que as parcerias desenvolvidas no plano de ação promoveram outros desdobramentos na instituição escolar. A primeira delas foi a mudança de planejamento anual da professora de Artes, que foi solicitada para desenvolver técnicas de autorretrato com as crianças no início do ano, e a partir de então modificou seu planejamento para as 15 turmas do turno da tarde.

Assim o planejamento anual de Artes teve como eixo central a Arte Africana e Afro-brasileira, que resultará numa exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas na semana da Consciência Negra em Novembro.

---

<sup>1</sup> Fala do professor Walter Ude, na disciplina Relação dialógica no cotidiano da sala de aula e da escola, UFMG, outubro de 2019

Como já sinalizado anteriormente, o projeto foi desenvolvido na íntegra por duas turmas do 3º ano, e o segundo desdobramento vem dessa parceria que alimenta o entusiasmo e aumenta a energia para sustentar o trabalho frente às minúcias do cotidiano da visibilização da *diáspora africana* no currículo.

A professora Ana Carolina Matias está cursando a Pós-graduação Tecnologias Digitais e Educação 3.0 pela Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Aberta do Brasil, e seu percurso acadêmico se deu a partir do desenvolvimento de sequências didáticas com o uso das tecnologias da educação.

A partir do projeto Ubuntu, a professora escolheu abordar a temática de uma educação para as relações étnico-raciais com o uso das mídias digitais e como trabalho de conclusão de curso desenvolveu o canal “Baú de Histórias”.

Foi realizada uma parceria com as famílias que orientam as crianças e gravam vídeos que semanalmente são postados, sempre apresentando um livro de Literatura Africana e Afro-brasileira. Vale ressaltar que a dinâmica da escolha dos livros, assim como o rodízio de crianças para postagem dos vídeos são decididos coletivamente pela turma.

E assim a temática das relações étnicorraciais vai adentrando o currículo na sua multiplicidade de abordagens. Vejamos um pouco dessa história por meio os registros de imagem construídos durante esse percurso.

IMAGEM 15: Autorretrato



Fonte: Acervo pessoal

IMAGEM 16: Outras pedagogias



Fonte: Acervo pessoal

IMAGEM 17: Ubuntu – Mostra Cultural



Fonte: Acervo pessoal

IMAGEM 18: Vivência Griot



Fonte: Acervo pessoal

IMAGEM 19: Formação tipos de cabelo



Fonte: Acervo pessoal

Vejamos como se desenvolveu a proposta na E.M Tristão da Cunha.

## 5. UBUNTU NA ESCOLA MUNICIPAL TRISTÃO DA CUNHA



Nessa escola, o primeiro elemento a ser destacado é que embora o entusiasmo da equipe gestora, não houve parceria com outras professoras, que apesar dos diálogos e apresentação da proposta não se mostraram abertos à temática, o que proporcionou alguns enfrentamentos no decorrer da trajetória.

Nessa escola, sou professora referência de uma turma de 4º ano - Turma 21 A, com trinta estudantes de nove a onze anos, lecionando as disciplinas de Português, Literatura, Ciências e Artes e dividia a docência com outra professora, lecionando a disciplina de Português e Literatura para o outro 4º ano - Turma 21B, com o mesmo quantitativo de estudantes e variação de idade. Ressalto ainda que as turmas são formadas em sua maioria por crianças pardas e pretas, apresentando um perfil racial negro.

É preciso destacar ainda que as turmas do 6º ano do turno da tarde também desenvolveram o projeto, sob a condução da professora Jane Martins, que leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e no turno da manhã exerce a função de Coordenadora Pedagógica.

Dada as dificuldades de organização escolar, os encontros e parcerias para o desenvolvimento da proposta nos dois turnos, elaboração de cronograma, reflexões e produção de materialidade ocorreram em horários extra-turnos.

### 5.1 Ubuntu em ação: relações raciais no cotidiano da sala de aula

Para melhor descrever como se desenhou o projeto nessa escola, recorro ao mito de Osíris, apresentado pela antropóloga Sheila Walker:

Osíris era um rei benéfico no antigo Egito. Seu rival Seth, que queria o trono para si, armou-lhe uma armadilha. Matou o rei e despedaçou seu corpo, dispersando os pedaços pelos quatro cantos da terra. A rainha Isis, consorte do rei morto, utilizou de seus poderes divinos para descobrir cada pedaço. Osíris se transformou no deus da ressurreição: uma excelente metáfora para a diáspora africana. (2018, pág. 20)

Recompor os pedaços e visibilizar a *diáspora africana* no currículo foi um desafio prontamente aceito por esse grupo, talvez por que de imediato

compreendessem que a visibilidade da *diáspora africana* teria o efeito de um espelho que, ao refletir a própria imagem, permite ao observador conhecer e reconhecer-se, sob outro ponto de vista, no lugar de centralidade positiva. E o processo aconteceu de forma contundente, a cada reflexo um novo olhar sobre si mesmo e sobre o mundo. Vejamos a riqueza desse processo no cotidiano da sala de aula partir do registro de campo do dia 05 de abril:

### **T**urma 21 B

Estávamos numa aula de Língua Portuguesa utilizando o livro didático para estudar características da Linguagem formal e informal. O livro (xxx, pág. 58 e 59) apresenta uma tirinha da Turma do Maluquinho. No intuito de explicar para a turma o que seria uma áudiodescrição pedi a David - preto – para ler a tirinha fazendo uma descrição detalhada de tudo que ele via, para só depois ler a fala dos personagens. David “tem um menino branquinho e uma menina branquinha...branquinha...”

Fiquei intrigada pela forma como ele destacou a cor dos personagens, pois tratava-se de um desenho e não de foto, e entendi que esse poderia ser mais um exemplo de como a criança negra tem uma leitura racializada do mundo. Para tirar a dúvida, no mesmo dia solicitei na turma 21 A que outro estudante descrevesse a mesma cena.

**T**urma 21 A Gael – branco - tem o Maluquinho e a Julieta.” Perguntei a ele, explica como eles são. Gael “ele tem uma panela na cabeça e uma blusa amarela. Ela tem uma blusa vermelha e o cabelo preto”. Agradei, e constatei que a criança branca não racializou os personagens, apenas os descreveu.

O relato acima me fez pensar na diferença de como as crianças liam a realidade que lhes cerca. A criança negra pontuou de forma veemente a suposta brancura dos personagens, e a criança branca sequer citou a cor da pele dos personagens, apenas os descreveu. Quais seriam os desdobramentos dessa visão de mundo para aprendizagem?

É preciso compreender que o livro didático possui centralidade nas ações pedagógicas principalmente na forma como a escola tem se organizado a partir de uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, e como nós, professoras, estamos utilizando esse importante recurso? Estamos ensinando a ler o quê e de que forma? Quais aprendizagens são abordadas a partir desse instrumento?

Esse primeiro contato me fez pensar que o ato educativo, tal como sinaliza bell hooks<sup>1</sup> (2013) é feito de um encontro verdadeiro entre professora e aluno para estabelecer uma comunidade de aprendizagem em que as vozes dos sujeitos devem ser ouvidas e problematizadas, porque em muitas situações serão geradoras de conflitos que reproduzem no microcosmo da escola as relações de poder do macrocosmo da sociedade.

Essa vivência sinalizou a importância de perceber como a criança lê e interpreta as ações pedagógicas e materiais didáticos. Estamos exercendo uma docência que tenha como objetivo ampliar vivências e saberes ou transformar diferenças em desigualdades? Vejamos mais um registro de campo do dia 11 de abril:

**T**urma 21 A: Aula de Língua Portuguesa, tema: Linguagem Formal e Informal. O livro didático apresenta uma tirinha da turma da Mônica em que Cebolinha convida Mônica para fazer uma quizumba. O livro pede que os alunos pesquisem o significado de algumas palavras, dentre elas quizumba como um exemplo de linguagem informal. Durante a correção os alunos foram unânimes ao relacionar quizumba com confusão.

Achei que a atividade merecia uma problematização, afinal o legado africano na linguagem aparecia no livro didático era transmitido por meio de uma linguagem informal, que é marginalizada socialmente. Peguei o celular e fiz uma pesquisa cujo resultado foi um olhar no mínimo preconceituoso acerca do significado da palavra:

Quizumba: substantivo feminino briga, confusão, conflito com muitas pessoas envolvidas, agitação, confusão, desordem – a manifestação virou uma desordem tão grande que acabaram por chamar a polícia. Etimologia, origem da palavra quizumba, talvez do quimbundo quizomba "festa". (QUIZUMBA, 2019)

Seguindo a correção da atividade com a turma, constatamos que em um dos dicionários consultados – infelizmente a criança não tinha a referência – constava reunião de crioulos. Então quis problematizar com a turma, esse significado foi dado pelos portugueses, a origem da palavra é de um dialeto africano, o quimbundo e significa festa.

---

<sup>1</sup> O nome dessa autora é Glória Jean Watkins e o nome "bell hooks" foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A letra minúscula, que desafia convenções linguísticas e acadêmicas, pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

Mas a ênfase que o dicionário dá é na confusão. Por que será? Vejamos as reflexões que surgiram a partir desse questionamento.

**T**urma “porque o dicionário é do português, então eles falaram o que eles achavam que era. Insisti com eles que era uma forma preconceituosa de ver a população negra. Vocês gostariam de ser marcados socialmente pela cor da pele de vocês? Um grupo de pessoas brancas reunidas é reunião, e um grupo de negros é confusão? Isso é certo? Turma: Não, isso é racismo. Eu: Sim, Isso é racismo, por dois motivos, invisibiliza a origem e o significado da palavra e populariza uma visão preconceituosa do termo. Por que vocês acham que isso acontece? Vamos pensar, se minha família tiver reunida então é sinônimo de confusão? Se a direção da escola - que é majoritariamente negra - é uma confusão? Ao que responderam “sim, é por que os portugueses achavam que a reunião era confusão.

Dialogando com o relato acima é notória a relação de poder estabelecida nas entrelinhas do discurso “*o dicionário é do Português, então eles falaram o que achavam o que era*” e fica evidente a necessidade de desnaturalizar essas relações de saber/poder. Ainda sobre os significados atribuídos a quizumba, sigamos com o relato abaixo.

**G**igi – parda - professora, isso acontece porque os brancos, eles.. é eles...deixa pra lá.  
Insisti, pode concluir seu raciocínio, estou prestando atenção. Ela se encorajou e concluiu “é que os brancos, eles são tipo bravos, maus!” A turma estava agitada com a discussão, vários se expressavam ao mesmo tempo. Gael “é por que no meio dos negros com uma pessoa branca, os negros fica assim sem graça”. Eu: Mas Gael, mesmo o branco sendo minoria em meio a negros? Ele respondeu sem hesitar “sim professora, os negros ficam com vergonha.”

Outro elemento importante a ser destacado nesse relato é o quanto Gigi hesita em chegar à conclusão “os brancos são maus” e a tentativa de Gael em explicar a reação da colega, “é porque no meio dos negros com uma pessoa branca, os negros fica assim sem graça”.

Não se tratava mais de uma hipótese histórica sobre como o conceito de quizumba foi se consolidando socialmente, mas sim de um confronto de relações étnico-raciais, os sujeitos se posicionavam de forma diferente, de um lado a insegurança e dor nas palavras de Gigi e do outro a segurança e autoridade no discurso de Gael, tratava-se alí de ambos, como se posicionavam na sala de aula, nas relações interpessoais.

Nesse relato é possível constatar o quanto a criança branca carrega consciência de seu lugar de privilégio, mesmo estando em minoria em meio aos

negros, o constrangimento é dos negros e embora ele não tenha justificado academicamente o que disse, afinal tem apenas nove anos, sua experiência de vida já sinaliza para essa relação desigual de poder entre negros e brancos.

A situação aqui retratada demonstra como o cotidiano é rico em situações para o trabalho com as relações étnico-raciais, que passa pela escuta e problematização, tirando os sujeitos do lugar comum, no caso em questão a mera correção de uma atividade de casa, para em sequência criar estratégias de mediação e intervenção.

Muitas vezes esse trabalho é árduo e dolorido, afinal questionar a estrutura nos faz deparar com a dimensão real do problema, mas mover-se é necessário para promover deslocamentos e trabalhar por mudanças significativas rumo à promoção de uma educação emancipadora e antirracista.

A partir do vivido foi desenvolvida posteriormente uma ação de visibilização da diáspora africana na formação da língua portuguesa falada aqui no Brasil, o recurso utilizado para essa ação foi o estudo do livro, *Falando Banto*, uma coletânea de poemas que apresentam palavras de origem banto.

É importante salientar que a proposta do trabalho com as relações étnico-raciais nesse projeto sempre esteve em aberto, no intuito de ouvir o campo e pensar estratégias que atendessem aos dilemas ali vivenciados.

Como estratégia de longo prazo foi adotado o uso de imagens para reflexão acerca de estereótipos, a apresentação de contos africanos e afro-brasileiros, o uso de símbolos Adinkra, a presença constante de provérbios, elaboração de material didático, atividades de sala, deveres de casa, avaliações mensais e trimestrais que apresentassem a temática das relações raciais, assim como vivências que remetessem à presença da *diáspora africana* no cotidiano.

A partir dessa ação foi possível notar que o trabalho voltado para o combate ao racismo e promoção de uma educação antirracista, promove alguns conflitos para as crianças que vivenciam outra forma de construção de saberes, sendo chamadas a reflexões que muitas vezes são silenciadas no contexto escolar, tal como a problematização de estereótipos acerca da imagem do negro.

## 5.2 Ubuntu em ação: estereótipos da imagem do negro

No mês de maio, após um mês de desenvolvimento do projeto com as turmas, propus uma questão na avaliação trimestral para que fosse possível fazer uma sondagem sobre como as discussões acerca das relações étnico-raciais estavam se consolidando, assim como avaliar a escrita das crianças, eis a questão:

Observe a imagem abaixo com atenção:

IMAGEM 20: Ação Pellegrina - 2017



Fonte: Acervo pessoal

Escreva um pequeno texto falando sobre o que essa imagem pode significar:

**D**urante a prova Matheo – pardo – pergunta “o que é pra fazer aqui? Respondi, escreva o que você observa na imagem, o que ela representa. Matheo “uai, é tipo uma mulher catando piolho”. Respondi: Se é o que você vê, pode fazer a questão.

Fiquei intrigada, achei uma leitura racista da imagem e quis comprovar. Imediatamente acessei a internet pelo celular e fiz uma busca, mulher branca penteando cabelo de menina e apareceu a seguinte imagem:

IMAGEM 21: Mulher branca penteando cabelo



Fonte: <https://images.app.goo.gl/eW9o2c69boiW5Z8CA>

Segue a continuidade do relato:

**C**hamei Matheo e mostrei a imagem perguntando, o que você vê? Ele respondeu “uai, a mãe penteando o cabelo da filha”. Agradei e pedi que ele voltasse para a mesa e continuasse a avaliação. A turma foi chamada para o lanche, Matheo me procura e diz “ah, professora! Agora entendi aqueles negócio da prova lá que você me mostrou. Agora eu sei o que você quer naquela imagem, é tipo família, essas coisas assim né?” Então respondi: É prova, não posso te dar resposta.

Refletindo sobre o relato, é possível primeiramente constatar que a visão de Matheo está carregada do estereótipo acerca de um forte marcador estético cultural do (a) negro (a), o cabelo crespo, ele diz “uma mulher catando piolho”.

De acordo com Gomes (2002) “(...) o racismo, sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais, impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente”.

O que pode ser constatado a partir da interpretação que Matheo fez da imagem, uma mulher negra manipulando um cabelo crespo seria sinal de uma falha/sujeira o piolho, e não de cuidado, embelezamento e estética.

Ainda nesse relato, após visualizar a imagem da mulher branca Matheo se reporta a mim como quem tivesse resolvido um grande problema, “*agora eu sei o que você quer, é tipo família*”, e é doloroso saber que essa hipótese surgiu a partir da comparação com a mulher branca cuja imagem remete ao lugar do afeto, cuidado, família, como se tais atributos fossem negados ao negro.

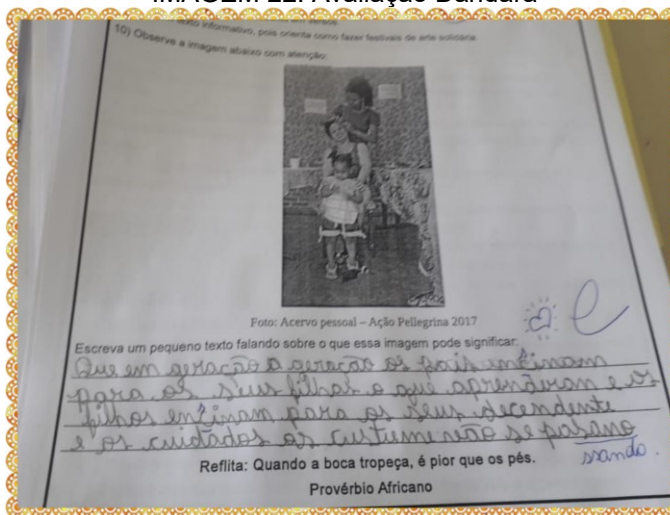
E ainda assim, ele descobriu o que eu quero, aprendeu a atender às expectativas da professora dizendo que é possível ver o negro como parte de uma formação familiar, mas ainda ele não descobriu por ele e para ele que todos temos direito ao afeto, cuidado, a uma família.

É preciso entender que a caminhada é longa, para ter um olhar crítico sobre os apontamentos das crianças, distinguindo até quando estão atendendo a uma expectativa docente e até quando estão de fato revendo seus conceitos e se reposicionando. A caminhada é árdua e longa...

Essas vivências demonstram como o trabalho de combate ao racismo é intenso/tenso e que os sujeitos correspondem às ações de formas diferentes. Outra

criança Dandara<sup>1</sup> - preta - responde à questão de forma autônoma da seguinte maneira “que geração em geração os pais ensinam pra seus filhos o que aprenderam e os filhos ensinam aos seus descendente e os cuidados e costume vão se passando.”

IMAGEM 22: Avaliação Dandara



Fonte: Acervo pessoal

Dandara ultrapassa a descrição da cena e apresenta uma bonita reflexão sobre os valores que são passados de geração em geração, uma forma de perceber a ancestralidade no decorrer do tempo.

Esses relatos registram o quanto a sala de aula não é o espaço do saber pronto e acabado, a instabilidade faz parte de um ambiente em que é preciso promover situações para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Passemos agora para discutir algumas ações pontuais para desenvolvimento do plano de ação que diferem do cronograma desenvolvido na Escola Municipal Hélio Pellegrino, dada a especificidade desse campo. São elas a performance: Wakanda, em comemoração ao dia da África, a autodeclaração racial e a heteroidentificação racial.

### 5.3 Das ações pontuais: Wakanda e o Coco de Roda

A performance Wakanda nasceu das discussões realizadas com as turmas durante as aulas sobre os



<sup>1</sup> Não foi realizada correção ortográfica, respeitando a escrita da criança na íntegra.

enfrentamentos que a população negra passa no dia a dia, pela luta de direitos básicos como saúde, educação, lazer, moradia digna, empregabilidade e sobretudo o direito de existir.

No primeiro momento, foi construída com o grupo de estudantes uma ação de combate ao racismo no contexto escolar. Fizemos placas informativas sobre a questão e eles espalharam pela escola em locais de grande circulação. Uma forma de ressignificar a data 13 de maio, sob o ponto de vista que precisamos ultrapassar a idéia de abolição concedida, para visibilizarmos as lutas do povo negro no passado e no presente por condições de vida mais justas.

Nesse período soube que a escola comemoraria o dia da “Família” em 25 de maio, data em que é celebrado o dia da África no Brasil, então iniciei uma busca incessante por um texto/poesia que trouxesse uma mensagem de posituação da imagem do negro no intuito de construir uma intervenção na comunidade escolar. Pesquisei e nada me agradava, até que entendi que o texto precisava ser autoral e assim nasceu a Poesia:

#### WAKANDA

Queremos de volta nossas coroas,  
As vozes jamais se calarão.  
Um vento frio faz arrepiar o corpo,  
Meu corpo!  
Marcado, cadenciado, vivo:  
- Não mais explorado!  
Somos filhos de muita luta,  
Trazemos no DNA resiliência,  
(RE) EXISTÊNCIA!  
Das ruas aos palácios,  
Em coro vamos cantar:  
Viva a África em nós.  
Desatamos os nós!  
Somos muitos, e o recado está dado:  
- Vamos ocupar todos os espaços!  
Honrando os que se foram...  
Preparando o caminho para quem chega.  
Wakanda!  
Retomemos nossas coroas.  
Viva a África em nós!  
(Nesir Freitas, 13/05)

A proposta de celebrar a África, por meio dessa poesia/performance consistiu em visibilizar a *diáspora africana* a partir de elementos próprios desse povo, a alegria, a festa, o conhecimento que nasce do vivido e assim problematizarmos as

relações étnico-raciais no contexto escolar, buscando tocar simbolicamente no berço da humanidade que vibra em nós.

Nessa perspectiva Sheila Walker (2018, pág.20) nos aponta que “(..) *estamos recolocando os pedaços do quebra-cabeça para retratar uma África recomposta no ultramar, com elementos ancestrais vinculados a elementos culturais escolhidos ou impostos pelo mundo novo.*”

Não se trata de acessar uma cultura africana pura, mas sim de costurar os elementos diaspóricos presentes no cotidiano e propor uma nova reorganização a partir da “Retomada das coroas”, dos conhecimentos e saberes que nos foram negados pela estrutura racista na qual a sociedade brasileira se formou.

É apresentar nossos corpos na mais pura radicalidade de ser livre, leve e contestador ao sistema normativo que impera dentro e fora da escola, é reconhecer as lutas de nossos antepassados para que hoje estejamos vivos e carreguemos essa potência de reexistir e não sucumbir diante dos embates do dia a dia.

É perceber a alegria do encontro de saber que somos muitos e que juntos já anunciava a sabedoria ancestral “*juntos somos inquebrantáveis*” e que vamos acessar e ocupar os espaços de poder, abrindo caminhos para os que virão e assim acessar tudo que é nosso por direito, o direito de existir em nossa singularidade!

Ideologia? Compartilho com a visão de hooks (2003), não é possível educar sem posicionar-se crítica e politicamente. Nossas crianças precisam de um novo referencial para se espelhar, revisitar o passado e encontrar uma história que seja possível de suscitar orgulho e sentir-se herdeiras de um povo que soube se reinventar, para então fortalecidas identitariamente possam questionar e propor mudanças à ordem social vigente, numa dimensão de tempo circular onde passado→presente→futuro estejam conectados e em movimento, promovendo deslocamentos na forma de ser e perceber o mundo.

Pedagogicamente essa proposta se sustenta na visão de currículo como um artefato social e cultural, um espaço de luta, silenciamento e representatividade. E é na dinâmica da representatividade que Wakanda se enquadra no contexto escolar.

Desde a primeira vez que recitei para as crianças, lembro de como se identificaram e disseram “*que lindo professora! Faz de novo!*” e a boniteza maior ainda estava por vir, à medida em que todos se apropriaram do discurso foram ensinando uns aos outros, de modo que crianças de outras turmas sabiam recitar a

poesia e se reconheciam nela e assim o trabalho alcançou a comunidade escolar antes mesmo da performance ser apresentada na festa da família. Conforme registrado no relato a seguir:

**H**avia planejado uma performance em conjunto com a Escola Integrada que realiza oficina de Hip Hop com as crianças. A primeira parte da performance seria as crianças do 4º ano (21 A e 21B) recitando a poesia **Wakanda** e em seguida as crianças que participam da oficina de Hip Hop na escola Integrada apresentariam um número da música “Qual é Nequinho”, de Marcelo D2.

Dada a organização da escola tivemos apenas a véspera do evento para ensaiarmos coletivamente e então veio a surpresa, primeiro, porque crianças que recitariam a poesia também fariam parte da dança, então sugeri que primeiro fosse a dança e em seguida a poesia. E assim transcorreu o ensaio. É preciso destacar que na dança estavam crianças do 3º e 5º anos, que não são turmas com as quais eu trabalho. Eles dançaram, o 4º ano se juntou a eles e começaram. Todos fizeram a performance. Me emocionei. Foi um presente para mim, a proposta havia transcendido as portas da sala de aula e atingido a comunidade escolar, eles ensinaram uns aos outros.

Alguns elementos do relato merecem destaque especial, dentre eles a própria performance, pois entendo que é uma forma diferente de acessar e construir saberes, para além dos rituais pedagógicos tradicionais. Aqui não há simulação de uma situação, é a realidade construída e compartilhada coletivamente.

O desenvolvimento desse trabalho se alinha à proposta de descolonizar o currículo, construindo saberes na perspectiva de outro paradigma de conhecimento. Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2012):

“(…) Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.” (pág. 102)

E mais uma vez o campo ensina o quanto é potente o cotidiano que permite a apropriação das discussões pelas crianças a ponto de assumirem o papel de multiplicadores de uma proposta de saber contra-hegemônico.

Seguindo essa proposta pedagógica outra ação foi planejada no intuito de visibilizar a *diáspora africana* para comunidade escolar, uma apresentação de Coco de Roda na festa Junina. E o diálogo entre as africanidades se dá de múltiplas formas, desde a busca pelo legado ancestral africano apontado em Wakanda, até a riqueza diaspórica presente na cultura popular brasileira, haja vista que as origens

do Coco remontam ao encontro do legado indígena e africano, construindo uma musicalidade única.

A intenção era proporcionar aos estudantes uma vivência com um formador externo que apresentasse os passos básicos de coco e apresentasse a história desse ritmo. E aqui esbarramos em dois complicadores, o primeiro deles diz respeito quanto às condições para realização de uma proposta que extrapole os ritos escolares, pois era necessária a contratação de um (a) formador (a) e a gestão não o fez, apenas sinalizou uma vez que estava à procura de alguém que fizesse esse trabalho.

O outro complicador foi que, embora o projeto tenha sido apresentado no início do ano e fosse acordado seu desenvolvimento nas duas turmas, a professora regente da turma 21 B, construiu uma ação conjunta com outra colega do 5º ano, desconsiderando a proposta do projeto Ubuntu. E talvez esse posicionamento já sinalizasse uma ruptura que se concretizou posteriormente.

Nesse cenário me senti institucionalmente sozinha, a saída então era mobilizar os meus saberes diaspóricos e construir com as crianças uma performance dando continuidade ao projeto. Foram dias difíceis, o grupo reduzido de crianças com autorização para participar, o que reflete um posicionamento da comunidade que nem sempre valoriza o potencial educacional de atividades dessa natureza.

Seguimos o desafio de ensaiar a música Xique-xique, de Tom Zé, sem apoio na logística de busca de som, adequação de espaços, acompanhamento ao grupo de crianças que não estavam ensaiando, esses contratempos quase me fizeram desistir.

Mas o diálogo franco com a turma sobre o cenário que se apresentava fortaleceu a parceria entre nós, e as crianças se desdobravam para que tudo saísse bem. Foi bonito vivenciar a Filosofia Ubuntu, o sentimento de pertencimento ao grupo e solidariedade prevaleceram na turma e assim todos, independentemente de participarem ou não da apresentação, experimentaram um pouco de Coco de roda, pisada de congado e baião.

Essa ação se tornou um ato de resistência, e mais uma vez busquei o diálogo com a arte/literatura para comunicar com a comunidade escolar, para que entendesse que não se tratava mais que uma apresentação de dança, mas fazia

parte de um projeto que tem por objetivo visibilizar a *diáspora africana* no cotidiano escolar. E assim surgiu o Cordel que abriu a performance:

**N**este dia tão bonito. Vem o povo celebrar.  
Quanta dança bonita, viva a cultura popular!  
E nós do projeto Ubuntu: africanidades a dançar.  
Ubuntu: eu sou porque nós somos! E vamos dançar!

E assim o plano de ação se movimentou no intuito de trabalhar o tema das relações étnico-raciais no currículo de forma viva, dinâmica, parafraseando Gomes (2012) numa tentativa de ruptura epistemológica e cultural no cenário da educação básica.

Ressalto que mesmo após cinco meses da apresentação da performance Wakanda, as crianças vez por outra pedem para recitá-la durante as aulas e o fazem como numa espécie de ritual identitário, como se dissessem umas para as outras, vamos sim ocupar esses espaços, vamos acessar o poder. Mas numa outra perspectiva de poder, que liberta, solidariza, promove e transforma vidas!

IMAGEM 23: Festa junina



Fonte: Acervo pessoal

A próxima ação a ser apresentada é o autorretrato como estratégia de reconhecimento étnico-racial e consequentemente os processos heteroidentificação racial e seus desdobramentos no contexto social.

## 6 AUTORRETRATO – OLHOS DE AMOR

O trabalho com o autorretrato foi desenvolvido desde o primeiro dia de aula. Antes mesmo de qualquer discussão, solicitei que as crianças se desenhassem e apresentassem nome, idade e cor/raça. E assim elas fizeram, em sua maioria

utilizando categorias como “café com leite”, “tody”, “branco”, “moreno” e “pardo”. Nenhuma criança se identificou como negra. Recolhi esse material e guardei.

No decorrer do ano foi estabelecida uma parceria com a professora Beth, formada em Artes Plásticas, que está em readaptação profissional, para que ela fizesse uma consultoria sobre as técnicas de desenho do autorretrato e também aulas experimentais com as turmas.

A vivência surgiu após o relato de Claudinha – branca - após ler um livro que cujo a personagem tinha “olhos mágicos”, pois ela sempre conseguia ver o bom e o belo em tudo a seu redor. Analisando a obra com a turma, chegamos à conclusão que a tal mágica citada no livro era o amor que a menina tinha pela vida.

No dia 19 de junho, após um período de discussões em sala de aula sobre o pertencimento étnico-racial, a problematização das relações raciais no contexto escolar e na sociedade em geral, e a aprendizagem de técnicas de desenho de autorretrato desenvolvi a vivência, olhos de amor. Vejamos o relato.

**V**ocês agora vão fechar os olhos, respirar pausadamente e concentrar em toda energia de amor que conhecem e vão se deixar tomar por esse sentimento. Você agora só pertence a uma sensação, sentir-se amado, agora você só vibra esse sentimento, o amor. Após uns instantes – um minuto talvez -, orientei que se preparassem para abrir os olhos, mas que dessa vez seriam os olhos de amor. Os olhos que vêem a tudo com amor. Agora vamos lá fora e vocês vão ter um grande encontro.

As crianças nutriam uma expectativa pelo que estava por vir e foram surpreendidas ao perceberem que o grande encontro era com o espelho! E assim, individualmente foram convidadas a se olhar com amor e guardar para si mesmas aquela sensação/descoberta.

Voltamos para sala, distribuí folhas de papel ofício e pedi que se desenhasssem, refletindo no papel os olhos de amor que haviam se observado no espelho e se identificassem por nome, idade e pertencimento racial, utilizando as categorias de análise do IBGE amarelo, branco, indígena, pardo e preto.

O autorretrato como estratégia de reconhecimento racial tem sido utilizado por muitos professores. Aqui, orientei que se vissem com amor, porque entendo que sentir-se amado, aceito em sua singularidade é um caminho para o reconhecimento positivo de todo sujeito com a própria imagem e conseqüentemente com seu pertencimento étnico-racial.

IMAGEM 24: Olhos de amor



Fonte: Acervo pessoal

No que diz respeito especialmente às crianças pardas e pretas, essa atividade ganha uma dimensão ainda maior, pois muitas vezes pela estrutura racista na qual o Brasil foi constituído, o cabelo, os lábios, a cor da pele quanto mais se aproximam do fenótipo negróide e revelam o pertencimento racial dessas crianças, mais elas estão expostas ao racismo, por isso a busca por aprender a amar-se como são, a fim de fortalecê-las para os enfrentamentos do dia a dia. Gomes (2002) orienta que:

Embora atualmente os currículos oficiais aos poucos incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critério para discriminar negros, brancos e mestiços. A questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira. (pág. 45)

E por mais que tenhamos caminhado nas discussões sobre a temática das relações étnico-raciais, não posso perder de vista que é um trabalho ainda tímido se comparado a toda trajetória escolar das crianças. E foi interessante observar o trabalho que elas fizeram, alguns apresentavam dúvidas quanto à sua identificação racial e me perguntavam “professora eu sou?” E eu respondia que é uma boa pergunta, mas que a resposta só eles (as) podem se dar. E assim vi crescer o número de crianças que se identificavam como pardas, saindo do tody, café com leite e etc., e outras que já se viam com pretas.

Sabemos que a identidade racial não é fixa, ao contrário é um processo que perpassa pelos aspectos de auto-identificação, o que demanda o olhar para si mesmo, reconhecer-se, identificar-se, e heteroidentificação, ou seja, a forma como o

outro me vê. Esses processos exigem o movimento de perceber o outro como um diferente, a identidade se faz na constatação/afirmação da diferença (Hall, 2008).

Nesse sentido, entendo que a escola possui um papel importante nesse processo, suscitar essa reflexão e dar subsídios para que a criança construa sua trajetória identitária.

De acordo com Fanon (2008, p.95) *“o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir.”*

Essa vivência foi registrada no caderninho de descobertas, no qual foi possível perceber seu impacto na vida das crianças, pois muitos diziam ter-se visto pela primeira vez assim com amor, e aceitação, sem comparar com os outros, sem queixar-se de sua imagem, ao contrário reconciliando-se com a própria imagem.

A autoidentificação racial é uma forma de reposicionar-se socialmente, reconhecer suas origens e orgulhar-se delas, é uma forma de autoconhecimento que promove discursos sobre si mesmo estética, ética e politicamente, processos esses que são para toda a vida.

IMAGEM 25: Autorretrato



Fonte: Acervo pessoal

### **6.1 Pertencimento racial: como me vejo e como o outro me vê**

O projeto seguiu com outras ações e discussões em sala de aula e no dia nove de agosto fiz uma dinâmica de autodeclaração racial com as turmas. Primeiro, nos organizamos em círculos e fizemos uma brincadeira de roda “escravos de Jó”, a escolha por essa brincadeira na época se deu pelo fato de trabalhar o ritmo, a lateralidade no intuito de reproduzir uma vivência que tive quando da visita ao Centro de Cultura Popular Lagoa do Nado.

Bem, como o caminho do aprendizado também passa pelo erro, me vi presa na armadilha da estrutura que naturaliza o que é inconcebível, a escravização de seres humanos. E ainda reflito sobre esse fato, tamanho é o peso da estrutura que mesmo quando o objetivo principal é apresentar a *diáspora africana* sobre outro viés, me peguei nesse erro lamentável e hoje, com certeza não adotaria mais essa dinâmica em minha prática docente.

Após a brincadeira, pedi que as crianças se organizassem de acordo com a cor do sapato. E eles se agruparam questionando algumas subcategorias, vejamos o relato.

**I**rá – pardo - “uai, mas você falou sapato azul e o meu tênis é branco com listra azul” e Katarina – branca – não conseguiu agrupar-se, pois calçava um tênis que de fato fugia às categorias utilizadas, era todo colorido. Perguntei a ela como se sentiu, Katarina “senti mal é professora, todo mundo ficando junto e eu aqui sozinha. Não me via em nenhum grupo e foi chato ficar sozinha”. Pedi que todos guardassem aquele depoimento na memória.

E então orientei que eles se organizassem pela identificação étnico-racial, conforme a classificação do IBGE, branco, amarelo, indígena, pardo e preto e deixei que eles seguissem a orientação de forma autônoma, observando como essa organização se daria. Segue o relato da turma 21 A.

**O** primeiro grupo a se formar foi o das crianças brancas, em seguida havia uma mobilidade no grupo de crianças pardas e pretas. As crianças se observavam, comparando-se umas às outras. Nesse momento ganhou centralidade a vivência o incômodo de Gabi C - preto - que rodava pela sala e dizia, “eu não vou fazer isso não”. E as crianças no afã de se organizarem não lhe deram muita atenção, até que os grupos se formaram e ele ficou rodando a sala e de repente começou a falar, “olha eu não sou preto não. Olha lá o Irã. Irã sai daí, você não é pardo não, é branco. Eu sou pardo”. E Irã respondia “não, não sou branco, sou pardo.” E Gabi C. recorreu a mim, “professora eu sou pardo né?” E reafirmei pra ele, “essa é uma resposta que só você pode se dar”. E mesmo diante do conflito demonstrado pelo olhar dos colegas ele se juntou ao grupo de pardos. Para concluir a vivência solicitei que eles fizessem um registro explicando sua identificação étnico-racial.

Algumas reflexões sobre essa atividade, a primeira delas diz respeito à identificação racial, como me vejo e como o outro me vê, pois embora a proposta da atividade fosse a autodeclaração racial, ao se reunirem em grupos as crianças comparavam-se umas às outras e se questionavam se estavam devidamente agrupadas racialmente.

Essa situação me fez refletir como no âmbito social fazemos essa heteroidentificação a todo momento, portanto é preciso reconhecer que nossas relações sociais, afetivas, profissionais são também marcadas pelo recorte racial.

O comportamento de Gabi C. da turma 21 A, retrata como o processo de construção identitário não passa apenas pela autodeclaração, os olhares de estranhamento dos colegas ao vê-lo se unir ao grupo de pardos corrobora os dizeres de Jesus (2019):

“(...) a definição do pertencimento racial dos indivíduos não se dá de modo isolado, baseada apenas na definição “autônoma” dos sujeitos. Trata-se de uma negociação que se dá em diferentes espaços socializadores, e que, passa necessariamente, pela definição que os outros fazem do pertencimento racial de cada um.” (pág.1)

Deparar com situações como a angústia de Gabi C. em reconhecer-se como preto ainda é muito doído. Ele buscava ali, enquanto alternativa, o lugar do pardo, o que me faz pensar que supostamente o aproximaria mais do ideal de branquitude. Essas constatações para mim, ao mesmo tempo que apresentam as limitações do plano de ação, também indicam a pertinência do trabalho com as relações étnico-raciais de forma sistematizada no contexto escolar.

IMAGEM 26: Autodeclaração racial – 21 A



Fonte: Acervo pessoal

Vejamos como se deu o processo na turma 21 B:

O primeiro grupo a ser formado foi das crianças brancas, com a observação de que algumas meninas demonstravam muita ansiedade, davam as mãos e ficavam paralisadas. Precisei enconrajá-las “vamos lá meninas, não é por afinidade e sim por identificação étnico-racial, lembram?” E assim as mãos se soltaram e Duda – preta - migrou para o grupo de pardos. Passada essa situação observei emocionada que um grupo de meninos, que no decorrer do projeto se declaravam pardos, começaram a se abraçar e identificar-se como pretos. Uma cena bonita que guardo na memória, os braços entrelaçando os

ombros, os olhos brilhando e o sorriso no rosto, de fato o reconhecimento deles foi diferente, vinha carregado de emoção, pertencimento. Concluí a atividade pedindo que fizessem um registro explicando sua identificação racial.

Nessa turma o que mais chamou a atenção foi o encontro e a descoberta do grupo de meninos que se reconheceram pretos, a linguagem corporal, o acolhimento, empatia, me fizeram recordar a visão de Ubuntu de Alexandre Nascimento (2014) *“Ubuntu, ternura e constituição comum do comum. Pretinhosidade”*. E pude constatar aqui a importância do grupo nos processos de construção identitária e reconhecimento étnico-racial, sozinhos eles oscilavam entre pardos e pretos, mas juntos se fortaleceram, e entendo que é papel da escola promover esses encontros.

Sobre as justificativas é importante destacar que o grupo de estudantes pardos sinalizaram esse pertencimento étnico-racial a partir de suas origens familiares e vínculos parentais diziam “sou pardo por que meu pai é branco e minha mãe é negra”, “puxei meu tio”, “pareço com minha vó” “por que somos um pouco brancos e um pouco pretos”.

Os estudantes brancos também atribuem seu pertencimento racial a uma identificação familiar “somos brancos, por que nossos pais são brancos”, um destaque para a resposta do grupo (dupla) de crianças brancas da turma 21 A “me identifico como branco porque toda minha família é branca e tenho orgulho disso”. “me identifico como branca porque minha família é branca e é o que meu coração diz”. Eles demonstraram segurança durante o processo e seus registros comprovam essa observação.

Na turma 21 A o grupo que se identificou como pretos apontou os traços de que lhes aproximam do fenótipo negróide “nós somos negros e pretos e nos identificamos como africanos, por causa da nossa cor e do nosso cabelo”.

Na turma 21 B o grupo de alunos que se identificou como pretos apresentou essa justificativa “nós somos pretos por natureza, e não gostamos de racismo! E pelos nossos ancestrais, somos muito espertos!”.

As falas das crianças refletem um pouco do trabalho que foi sendo desenvolvido no decorrer do ano, o reconhecimento da ancestralidade, dos registros corporais, e da inteligência (dita como espertos) são sinais da posituação da imagem do negro e também o posicionamento de indignação frente ao racismo.

E finalizo aqui o registro das intervenções do projeto Ubuntu, na certeza de que ele representa alguns passos na caminhada pela promoção de uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista. Na certeza de que tudo aqui vivido deixou marcas na minha trajetória profissional, acadêmica e pessoal, conforme os dizeres de um provérbio africano:

*“As pegadas daquelas que caminharam juntos jamais se apagam.”*

IMAGEM 27: Momentos Ubuntu



Fonte: Acervo pessoal

IMAGEM: 28: Momentos Ubuntu



Fonte: Acervo pessoal

## 7 Desafios da Institucionalização

*“Quando a boca tropeça, é pior que os pés”*  
*Provérbio Africano*

O projeto Ubuntu: eu sou porque nós somos foi desenvolvido em duas escolas da mesma regional e com realidades distintas como foi explicitado no decorrer desse trabalho.



No entanto, posso sinalizar que em alguns momentos as instituições se encontram, desde a forma de apoiar o projeto como no desafio da institucionalização do trabalho com as relações étnico-raciais.

Nas duas instituições o projeto foi apresentado no mês de fevereiro com o cronograma detalhado sobre as ações que seriam realizadas no decorrer do ano, assim como a logística envolvida para cada uma delas, como a contratação de profissionais para oficinas com as crianças, compra de material, solicitação de excursões pedagógicas, reserva de espaços para ensaios e etc.

Em relação à captação de recursos para realização das atividades ambas as direções se mostraram envolvidas, mas em alguns momentos essa demanda se voltou para mim, como na dificuldade que encontraram para contratar um profissional para formação em ritmos afro-brasileiros como solicitado.

Na E.M Hélio Pellegrino, o profissional contratado não atendia às especificidades do projeto, não tinha conhecimento de ritmos afro-brasileiros e por isso foi dispensado.

Já na E.M Tristão da Cunha, dois enfrentamentos surgiram para essa atividade, o primeiro diz respeito a não contratação de profissional e o segundo foi sobre a decisão da professora referência da turma 21B em fazer uma apresentação conjunta com o 5º ano, desconsiderando o planejamento apresentado em fevereiro, e tal atitude não foi problematizada, o que talvez tivesse evitado rupturas posteriores.

Enfim, nas situações relatadas, pude perceber o que a literatura aponta: o trabalho com as relações étnico-raciais ainda fica relegado a/o professor/a que assume a proposta, encontrando desafios quanto à sua institucionalização.

No intuito de dar visibilidade à temática das relações étnico-raciais, busquei na E.M Hélio Pellegrino uma parceria com a biblioteca, solicitando a elaboração de um painel sobre o dia da África, com divulgação dos livros de literatura africana e afro-brasileira e não fui atendida, pois a auxiliar de biblioteca alegava falta de prazo e condições para atender a demanda, porque estava sozinha. Insisti sugerindo outras datas, mas não percebi abertura.

Dias depois dessa conversa, a biblioteca organizou uma ação de incentivo à leitura com um enorme painel com a ilustração do “Pequeno Príncipe” e a exposição de uma coleção desse livro.

Entendo que atualmente há uma mudança nas atribuições dos auxiliares de biblioteca, que modificou a rotina de trabalho desses profissionais, mas iniciei uma aproximação no intuito de estabelecer uma parceria para que o trabalho com as relações étnico-raciais alcançasse a comunidade escolar e não obtive nenhum retorno. Mais uma vez as ações ficam centralizadas na figura da professora.

Entretanto, sinalizo aqui a potência da parceria com a professora Ana Carolina Matias, que abraçou a proposta de trabalho no cotidiano da sala de aula, e deixo aqui o registro do significado dessa jornada para sua turma:

**O** trabalho com o projeto proporcionou momentos de discussões em sala de aula, a respeito das atitudes racistas entre as crianças, que ocorrem nas brincadeiras. As crianças começaram a se valorizar, gostar dos cabelos e da sua pele. Entenderam o valor das pessoas enquanto ser humano.

No que diz respeito à atuação da equipe pedagógica avalio que nas duas instituições havia o compromisso de apoiar o projeto. Na EM Tristão da Cunha, dada a dinâmica do contexto escolar, muitas vezes compartilhava na informalidade, entre um intervalo de café e outro, ou em alguns minutinhos após o horário de aula o retorno das discussões em sala, os materiais elaborados e o reposicionamento das crianças no dia a dia, e era notório o entusiasmo da equipe gestora com o projeto.

Em contrapartida, comecei a passar por alguns constrangimentos, pois a colega que dividia a regência das turmas comigo queixava “olha aqui, escreveram o nome errado. No quarto ano, isso não é possível. Eles não querem nada, não conseguem memorizar a tabuada, entender situações problema”.

Algumas vezes conversei com ela sobre o trabalho que estava desenvolvendo em relação à leitura e escrita, e outras sinalizei o desconforto para equipe pedagógica que muitas vezes me pedia paciência, afinal “a colega não estava bem”.

Enfim, esses eram sinais de que não havia parceria ou respeito pelo trabalho que vinha desenvolvendo por parte dessa professora, o que acabou culminando no episódio que se segue:

**N**a segunda-feira após a mostra cultural, houve uma reunião entre a equipe gestora essa professora e eu, pois a referida colega havia decidido separar as turmas, alterando a organização da escola. Sua decisão baseava-se no fato de que não sentia parceria no decorrer do ano, o que ficou evidenciado na mostra cultural, cujo os trabalhos do projeto realizados pelas crianças do 4º e 6º anos foram apresentados para comunidade em uma sala tematizada.

Sua decisão apoiava-se na idéia de que houve uma parceria entre a professora Jane Martins e eu, sem o seu conhecimento, o que ela achava inadmissível. Recordei que essa parceria foi sinalizada desde a apresentação do projeto no mês de fevereiro com a sua anuência, inclusive. A colega alegou não se lembrar do fato e que no decorrer do ano fez queixas à Coordenação e a mesma não posicionou-se, o que lhe fez tomar essa decisão.

A professora estava irredutível e informou que já havia conversado com a turma e insinuou que os alunos sentiram-se “livres”, pois recebeu cartas de agradecimento por ela ter escolhido continuar com a turma.

Nesse momento interpelei sua fala e registrei qual foi minha surpresa ao ser abraçada por várias crianças no intervalo do recreio que, queixosas, se despediam de mim, e fiquei sem saber o motivo de tal comoção. Questionei ainda a ela o motivo pelo qual não se dirigiu a mim no decorrer do processo para fazer suas queixas e a resposta que tive foi a seguinte:

“Tenho 28 anos de profissão, leve isso para sua vida. Você é muito refratária, ativa e intelectualizada, todo mundo já percebeu isso aqui. Às vezes eu ia comentar alguma coisa e você logo concluía o assunto, não dava bola. Até agora permiti que fizessem isso comigo, já chorei muito, eu sou uma professora que pode fazer muito mais que uma parede de máscaras pra mostra cultural. Agora chega, não permito mais. Cada uma assume sua turma e o ano segue.”

É preciso registrar que as ações coletivas do projeto, as performances das crianças e o trabalho apresentado na mostra cultural, ganharam visibilidade na comunidade escolar, e na minha percepção esse foi o motivo do incômodo: o trabalho com as relações étnico-raciais, e porque não dizer, a professora negra, ganhava lugar de destaque.

A reunião prosseguiu e me posicionei sobre meu perfil mais reservado, e que não estou disposta a fazer concessões para agradar a terceiros. Fui contrária à mudança da dinâmica de trabalho, pois já estávamos a poucos meses de concluir o ano letivo.

A professora Jane reforçou que nossa parceria em relação à promoção de uma educação para as relações étnico-raciais ocorre desde 2015, e que infelizmente as tais queixas acerca do trabalho também não eram de seu conhecimento.

Embora os argumentos pedagógicos apresentados, a professora não abriu mão de sua decisão, desconsiderando a dinâmica da organização escolar e a própria autoridade da diretora, que também é uma mulher negra. A todo o momento ela dizia, “não é nada pessoal, eu posso fazer isso”.

Na segunda-feira seguinte a acompanhante pedagógica da escola compareceu para uma reunião, no intuito de ter ciência da situação, ouvir as pessoas envolvidas e dar um parecer institucional para o fato.

Bem, ela ouviu a equipe dirigente da escola, a professora em questão, mas não me ouviu. Ao encontrá-la no final do horário, ela se despediu de mim, pedindo que ficasse bem, tudo ia dar certo. Ela já tinha ouvido a professora Jane e que meu posicionamento provavelmente era parecido com o dela, mas que depois voltaria para falar comigo, se eu achasse necessário.

Parafrazeando Lélia González “*Cume qui é?*” estava vivendo ali uma situação de racismo institucional? Nos dizeres de Grada Kilomba:

Como o termo “instituição” implica, o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal, etc. o racismo institucional opera de tal forma que coloca os *sujeitos brancos* em clara vantagem em relação a outros grupos racializados. (2019, pág.77-78)

Entendo que essa situação tem elementos que suscitam a ideia do racismo institucional, pois a tentativa de intervenção teve um recorte racial. De todas envolvidas, quem possui uma aproximação maior com o fenótipo negroide? Eu. Quem não foi ouvida? Eu.

Refletindo um pouco sobre os adjetivos atribuídos a mim, é possível compreender nesse discurso, que há uma expectativa que sustenta o imaginário racista, que relaciona a mulher negra à submissão, subalternidade e animalização. Felizmente contrario essas expectativas e nutro esperanças de que um dia elas serão extirpadas da nossa sociedade.

A partir dos desdobramentos dessa situação, fico pensando como o racismo se manifesta nas entrelinhas do discurso, muitas vezes sem fala, mas por meio de atitudes. Reitero ainda que em momento algum a gestão conduziu a situação atenta ao perfil racial das pessoas envolvidas e muito menos sobre o modo como esse perfil conduziu as decisões tomadas, afinal à mulher branca coube o lugar da proteção – afinal ela não estava bem - e à mulher negra o lugar da aceitação/compreensão, o que reproduz as relações de poder da estrutura racista do nosso país.

Nesse sentido, penso que há urgência em se formar gestores (as) que tenham condições de enfrentar os conflitos raciais nas instituições públicas, tal como sinaliza Gonzaga<sup>1</sup> (2017):

A atuação na SEDPAC tem contribuído para as minhas reflexões acerca da importância de se conceber as políticas voltadas para a promoção da igualdade racial de forma transversal e intersetorial; além da necessidade de formação técnica de gestores/as para a implementação de políticas de enfrentamento ao racismo. "(pág. 27)

Infelizmente essa situação causou um mal estar, as crianças da turma 21 B começaram a adotar comportamentos que vão da rejeição - virando literalmente as costas para mim - outras me cumprimentando quase escondido e os mais seguros interagindo comigo nos corredores, recreios, falando que sentem falta das nossas aulas!

Houve ainda um processo de violência simbólica, pois sempre que as turmas eram convocadas a compartilhar espaços comuns, como a cantina, por exemplo, a colega se retirava direcionando sua turma para lanchar em espaço separado. A escola passou a ter espaços interditados para mim, não conseguia entrar na sala para dialogar com a turma, devolver os materiais produzidos para mostra cultural e concluir esse percurso.

Mas como diz o provérbio africano *"não há bem que dure eternamente e nem mal que nunca acabe"*, em meados de outubro, numa manhã em que a colega estava ausente, consegui espaço para conversar com as crianças, agradecer pela caminhada que realizamos e devolver os caderninhos de descobertas e autorretratos que eles (as) fizeram.

Estranho, mas não me sentia mais parte daquele espaço e durante a entrega dos materiais mais uma vez as conseqüências do racismo se evidenciaram sobre os corpos mais vulneráveis, pois percebia que o grupo de crianças que menos sentiam-se à vontade comigo era o das crianças negras e mais pobres.

Concluí esse breve encontro pedindo que se lembrassem de Wakanda – o que é nosso por direito – e nesse momento todos se levantaram e realizaram a performance, fiquei muito emocionada e senti algumas sementes foram lançadas em terrenos férteis e assim sigo minha jornada, afinal sou descendente de um povo que não se deixou vencer pelas adversidades.

---

<sup>1</sup> Superintendente de Políticas Afirmativas e Articulação Institucional na Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania de Minas Gerais –SEDPAC

Todavia não poderia concluir esses apontamentos sem a voz da professora Jane Martins que registra sua experiência com o projeto Ubuntu:

**A**ssim como as crianças, conheci o Ubuntu quando a professora Nesir me apresentou o projeto. Ao longo da prática, fui percebendo que estava diante não só de uma palavra, mas de uma filosofia de vida. Trabalhar essa proposta com os alunos, significava também provocar uma mudança interna de minhas próprias atitudes e ser sempre motivadora das possíveis mudanças que poderíamos ter como pessoa e, conseqüentemente como grupo, coletivo. O sexto ano estava fragmentado: antigas turmas desfeitas e alunos novos que chegaram de outras escolas. O sentido de “juntos” era algo desconhecido. A trajetória foi iniciada...tímida..de voz baixa...foi ampliando em coisas simples: vamos manter a sala limpa! Vamos aplaudir o colega que apresenta o trabalho! Vamos dar força à toda turma de sexto ano na gincana! Vamos falar de racismo, preconceito, violência! Vamos ajudar o agressor! Vamos ouvir os professores! Vamos tentar....vamos tentar...Ouvi algumas histórias doídas, outras ainda estão guardadas. Os tempos marcados e fragmentados das aulas no sexto ano, muitas vezes não nos permitiram aprofundar, avançar, saborear, escutar, refletir tudo do que precisávamos. Ficou essa lacuna incômoda, mas também o desejo de seguirmos mais adiante ou, pelo menos, o desejo de conhecer mais e ser um ser humano melhor. Foi semente lançada!

O relato acima reforça a necessidade do trabalho com as relações étnico-raciais ser parte da proposta pedagógica da instituição para que outras vozes e abordagens se apresentem no intuito de propor reflexões e respostas que foram apontadas aqui como lacunas. O primeiro passo foi dado.

## 7.1 Considerações finais

Com o projeto Ubuntu trouxemos à cena educacional outras narrativas, provocando um enfrentamento ao discurso eurocêntrico que predomina no campo escolar, construindo um espaço em que as vozes até então silenciadas se apresentaram reivindicando seu lugar na formação integral dos sujeitos.



Nesse sentido, posso dizer que conseguimos, por meio da valorização dos saberes diaspóricos, valorizar a cultura negra e promover deslocamentos acerca do olhar para o negro no espaço escolar.

O projeto Ubuntu me faz pensar que o exercício da docência voltado para uma educação para as relações étnico-raciais e antirracista passa por questões que vão desde a formação do professor (a), a abertura da instituição para a proposta, o posicionamento ético docente, a escuta atenta à dinâmica do contexto escolar, o

diálogo com as crianças e uma entrega verdadeira para a discussão, além da disposição de mover-se e reinventar-se.

Alguns desses itens demandam um posicionamento individual do (a) professor (a), mas quando se trata de pensar institucionalmente, preciso destacar que embora as realidades sejam distintas, a proposta apresentou as mesmas dificuldades de execução do ponto de vista organizacional, pois se demanda muito do (a) professor (a) ter o domínio das ações pedagógicas.

Outro aspecto que merece destaque é a visão que ainda se tem do trabalho com as relações étnico-raciais, como se fosse uma tarefa extra assumida pelo (a) professor (a), como inserção de novos conteúdos numa grade curricular já formatada. Os comentários de colegas giram em torno de *“que bom eles estão aprendendo essas coisas, mas estão sabendo escrever? Estão alfabetizando?”*

E quando sinalizava a maturidade alcançada pelas turmas nas discussões e alguns avanços no desempenho escolar, principalmente no que diz respeito à argumentação e desejo pela escrita, proporcionados pelo uso do caderninho de descobertas, havia sempre um espanto no retorno *“olha que bom que as duas coisas estão caminhando juntas”*. E não são duas ou mais coisas, trata-se de educação, ensino-aprendizagem com outras abordagens de conhecimento.

Outro aspecto marcante desse trabalho foram as situações de racismo vivenciadas no cotidiano escolar, e me peguei pensando várias vezes como a escola pode ser um lugar violento, mas aqui vejo a potência do projeto ao visibilizar essas situações para promover mudanças nessa estrutura.

Um aspecto forte do projeto diz respeito ao processo de racialização ocorrido especialmente com a turma do 3º ano, cujo perfil era de crianças pardas lidas socialmente como brancas, foi notório o amadurecimento do grupo acerca da temática das relações raciais no cotidiano, é como se a partir do projeto elas começassem a organizar uma série de informações, construindo saberes que lhes permitiam uma leitura mais crítica da realidade que lhes cerca.

Todavia, a educação para as relações étnico-raciais é um processo contínuo, que não pode ficar circunscrito a vivência em um ano de toda a trajetória escolar da criança, deve fazer parte do projeto institucional da escola, adentrando o currículo e suscitando outras abordagens.

Ainda sobre as limitações do projeto, sinalizo aqui um aspecto subjetivo, pois muitas vezes me senti impotente frente aos dilemas vividos pelas crianças relacionados ao seu pertencimento étnico-racial, algumas dores encontravam eco na minha trajetória pessoal e nesse sentido foi preciso mobilizar uma dose extra de força e prudência para sustentar o lugar da professora que orienta, ensina e se depara com os limites da estrutura.

Nesse percurso, ficou evidente a importância de estabelecer parcerias consistentes, que auxiliam a pensar a educação sobre uma perspectiva de-colonial, promovendo outras reflexões, fortalecendo os discursos, compartilhando e criando espaços de troca de saberes.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Panorama – 1ª Ed. – Belo Horizonte: 2018.

BERTH, Joice. O que é empoderamento? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. [tese] São Paulo: Feusp, 2005.

EVARISTO, Conceição. Da grafia desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. Texto apresentado na mesa de Escritoras Afro-brasileiras, no XI Seminário Nacional Mulher e Literatura/II Seminário Internacional Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 2005.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas; tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Amanda Crispin. "Recordar é preciso": Considerações sobre a figura do GRIOT e a importância de suas narrativas na formação da memória coletiva Afro-Brasileira. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br>> Acesso em: 14/02/2019.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, Jan/Abr 2012. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v12\\_n1.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v12_n1.htm)> Acesso em: 10/10/2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, nº 21. Dez/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 10/10/2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, (1985). O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

GONZAGA, Maria Yone. Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG. 2017. 225 f. [tese] Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2017.

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

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Quem quer (pode) ser negro no Brasil? Auto-declaração e Heteroidentificação racial no contexto das Cotas. Disponível em: <<https://www.almapreta.com/editorias/realidade/quem-quer-pode-ser-negro-brasil>>. Acesso em: 30/10/2019.

KABENGELE, Munanga (org.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. Cadernos IHU Idéias/Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanistas Unisinos, Ano XV, nº 254. 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/254cadernosihuideias.pdf>> Acesso em: 20/09/2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano. Jess Oliveira, tradutor. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 2019.

NKEECHI, Sunday Ikechukwu; Ilustrador: NASCIMENTO, Denise. Ulomma: a casa da beleza e outros contos. São Paulo: Ed. Paulinas, 2006 (Coleção árvore falante).

PAULA, Benjamin Xavier de. Os estudos africanos no contexto das Diásporas. Revista Educação e políticas em debate – v.2, n.1 – jan/jul.2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/24058/13259>> Acesso em: 12/12/2018.

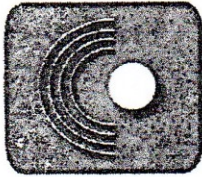
ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque pedagógico afro-brasileiro. 3ª Ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WALKER, Sheila S. (org.); ANTUNES, Viviane C. (tradução). Conhecimento desde dentro: Afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias. Rio de Janeiro: Kitabu Editora, 2019.

ANEXO 1



**LASEB**  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2019.

Prezados Pais,

O(a) Prof.(a) \_\_\_\_\_ desenvolverá,  
na Escola \_\_\_\_\_, um projeto  
relacionado a seu trabalho final de curso de Pós-graduação na Faculdade de Educação da  
UFMG, em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

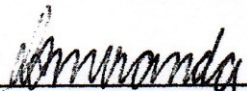
Este trabalho será orientado por professores da UFMG e seu objetivo é o desenvolvimento  
de propostas pedagógicas que possam enriquecer a aprendizagem dos alunos e o ensino  
dos professores.

Solicitamos sua colaboração em entrevistas e outros dados necessários ao projeto e  
autorização para uso de seus relatos, imagens e vídeos no referido trabalho.

Atenciosamente,

  
Vanessa Sena Tomaz

Coordenadora Geral do Curso



Orientador(a) do trabalho

Nome do aluno(a): \_\_\_\_\_

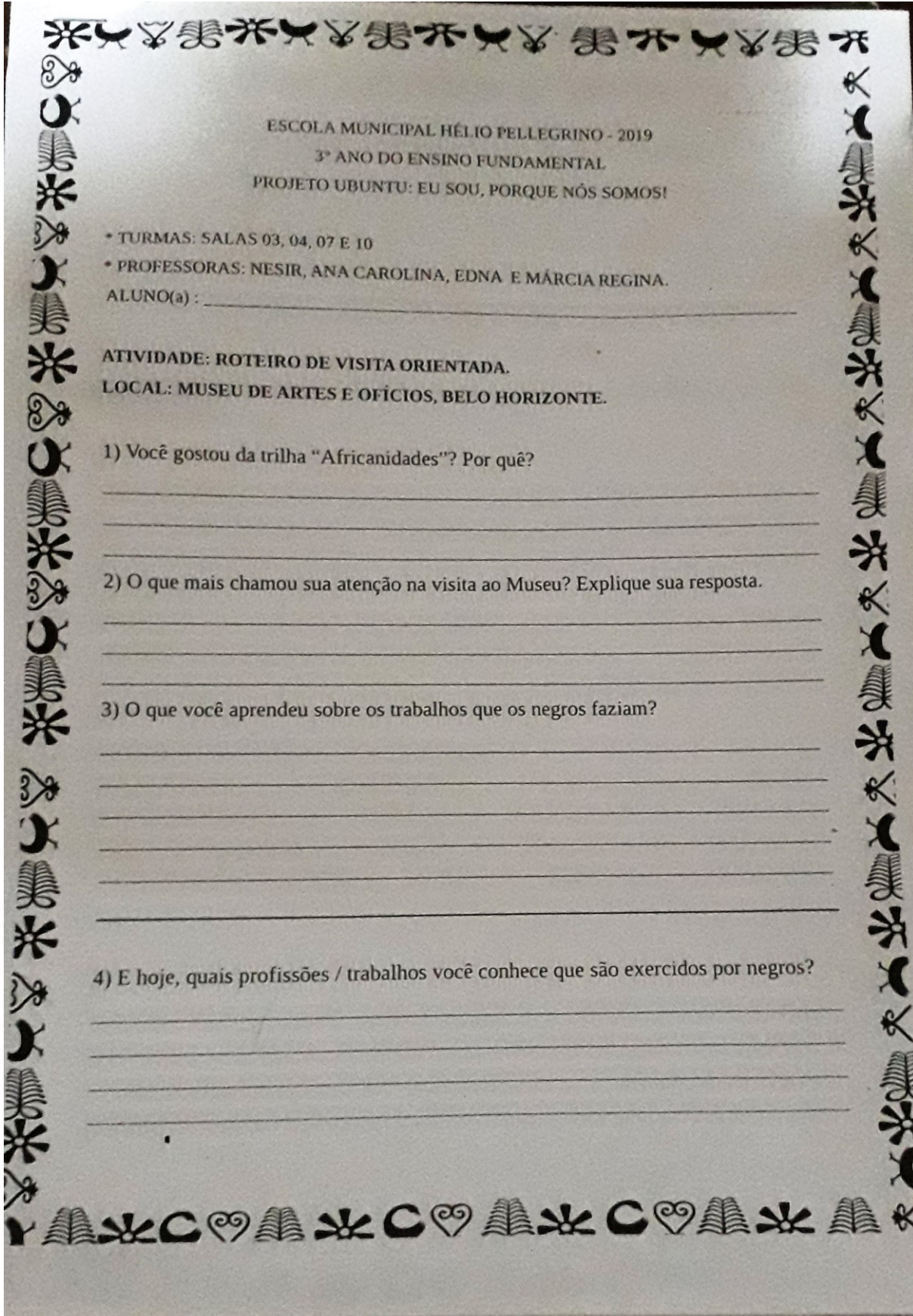
De acordo: assinatura dos pais / responsáveis pelo(a) aluno(a)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Sala 1669 - Pampulha - Belo Horizonte - MG - Cep: 31.270-901 - Fone: (31) 3409-6369  
Fax: (31) 3409-5311 - laseb@fae.ufmg.br / www.fae.ufmg.br/laseb

ANEXO 2



ESCOLA MUNICIPAL HÉLIO PELLEGRINO - 2019  
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL  
PROJETO UBUNTU: EU SOU, PORQUE NÓS SOMOS!

• TURMAS: SALAS 03, 04, 07 E 10  
• PROFESSORAS: NESIR, ANA CAROLINA, EDNA E MÁRCIA REGINA.

ALUNO(a) : \_\_\_\_\_

ATIVIDADE: ROTEIRO DE VISITA ORIENTADA.  
LOCAL: MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS, BELO HORIZONTE.

1) Você gostou da trilha "Africanidades"? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) O que mais chamou sua atenção na visita ao Museu? Explique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) O que você aprendeu sobre os trabalhos que os negros faziam?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

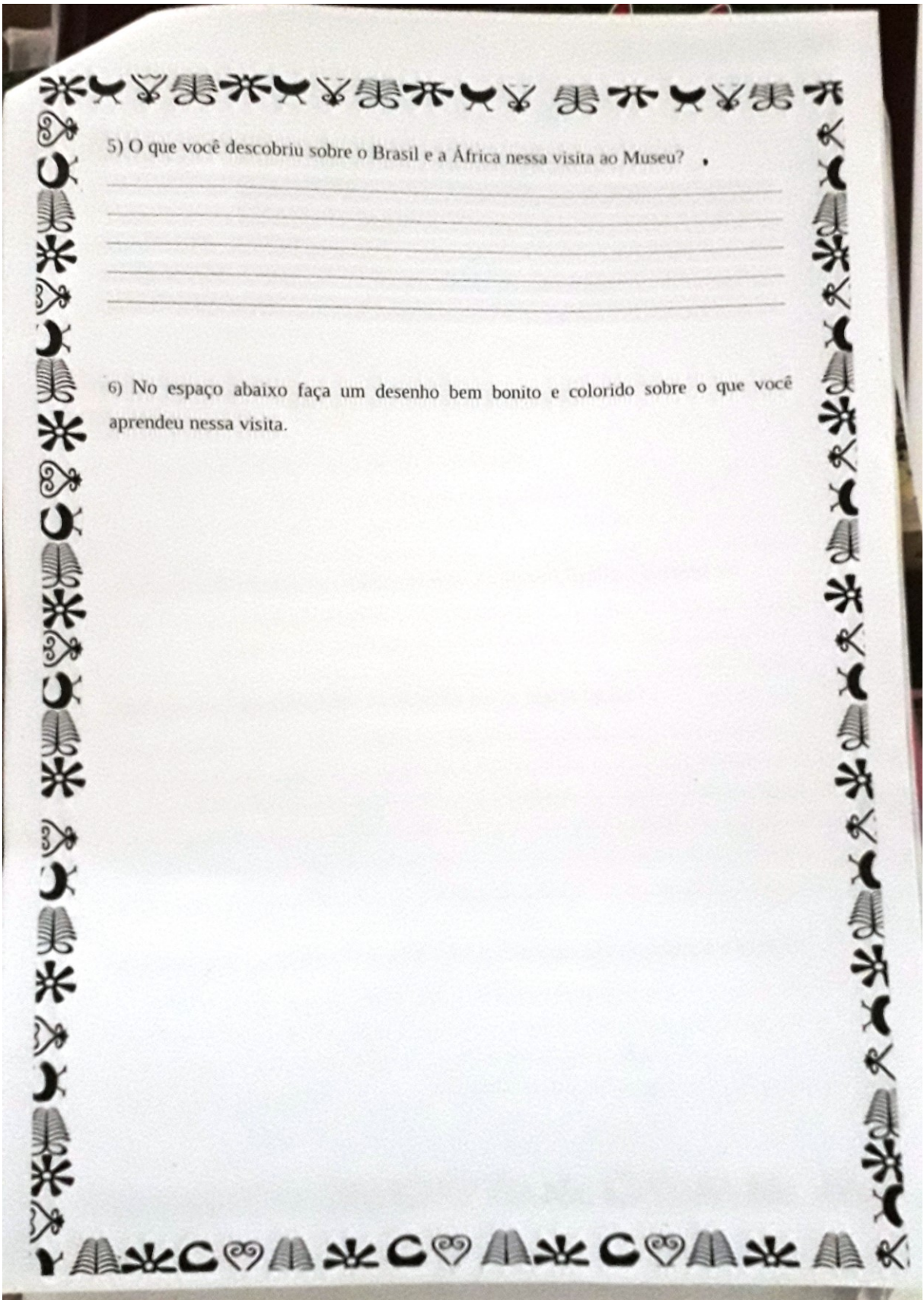
4) E hoje, quais profissões / trabalhos você conhece que são exercidos por negros?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



5) O que você descobriu sobre o Brasil e a África nessa visita ao Museu? .

---

---

---

---

6) No espaço abaixo faça um desenho bem bonito e colorido sobre o que você aprendeu nessa visita.

A large, empty rectangular area intended for a drawing.

### ANEXO 3

#### Cronograma 1 – ESCOLA MUNICIPAL HÉLIO PELLEGRINO

ATIVIDADE	ESTRATÉGIA	DATA
Identificação racial	Desenho de autorretrato	Março a Setembro
Saberes e cultura, o negro como produtor de saberes	Visita ao Museu de Artes e Ofícios	Março
Filosofia Ubuntu: circularidade, coletivo x linearidade, competitividade	Vivência	Abril
África – conhecendo o continente	Documentário: Rostos familiares, lugares inesperados	Maio
Dia da África	Brincadeiras e contação de história	Maio
Africanidades e o corpo	Apresentação Coco de Roda	Junho
Visita ao centro de cultura popular Lagoa do Nado	Exposição: Quilombos Urbanos	Julho
África – um pedacinho do continente	Palestra: um ano em Angola olhar de uma criança sobre um pedacinho do continente	Julho
Trabalhando conceitos: racismo, preconceito e discriminação	Aula expositiva e roda de conversa	Setembro
Pequenos gritos	Vivência com o grupo: Teatro Negro	Outubro
Empoderamento e estética afro-brasileira – cabelos crespos e cacheados: conhecer e cuidar	Oficina	Outubro

#### Cronograma 2 – ESCOLA MUNICIPAL TRISTÃO DA CUNHA

ATIVIDADE	ESTRATÉGIA	DATA
Identificação racial	Desenho de autorretrato	Março
Filosofia Ubuntu: circularidade, coletivo x linearidade, competitividade	Vivência	Abril
África – conhecendo o continente	Documentário: Rostos familiares, lugares inesperados	Maio
A presença Africana nas palavras	Aula expositiva	
Dia da África	Combate ao racismo – Performance Wakanda	
Africanidades e o corpo	Reportório danças populares Afro-brasileiras e cordel	Julho
Saberes e cultura, o negro como produtor de saberes	Visita ao Museu de Artes e Ofícios	Julho
Autorretrato	Vivência: Olhos de Amor	Julho
Autodeclaração racial	Dinâmica de grupo	Agosto
Trabalhando conceitos: racismo, preconceito e discriminação	Aula expositiva e roda de conversa	Setembro
Empoderamento e estética afro-brasileira – cabelos crespos e cacheados: conhecer e cuidar	Oficina	Outubro
Dia da Consciência Negra	Performance: Diáspora	Novembro