

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO “PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY”
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, LETRAS, ARTES E HUMANIDADES

Isabela Regina Gonçalves

**IMPACTO DE PROJETOS VOLTADOS PARA TEMÁTICA RACIAL EM
ESCOLAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL
GUADALAJARA**

DUQUE DE CAXIAS, 2023

Isabela Regina Gonçalves

**IMPACTO DE PROJETOS VOLTADOS PARA TEMÁTICA RACIAL EM
ESCOLAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL
GUADALAJARA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Humanidades Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Área de Concentração: Educação,
Linguagens e Cultura

Orientadora: Prof.^a Dra. Daniele Ribeiro
Fortuna.

DUQUE DE CAXIAS, 2023

ISABELA REGINA GONÇALVES

**IMPACTO DE PROJETOS VOLTADOS PARA TEMÁTICA RACIAL EM
ESCOLAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL
GUADALAJARA**

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 25/05/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Daniele Ribeiro Fortuna
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO



Prof.^a Dr.^a Rosane Cristina de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da
UNIGRANRIO

Documento assinado digitalmente

gov.br

DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHA
Data: 08/06/2023 11:25:00-0300
Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Centro Universitário Alves Faria

Dedico esta, bem como todas as minhas conquistas, primeiramente a Deus, pela força durante essa longa caminhada. Agradeço de forma especial e carinhosa a minha mãe, Marta Regina Gonçalves, que me deu apoio incondicional para superar todos os momentos desafiadores. Mãe, sua força, coragem e amor proporcionaram-me esperanças para seguir em frente. Em memória da minha avó, Marlei das Graças Gonçalves, que me deu apoio e força e, onde quer que esteja, está feliz por mais essa conquista!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Marta Regina Gonçalves, e ao meu irmão, Nicolas Richard Gonçalves, por todos os momentos que compartilhamos. Obrigada pelo apoio incondicional, por acolher todas as lágrimas, pelos abraços e beijos de ternura, pelas orientações e alertas para o meu bem; todas as orações, por toda troca de conhecimento e todas as risadas.

Eu sou extremamente grata por ter uma mãe incrível que sempre fez de tudo para o meu bem. Se hoje estou finalizando o Mestrado, foi porque você não desistiu de me mostrar o melhor caminho, levando-me a acreditar que tudo é possível. Sua força e sua fé são alicerces para minha vida. Obrigada, amo vocês!

Aos meus filhos, Eduarda Gonçalves e Gustavo Gonçalves, a força que me alimenta para seguir em frente em busca de um futuro repleto de oportunidades é vocês. Eu te amo, meus amores.

Ao meu esposo, Edimar Pinto Rodrigues, com quem amo partilhar a vida. Com você, aprendi que o amor é uma construção diária, e agradeço a Deus por você ter escolhido construir sua vida ao meu lado. Obrigada pela paciência, apoio e carinho.

Às minhas amigas, Daniele Fernandes e Maxilane Viana, pelas alegrias, tristezas e dores compartilhadas a cada semestre. Cada uma tem um significado importante ao longo dessa longa jornada e eu não poderia deixar de expressar minha gratidão pela troca de conhecimento, pela ajuda nos momentos difíceis e, sobretudo, pela amizade que quero levar para toda vida.

Agradeço à minha orientadora Daniele Ribeiro, pela paciência, dedicação e ensinamentos que possibilitaram que eu realizasse este trabalho.

Às minhas professoras Alba Makeba, Cleonice Puggiane Edlaine Silva, vocês tornaram esta conquista possível. Cada uma tem um significado importante nesta trajetória e eu não poderia deixar de expressar minha alegria, pois vocês me inspiraram na construção desse projeto.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

“SEM LUTA NÃO HÁ VITÓRIA!”
(Autor Desconhecido)

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo geral analisar de que forma projetos voltados para temática racial impactaram egressos na educação básica do Colégio Estadual Guadalajara. Esse estudo é relevante por vários fatores, como o fortalecimento da discussão sobre a temática étnico-racial no espaço educacional, visto que alguns desafios são encontrados para inclusão da Lei nº 10.639/03, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Buscou-se compreender as dimensões do processo de construção da identidade negra e os desafios para educação das relações étnico-raciais; explorar a temática das relações étnico-raciais a partir da perspectiva dos estudos decoloniais e interculturais; analisar as narrativas dos egressos sobre as suas percepções em relação aos projetos voltados para temática racial na escola. A pesquisa parte de um referencial teórico alicerçado principalmente em autores decoloniais que contribuíram para a compreensão do processo de construção da identidade negra, os desafios para educação das relações étnico-raciais e interculturais. A metodologia é qualitativa, de caráter exploratório e configura-se como estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa são os egressos do Colégio Estadual Guadalajara. Por meio de levantamento bibliográfico, questionário, entrevistas semiestruturadas, espera-se que esta investigação contribua para que outras escolas percebam a relevância da aplicação da Lei 10.639/03 para a promoção de práticas que valorizem a perspectiva dos estudos decoloniais e interculturais, além de alternativas para acabar com a discriminação racial no ambiente escolar.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003, Identidade Negra, Educação Básica.

RESUMEN

La investigación tiene por objetivo analizar de qué manera proyectos con temática racial impactaron egresos en la educación básica del Colegio Estadual Guadalajara. Este estudio es relevante por varios factores, por ejemplo: el fortalecimiento de la discusión sobre la temática étnico-racial en el espacio educacional, visto que algunos desafíos son encontrados para inclusión de la Ley n° 10.639/03, que alteró la LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) y establece la obligatoriedad de la enseñanza de historia y cultura afro-brasileira en el currículo escolar. También se buscó comprender las dimensiones del proceso de construcción de la identidad negra y los desafíos para educación de las relaciones étnico-raciales; explorar la temática de las relaciones étnico-raciales a partir de la perspectiva de los estudios decoloniales e interculturales; analizar las narrativas de los egresos sobre sus percepciones sobre los proyectos con la temática racial en la escuela. La investigación parte de un referencial teórico anclado principalmente a autores decoloniales que contribuyeron para la comprensión del proceso de construcción de la identidad negra, los desafíos para la educación de las relaciones étnico-raciales e interculturales. La metodología es cualitativa, de carácter exploratorio y se configura como estudio de caso. Los sujetos de la investigación son los egresos del Colegio Estadual Guadalajara. A través de revisión bibliográfica, cuestionario, entrevistas semiestructuradas, se espera que esta investigación contribuya para que otras escuelas perciban la relevancia de la aplicación de la Ley 10.639/03 para promoción de prácticas que valoren la perspectiva de los estudios decoloniales e interculturales, además de alternativas para acabar con la discriminación racial en el entorno escolar.

Palabras clave: Ley n° 10.639/2003, Identidad Negra, Educación Básica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CF	Constituição Federal
DCNERER	Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Etnicos Raciais Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
FNB	Frente Negra Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MNUCDR	Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial
NGC	Núcleo de Cultura do Guadá
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	IDENTIDADE NEGRA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	22
1.1	Algumas definições e conceitos sobre o processo de formação identitária.....	22
1.2	Dos caminhos percorridos: a implementação da Lei nº 10.639/03.....	27
1.3	A atuação do movimento negro na luta pelo direito à educação.....	32
1.4	Um olhar sobre a escola e a Lei nº 10.639/03: os desafios da educação para a diversidade.....	37
2	EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A DIVERSIDADE.....	46
2.1	Uma nova perspectiva para a educação: práticas decoloniais e interculturais.....	47
2.2	Educação para projetos: possibilidades para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar.....	57
3	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL GUADALAJARA.....	65
3.1	Objetivos, instrumentos e procedimentos utilizados.....	69
3.1.1	<u>Dados da pesquisa</u>	69
3.1.2	<u>Metodologia</u>	69
3.1.3	<u>Estudo de caso</u>	72
3.2	Análise dos dados.....	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
	APÊNDICE.....	99

APÊNDICE A - Questionário.....	100
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....	102
APÊNDICE C – Entrevistado “R”.....	103
APÊNDICE D – Entrevistado “N”.....	105
APÊNDICE E – Entrevistado “G”.....	107
APÊNDICE F – Entrevistado “M”.....	109
APÊNDICE G – Entrevistado “V”.....	111
APÊNDICE H – Entrevistado “A”.....	113
APÊNDICE I – Entrevistado “I”.....	115
ANEXO.....	116
ANEXO A – Termo de livre consentimento esclarecido.....	117

INTRODUÇÃO

“Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.”

Chimamanda Ngozi Adichie

Tudo começou na minha infância, enquanto crescia ouvia histórias sobre o processo de escravidão no Brasil. Quando cheguei à idade escolar e tomei conhecimento da história de meus ancestrais, descobri um passado sombrio, de muita dor e sofrimento. Foi quando soube que povos africanos foram arrancados de sua terra natal e foram obrigados a construir o país no qual vivo hoje, onde também povos indígenas foram assassinados e escravizados.

Em todo meu Ensino Fundamental, essa é a única versão da história que eu lia nos livros didáticos. Nas aulas de história, via gravuras de negros em condições desumanas sendo transportados em navios, sendo castigados, vendidos como mercadoria e em condições subalternas. E, quando chegava o dia 20 de novembro, era feita uma comemoração ao Dia da Consciência Negra e destacava-se a figura de Zumbi dos Palmares¹.

Entre as inúmeras histórias contadas por diversos professores até chegar ao Ensino Médio, pouco havia para que eu me orgulhasse ou me identificasse, em exemplos, inspirações ou referências, pois a história era contada somente a partir das referências negativas – não estou dizendo que não era necessário saber o que ocorreu no período da escravidão no Brasil, mas só obtive a perspectiva de um único lado da história.

A autora Chimamanda Adichie², nesse sentido, traz a seguinte reflexão: a “única história cria estereótipos” (ADICHIE, 2009, p. 01). E o problema com

¹ Zumbi dos Palmares é um dos grandes nomes da história do Brasil. Ele foi um dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior e mais longevo quilombo da história de nosso país. Zumbi assumiu a liderança do quilombo, em 1678, e resistiu, durante quase 20 anos, contra as investidas dos portugueses. Foi morto após ter seu esconderijo denunciado, em 20 de novembro de 1695. Zumbi é um dos grandes símbolos da luta dos negros e dos africanos contra a escravidão no Brasil.

² Chimamanda Adichie é escritora, ensaísta, ativista e conferencista nigeriana. Sua obra foi traduzida para mais de trinta línguas. É autora de “Sejamos todos feministas” e “Meio sol amarelo”, entre outros. Recebeu diversos prêmios, entre eles o *Orange Prize* e o *National Book Critics Circle Award*.

estereótipos é que, quando não são mentirosos, são incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.

Então, ao chegar no Ensino Médio, construí uma nova percepção de minha negritude ao ter contato com uma educação “outra” voltada à apresentação de caminhos possíveis para a diversidade. O espaço em questão responsável por tal mudança foi o Colégio Estadual Guadalajara, situado no município de Duque de Caxias, no bairro Olavo Bilac, região metropolitana do Rio de Janeiro, uma instituição educacional formal vinculado a SEEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

De acordo com Moura (2014, p. 41), o Guadalajara foi inaugurado em 1971, com o objetivo de atender a massiva demanda do entorno de Olavo Bilac, bem como de Duque de Caxias como um todo, uma vez que os moradores lutaram pelo direito à educação e a alfabetização de seus familiares. E, como a instituição surgiu durante o contexto da conquista do título do Brasil na Copa do Mundo de 1970, o Colégio foi nomeado como uma homenagem, visto que Guadalajara é a cidade mexicana onde ocorreram os jogos.

No período de 2008 a 2010, estudei no Guadalajara e participei dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Cultura do Guadá (NCG) e, a partir desse período, acredito que iniciei um processo de pensamento crítico que fez com que eu desconstruísse as histórias anteriormente decoradas em minha mente. Em razão disso, esse espaço foi essencial para meu processo de formação identitária, pois foi quando comecei a me apropriar da cultura Africana e Afro-brasileira, uma vez que, no Guadalajara, além dos projetos voltados para as questões raciais desenvolvidos pelo NCG, havia outras atividades interdisciplinares promovidas pela direção e coordenação pedagógica.

Não era incomum os professores em disciplinas como literatura, português, arte, geografia, história e física estimularem e desenvolverem trabalhos sobre o tema em sala de aula e, também, de maneira integrada, o que singularmente me permitiu entender que a Princesa Isabel³, por exemplo, não era a grande redentora ao assinar a Lei Áurea em 1888⁴, assim como a narrativa descrita nos livros didáticos que eu

³ A princesa Isabel era filha do imperador D. Pedro II e foi herdeira do trono brasileiro. Ficou conhecida por assinar a Lei Áurea (13 de maio de 1888) e foi forçada a se exilar do Brasil.

⁴ A Lei Áurea, ou Lei Imperial número 3.353, foi a lei que extinguiu a escravidão no Brasil. O projeto dessa lei foi elaborado e apresentado ao Senado Imperial Brasileiro pelo senador Rodrigo Augusto da

conhecia no meu Ensino Fundamental.

Nesse período, comecei a entender a importância de personalidades como Zumbi dos Palmares, da comemoração do dia 20 de novembro e o significado desse dia para a luta antirracista de nosso país. Conheci sobre a história e atuação de Tereza de Benguela⁵, José do Patrocínio⁶, Luiz Gama⁷ e tantas pessoas que resistiram (cada um à sua maneira) ao sistema imposto da época. Aprendi que revoltas como dos Malês⁸, Chibatas⁹ e ainda outras foram movimentos importantes na história de luta e resistência do povo negro. Mas, quando penso em movimentos negros, não posso deixar de destacar a Frente Negra Brasileira (FNB), primeira organização negra do país no período pós abolição da escravatura, sobre o qual só tomei conhecimento devido aos meus estudos na NCG, ressaltando mais uma vez a deficiência da história unilateral presente nos livros escolares.

Além disso, na minha caminhada na NCG, tomei conhecimento de alguns dos mecanismos criados pelos negros para dar voz à população afro-brasileira em um tempo em que não havia espaço para falar, a exemplo de “A voz da raça”, que, por

Silva, no dia 11 de maio de 1888. A votação dos senadores foi rápida e, dois dias depois, a lei foi sancionada pela Princesa Isabel, que exercia, na ocasião, a função de Princesa Regente, já que seu pai, o imperador D. Pedro II, estava fora do país para tratar de sua saúde.

⁵ Tereza de Benguela, ou “Rainha Tereza”, como ficou conhecida em sua época, viveu no século XVIII no Vale do Guaporé, no Mato Grosso. Liderou o Quilombo de Quariterê após a morte de seu companheiro, José Piolho, morto por soldados. Segundo os registros históricos, ela comandou uma comunidade de três mil pessoas. Uniu negros, brancos e indígenas para defender o território onde viviam, resistindo bravamente à escravidão por mais de 20 anos. Ela comandou a estrutura política, econômica e administrativa da comunidade. A Rainha Tereza criou uma espécie de parlamento e reforçou a defesa do Quilombo com armas adquiridas a partir de trocas ou deixadas após conflitos. O Quilombo de Quariterê existiu de 1730 a 1795, e a liderança de Tereza de Benguela resistiu até 1770, quando foi presa e morta pelo Estado.

⁶ José Carlos do Patrocínio foi um escritor, jornalista, farmacêutico e político brasileiro. Uma das personalidades mais influentes do movimento abolicionista do Brasil. Idealizador da Guarda Redentora, formada por negros e ex-escravos, sendo vanguarda do Movimento Negro no país.

⁷ Luís Gonzaga Pinto da Gama foi um escritor, abolicionista, advogado e jornalista, bem como Patrono da Abolição da Escravidão do Brasil.

⁸ A revolta dos Malês foi uma manifestação de escravizados que enfrentou o império em busca de liberdade religiosa e fim da escravidão. Em 1835, a cidade de Salvador, na Bahia, viveu uma grande manifestação racial e religiosa. Isso aconteceu quando negros africanos escravizados, de origem islâmica, planejaram uma revolta. Os objetivos eram, entre outros, acabar com a imposição do catolicismo, abolir o regime escravocrata e fundar uma república islâmica no nordeste do Brasil. Esse movimento ficou conhecido como a Revolta dos Malês.

⁹ A Revolta da Chibata foi um motim naval no Rio de Janeiro, em 1910. Foi o resultado direto do uso de chibatadas por oficiais navais brancos ao punir marinheiros afro-brasileiros.

sua vez, tinha como objetivo dar voz à população negra da época. Entendi sobre o mito da democracia racial e o impacto devastador ocasionado por esta teoria, que possui reflexos até os dias de hoje.

No colégio em que esta pesquisa se desenvolve, a história e a cultura negra foram ressignificadas. Os negros são sujeitos históricos: a cultura, a música, a culinária, a dança e as religiões de matrizes africanas são valorizadas pela contribuição cultural, social e econômica para o nosso país. E, desde então, tenho dedicado a minha vida acadêmica a pesquisar sobre os estudos raciais de modo a contribuir para fortalecer a discussão da educação antirracista, a fim de mitigar o impacto do racismo estrutural¹⁰ enraizado em nossa sociedade.

Neste contexto, de acordo com a Adichie, destaco o seguinte ponto: “[...] mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará” (ADICHIE, 2009, p. 03). À vista disso, quando falo de história, do conhecimento, trato uma forma de poder, o poder disciplinar, pois de acordo com Foucault, o saber é definitivamente uma representação de poder (FOUCAULT, 1995, p. 231-249).

Quando “[...] se fala em poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo” (FOUCAULT, 2006, p. 276). Mas, de acordo com Foucault, o poder deve ser pensado através de relações. Estas relações, por sua vez, envolvem todos os indivíduos, consistindo do movimento de forças vivas e dissonantes, como geradores e/ou receptores.

A partir dessas conjecturas, compreendo que se a história da escravidão no Brasil só é contada a partir da visão etnocêntrica, em outras palavras, por aqueles que dominaram e subjugararam os povos africanos e indígenas, como é possível dar voz àqueles que lutaram pela mudança do sistema imposto na época? Como construir referências positivas a partir de uma narrativa que só diz que os negros foram escravos?

Os estudantes iniciam a vida escolar conhecendo o lado mais doloroso e sombrio da construção do Brasil, pela visão daqueles que dominaram e subjugararam

10

O racismo estrutural é entendido como uma discriminação enraizada nos costumes e cultura organizacional, de forma que existe diferença no tratamento de alguns grupos em detrimento de outros. Nesse sentido, resultando na desvalorização, bem como a restrição de oportunidades dos negros a ascensão social.

os negros e os indígenas. Nos livros didáticos, os negros não são representados em outros contextos de trabalho, apenas são apresentados de forma negativa como coisas, objetos, com a violação total de seus direitos na condição de pessoas escravizadas. Com a aprovação da lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu os trabalhos com a história e a cultura africana no currículo escolar, imaginou-se que mudanças ocorreriam, mas o “desconhecimento da História do continente somava-se ao desconhecimento e ao preconceito em relação às culturas africanas, sendo que a própria ideia de uma África etnicamente heterogênea [...] era pouco discutida” (SILVA, 2018, p. 35).

Nesse contexto, as contribuições culturais da população negra no Brasil não são exploradas e/ou valorizadas. São, porém, invisibilizadas e apagadas. De fato, a inserção da história e das culturas africana e afro-brasileira está assegurada através de leis que regulamentam a necessidade desta pauta nos espaços educacionais. No entanto, ainda assim, faz-se necessário trabalhar as questões raciais na escola, permitindo que o indivíduo ressignifique sua percepção sobre sua história de negritude e branquitude, discutindo sobre o racismo e possibilitando a compreensão das políticas de ações afirmativas e o contexto que ela está inserida.

É fundamental também contribuir para reflexões indispensáveis sobre privilégios que determinados grupos possuem, fomentando uma postura antirracista. Deste modo, penso que, quando alunos negros e não negros não têm a possibilidade de conhecer em sua integralidade as histórias e as culturas africana e afro-brasileira, conforme estabelece a lei 10.639/2003, está sendo negado o direito de ter uma melhor compreensão de sua história e seu pertencimento étnico-racial.

A partir dessa necessidade, era impossível não nutrir o interesse em me aprofundar por um objeto de pesquisa de tamanha relevância social, assim como o intuito de apresentar uma experiência alternativa para implementação das histórias e das culturas africana e afro-brasileira nas escolas. Soma-se a isso a minha formação identitária, pois sendo uma mulher negra, da periferia e que desenvolveu sua trajetória pessoal e profissional, inicialmente, em projetos nas comunidades periféricas para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, percebo o quanto a educação nos espaços escolares e não-escolares que evidenciam a cultura negra contribui para transformar os indivíduos.

Nesse sentido, Gomes (2002) em seu artigo “Educação e Identidade Negra” afirma que:

[...] os processos identitários precisam ser compreendidos e debatidos no interior das escolas, sobretudo, em nossos cursos superiores – se criticamos o fato de que a escola básica ainda não conseguiu dar um trato pedagógico de qualidade à questão racial, o que diremos do ensino superior? Será que a experiência universitária tem sido capaz de quebrar preconceitos, romper com estereótipos sobre o negro e sua cultura, construir cidadãos e cidadãs menos etnocêntricos? Será que os alunos e as alunas que se formam nos cursos da UFMG e de tantas outras instituições de ensino superior, ao concluírem a graduação e a pós-graduação, esses alunos e alunas compreendem melhor a complexidade da questão racial e suas implicações políticas, sociais, econômicas e culturais? (GOMES, 2002, p. 44).

A educação recebida por alguns profissionais da educação também foi impregnada de preconceitos, discriminação, estereótipos e racismo. A formação desses profissionais foi construída a partir de “uma história única” e reproduzida muitas vezes a partir dessa perspectiva. Portanto, é importante que esse “trato pedagógico de qualidade à questão racial” (GOMES, 2002, p. 44) seja desenvolvido no espaço educacional para que haja reflexo em nossa sociedade. À medida em que a escola implementa e aplica a lei em seu cotidiano escolar, valorizando a diversidade étnico-racial, contribui para o pertencimento dos alunos e fortalece uma educação antirracista.

O objeto de estudo se relaciona empiricamente com a minha atuação profissional como educadora social e pedagoga, pois pude observar nos espaços escolares e não-escolares as relações de conflitos entre alunos negros e não-negros. A desvalorização da cultura negra me levou a buscar embasamento teórico para combater, por meio da educação, as estruturas racistas de nossa sociedade.

Na graduação e especialização, continuei abordando a temática racial. Ao ingressar no programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade Unigranrio (PPGHCA), percebi a possibilidade de aprofundar e ampliar a pesquisa, destacando o quão é importante o papel da escola nesta discussão, pois acredito que a educação é o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

Para o desenvolvimento da pesquisa levantei a seguinte hipótese: a escola que promove projetos voltados para temática racial pode impactar positivamente o processo formativo dos indivíduos e fomentar a educação das relações étnico-raciais, contribuindo para a diversidade étnico-racial? A partir deste questionamento, defini que o público-alvo a ser investigado seriam os ex-alunos do Colégio Estadual Guadalajara.

A instituição foi escolhida justamente em função de sua atuação sobre a temática racial, antes mesmo da implementação da lei 10.639/2003. Vale ressaltar que o Projeto de Pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO, respeitando, assim, os aspectos éticos, conforme as resoluções 466/96 e 251/95 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa.

De acordo com relato das fundadoras, o NCG foi criado em 1996 (MOURA, 2014, p. 65) e logo que foi estruturado começou a discutir sobre a temática racial a partir das características da população do entorno. Ou seja, da necessidade de fomentar a cultura devido à ausência de acesso percebida no corpo escolar surgiu a relação com a comunidade local, tornando-se uma demanda coletiva, uma causa que unia a todos. Isto somado a discussões de assuntos em evidência na sociedade para aproximar os estudantes sobre os temas resultou em seu destaque como escola inovadora pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura).

Mas como tratar tais temas de modo eficaz e identitário para os alunos? Para isso, estabeleci como objetivo geral analisar de que forma projetos voltados para temática racial impactaram egressos na educação básica do Colégio Estadual Guadalajara. Diante disso, elenquei como objetivos específicos: compreender as dimensões do processo de construção da identidade negra e os desafios para educação das relações étnico-raciais; explorar a temática das relações étnico-raciais a partir da perspectiva dos estudos decoloniais e interculturais; e, por fim, analisar as narrativas dos egressos sobre suas percepções em relação aos projetos voltados para temática racial na escola.

A metodologia é qualitativa, com base em um estudo de caso, com coleta de dados por meio de questionário on-line e entrevista. A escolha desse tipo de pesquisa ocorreu em função da possibilidade de explorar de forma completa e minuciosa o campo investigado. Segundo Yin, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 17), o que me permitirá compreender a complexidade das informações adquiridas e explorar como os significados são construídos.

A metodologia empregada para a análise dos dados tem como foco a experiência humana, portanto, a pesquisa narrativa se apresenta de forma essencial para o estudo deste caso, pois, de acordo com Clandinin e Connelly, “uma

verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 18).

Deste modo, será possível entender como os sujeitos da pesquisa foram impactados em seu processo de formação identitária ao participarem de forma direta ou indireta dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Cultura do Colégio Estadual Guadalajara. As narrativas dos egressos dialogam com a minha narrativa de pesquisadora, pois o objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas, e a coleta de dados pode ocorrer oralmente ou através da escrita. Optei pelos dois formatos para que eu pudesse ter um olhar mais profundo e criterioso. Neste trabalho, não foi possível realizar a visita de campo devido à pandemia do novo Coronavírus (COVID-19). A escolha desse formato ocorreu em virtude do atual cenário e como medida para preservar a saúde de todos envolvidos.

Deste modo, a dissertação está estruturada em três capítulos, sendo o primeiro organizado com três seções, o segundo e o terceiro em duas seções. No primeiro capítulo, intitulado “Identidade Negra: Os desafios da educação para relações étnico-raciais”, abordarei alguns conceitos e definições sobre o movimento negro, buscando, a partir do entendimento de diferentes autores, concepções e percepções distintas acerca do tema; meu objetivo, no entanto, não é me debruçar sobre a linha do tempo, pois já existem produções acadêmicas nesse aspecto. Sendo assim, o foco será na questão educacional como fio condutor deste trabalho, já que visio explicitar a atuação do movimento negro na luta pelo direito à educação. Além dos desafios, quero ressaltar as principais conquistas deste movimento em prol de assegurar políticas públicas para a população negra, como a Lei nº 10.639/2003.

Para o desenvolvimento das seções do primeiro capítulo, recorri aos autores Gomes (2002, 2004, 2016), Munanga (2004; 2005), Almeida (2018), dentre outros. Em relação às produções de Nilma Lino Gomes, destacaram-se as seguintes: “Educação e identidade negra” (2002), “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural” (2002), “Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra” (2002), e “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” (2016).

Esses artigos apoiam as reflexões sobre o processo de formação identitária e os elementos que contribuem para o fortalecimento da temática racial no espaço escolar. No que tange à lei 10.639/03, explorarei os marcos legais, sendo a Lei de

Diretrizes e Bases da educação (LDB, 1996), Constituição Federal (1988), as Diretrizes Curriculares para relações étnico-raciais (2004), bem como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), entre outros documentos. Nesse contexto, faz-se necessário também apresentar os caminhos percorridos até a inclusão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, bem como os principais avanços das políticas educacionais voltadas para educação do negro. De fato, essas conquistas contribuíram para o avanço sobre o debate no que diz respeito à temática racial na política e no cotidiano do país.

No segundo capítulo, “Educação e Decolonialidade: caminhos possíveis para a diversidade”, procuro abordar sobre as novas perspectivas educacionais para a diversidade, de modo a ressaltar os estudos decoloniais e a relevância desses estudos para a promoção de educação antirracista. Nesse sentido, apresentar novos caminhos que estão sendo traçados, pois muito se tem discutido sobre uma educação “outra” pautada nos estudos interculturais e decoloniais, visando promover uma pedagogia da diversidade, que contribua para descolonização dos currículos¹¹.

Gomes argumenta que, “para que possamos desconstruir as teorias racistas que predominam em nossa sociedade (e, conseqüentemente, na escola), é necessário que os cursos de formação de professores, bem como a universidade, incluam a temática racial em seus currículos” (GOMES, 1996, p. 69). Em concordância, autores como Walsh (2021), Candau (2010; 2016), Oliveira (2010), Coelho (2020), serão utilizados na discussão sobre uma nova perspectiva das relações étnico-raciais a partir do aspecto decolonial e intercultural.

Por fim, no terceiro e último capítulo, “Educação Antirracista: um estudo de caso sobre o Colégio Estadual Guadalajara”, apresentarei uma experiência exitosa acerca da educação para diversidade, a partir dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de

¹¹ A descolonização dos currículos diz respeito fundamentalmente ao reconhecimento da diversidade do mundo, ao combate ao racismo e a ideias e pensamentos que não contemplem a heterogeneidade da sociedade. [...] A descolonização dos currículos é um processo fundamental no sentido de amparar a emergência de uma educação que reconheça a heterogeneidade da sociedade e as variadas formas de ser e saber no mundo.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/ensino-de-historia-e-descolonizacao-do-curriculo-consideracoes-iniciais#:~:text=A%20descoloniza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20curr%C3%ADculos%20diz,de%20recorrentes%20debates%20no%20Brasil>.

Cultura do Guad , de modo que, a educa o através de projetos e atividades interdisciplinares funciona, o Colégio de fato aplica a Lei 10.639/2003, contribuindo para o fortalecimento da identidade negra dos alunos e ex-alunos da escola. Também evidenciarei um pouco da história do Colégio, com enfoque no NCG, espaço onde são desenvolvidos os projetos.

A disserta o de Moura (2014) fundamenta a minha visão de autora e ex-aluna do Colégio Estadual Guadalajara, pois a pesquisa de campo realizada pela autora enriquece este capítulo de modo a detalhar os projetos desenvolvidos pelo NCG, reforçando os aspectos que serão apresentados nesta disserta o. Além disso, serão apresentados os dados da pesquisa e as análises que foram utilizadas ao longo deste estudo. Para fundamentar as se oes deste capítulo recorri a Yin (2001), Gil (2008), Goldenberg (2004), Clandinin e Connelly (2011), além dos autores citados nas pesquisas de todos os capítulos, outros mais serão também encontrados.

Finalizo o trabalho apresentando as considera es finais, as descobertas encontradas, tendo como foco os objetivos da pesquisa, como foi o impacto dos projetos nos ex-alunos do Colégio Estadual Guadalajara após estudarem em uma institui o de ensino que, por meio de atividades diferenciadas voltadas para temática racial, tem a Lei 10.639/03 na prática.

  vista disso, espero que este estudo possa fortalecer a discussão da temática racial nas escolas e que, a partir da educa o para rela es étnico-raciais, os profissionais da educa o repensem suas práticas educativas e pedagógicas; de forma que, efetivamente, contribua para a promo o de a oes que valorizem a diversidade cultural, na perspectiva de minimizar práticas de discrimina o racial no ambiente escolar e, conseqentemente, em nossa sociedade.

1. IDENTIDADE NEGRA: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escola é institucionalizada, historicamente, como um ambiente definido por relações de poder, não de representatividade, de forma a naturalizar essa influência dominadora com saberes provenientes de um continente tradicionalmente tido como superior, o Europeu. Em razão disso, é um desafio desassociar do contexto escolar práticas internalizadas de uma cultura que não define seu corpo escolar, muito menos sua comunidade local e a sociedade como um todo. De acordo com Coelho, no que tange à subordinação e à subalternidade, dentro e fora dos muros da escola, essas questões são “resultantes da colonização e escravatura” e “permanecem muito presentes nos dias de hoje, estruturados nos dispositivos e discurso” (COELHO, 2020, p. 179).

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo abordar alguns conceitos e definições importantes para a fundamentação teórica deste trabalho. A partir da percepção de diferentes autores, trarei uma breve genealogia do movimento negro no que tange ao aspecto educacional, para que possa apresentar os desafios da educação para relações étnico-raciais e as dimensões do processo de construção da identidade negra. Além disso, demonstrarei as principais motivações e a relevância social da pesquisa para promover uma educação para a diversidade.

1.1 Algumas definições e conceitos sobre o processo de formação identitário

Para abordar o tema sobre pertencimento étnico-racial e identidade negra no ambiente educacional, faz-se necessário entender que a escola possui um papel importante na formação social do indivíduo e que o processo identitário não ocorre de forma isolada, mas através da dinâmica das relações sociais. Porém, cabe ressaltar que não é função exclusiva da escola trazer à tona essa representatividade. Os espaços sociais pelos quais os estudantes circulam ao longo de sua vida influenciam diretamente nesse processo, evidenciando, com isso, a relevância da construção de um pensamento crítico em todas as oportunidades possíveis, dentro e fora do núcleo escolar.

Sendo assim, ratificando o que afirmei acima, cito Gomes, que explica que

[...] A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002 p.39).

Ou seja, Gomes deixa evidente que a escola não é um campo neutro, e sim um espaço que interfere na construção social do indivíduo. Sendo a escola um ambiente de ensino-aprendizagem e propício a discussões, não é possível negar uma cultura que está enraizada desde as origens da formação do país.

Nesse sentido, Silva exemplifica que, quando alunos do Ensino Fundamental do século XXI aprendem que são “[...] herdeiros de costumes rudimentares, sociedades primitivas, paradas no tempo desde períodos imemoriais” (SILVA, 2018, p. 33), torna-se um desafio árduo desconstruir tal pensamento, pois a “história única” contada – pontuada por Chimamanda Adichie – cria estereótipos que não se refletem na realidade da diversidade encontrada na miscigenação do Brasil.

Essa diversidade tem sido ignorada, estigmatizada e, por incontáveis vezes, apagada. Gomes, em seu artigo "Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade", afirma que, embora as teorias de branqueamento tenham sido desenvolvidas no século XX, ainda existem reflexos dentro do espaço escolar.

Percebe-se na escola a presença da ideologia do branqueamento, que se revela através de uma tentativa de “suavizar” o pertencimento racial dos/as alunos/as e professores/as negros/as, apelando para as nuances de cor como moreninho, chocolate, marronzinho, cor de jambo, ou até mesmo em expressões como “clarear a raça” (GOMES, 1996, p. 70).

Dito isso, entro no maior desafio deste capítulo, que é refletir sobre como essa questão de branqueamento afeta diretamente a educação para as relações étnico-raciais. Como posso trabalhar a construção da identidade negra em uma sala de aula que mitifica a branquitude e segrega a negritude? Sobre esse complexo campo da construção das identidades, Nilma Lino Gomes, afirma:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento étnico racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares

chocam-se com sua própria visão e experiência da negritude. Estamos no complexo campo das identidades e das alteridades das semelhanças e diferenças e, sobretudo, diante das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade (GOMES, 2002, p. 172).

Esse “processo contínuo” exposto por Gomes não se move exclusivamente para conferir à escola total responsabilidade pela construção da identidade do sujeito, mas, ao mesmo tempo, reforça que deve ser papel e compromisso da escola trazer à baila discussões essenciais para que o indivíduo tenha o direito de conhecer suas origens e formar, a partir dessas experiências, seu singular entendimento sobre seu pertencimento étnico-racial.

Por seu turno, a construção da identidade, seja negra, seja não-negra, possui diferentes conceitos e vários autores apresentam concepções distintas acerca do tema. Por exemplo, para o antropólogo Munanga, a identidade é entendida como

[...] uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc (MUNANGA, 2005, p.177-178).

Isto posto, a posição de Munanga sobre a construção da identidade corrobora com a visão já demarcada neste capítulo sobre dar visibilidade e voz àqueles que constantemente são forçados a aceitar uma “única história”, repleto de “manipulações ideológicas” com propósitos que não fazem justiça à identidade negra. Além disso, seu discurso é permeado pelo papel do “outro” nessa construção social, ou seja, da relação com grupos sociais, de maneira que a formação da identidade fica intimamente ligada à “identidade atribuída” por esses nichos. Como os grupos sociais o veem é tão importante ou até mais do que como o indivíduo se vê, devido à construção das relações sociais em nossa sociedade. As afirmações de Gomes se coadunam às de Munanga quando o primeiro considera que

[...] a identidade negra [é] uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2004, p. 39).

Neste cenário, a pedagoga citada esclarece que a construção de uma identidade é muito mais complexa do que se possa imaginar, implicando correlações e múltiplos contextos experienciados que, quando somados às relações diversas que o sujeito vivencia ao longo de sua vida, será determinante para a sua (auto)aceitação.

A psicanalista Neusa Santos Souza afirma que “ser negro não é uma condição dada *a priori*. No Brasil, ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1982, p.77). O processo identitário é complexo em função do contexto que o sujeito negro é inserido, por isso, a escola possui um papel preponderante nesta discussão.

Embora o número de educadores atentos a essa questão tenha aumentado significativamente, ainda é possível ver expressões depreciativas e preconceituosas por parte dos professores, funcionários e alunos. Deste modo, continuando de acordo com Gomes, acredito que

Essa ideologia racial não é formulada e desenvolvida pelos professores/as e alunos/as unicamente no dia a dia da escola. Ela está presente no desenvolvimento da carreira docente, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de pedagogia, até a licenciatura (GOMES, 1996, p. 69).

Gomes argumenta que para que possamos desconstruir as teorias racistas que predominam em nossa sociedade e, conseqüentemente na escola, é necessário que os cursos de formação de professores, bem como a universidade, incluam a temática racial em seus currículos. À vista disso, as instituições de ensino superior devem abordar o tema em seu currículo, principalmente nos cursos de pedagogia e os de licenciatura. Afinal, os profissionais da educação precisam de insumos, inclusive para que desconstruam seus “pré-conceitos”, para que, em sala de aula, possam fazer intervenções em uma situação de discriminação racial, possam responder e até desenvolver atividades sobre o pertencimento étnico-racial de seus alunos, promover debates, apresentar a história do Brasil sob uma nova perspectiva, dentre outras ações referentes ao tema.

No combate ao preconceito racial e ao racismo, é preciso ser eficaz, não basta apenas ser eficiente. É preciso que os profissionais da educação tenham conhecimento e ferramentas para desenvolver o tema em sala de aula e, diante disso, colocar em prática a Lei 11.645/08. Gomes reforça que os

[...] processos identitários precisam ser compreendidos e debatidos no interior das escolas, sobretudo, em nossos cursos superiores – se criticamos o fato de que a escola básica ainda não conseguiu dar um trato pedagógico de

qualidade à questão racial, o que diremos do ensino superior? Será que a experiência universitária tem sido capaz de quebrar preconceitos, romper com estereótipos sobre o negro e sua cultura, construir cidadãos e cidadãs menos etnocêntricos? Será que os alunos e as alunas que se formam nos cursos da UFMG e de tantas outras instituições de ensino superior, ao concluírem a graduação e a pós-graduação, esses alunos e alunas compreendem melhor a complexidade da questão racial e suas implicações políticas, sociais, econômicas e culturais? Entendem a educação pública como direito que, enquanto tal, deve ser garantido aos cidadãos e às cidadãs de diferentes pertencimentos étnicos/raciais ou ainda a veem como mérito de alguns? (GOMES, 2002, p.44).

Corroborando com a afirmação de Gomes acima, Silva, na qualidade de Professor de História da Educação Básica, pesquisador e defensor das culturas e religiões de matrizes africanas, explica uma questão delicada e que, às vezes, passa despercebida durante toda a graduação. Trata-se do fato de

[...] até as primeiras décadas do século XX, o modelo de pesquisa histórica, pautava-se nos princípios do positivismo. Segundo este, a história só poderia ser reconstruída a partir da leitura dos documentos escritos. Isto posto, uma vez que, muitas das sociedades africanas produziram culturas orais, tornavam-se, nessa perspectiva, sociedades sem História. O desconhecimento da História do continente somava-se ao desconhecimento e ao preconceito em relação às culturas africanas, sendo que a própria ideia de uma África etnicamente heterogênea, principalmente em se tratando das áreas de predominância de povos de pele negra, era pouco discutida. Ainda é comum entender-se erroneamente os povos negros como uma coisa só, quando na verdade são vários e diferentes (SILVA, 2018, p. 35).

Por isso, mesmo dentro da universidade, a pedagogia aplicada não trabalha as questões étnico-raciais, onde os profissionais da educação deveriam ser preparados para exercer o papel de mediador. Em razão disso, na maioria das vezes acaba por validar o ostracismo social contra os negros, contra sua própria história, legitimando a ignorância dos fatos em razão de uma visão etnocêntrica carregada de relações de poder e interesses políticos da sociedade naquele período histórico. Portanto, é correto afirmar que a educação recebida por alguns profissionais da educação também foi impregnada de preconceitos, discriminação, estereótipos e racismo. Em razão disso, é importante que esse “trato pedagógico de qualidade à questão racial” (GOMES, 2002, p. 44) seja desenvolvido nos cursos de formação de professores e na instituição de ensino superior, pois acredito que só assim seremos eficazes na promoção de uma pedagogia da diversidade.

Por isso, é importante refletir sobre as dimensões da construção da identidade negra, pois é um campo complexo e vários elementos influenciam nesse processo,

inclusive a escola. Essa reflexão é feita pelos profissionais da educação para que estes possam ser multiplicadores nas escolas, onde o ensino-aprendizagem e a identidade do sujeito devem ser prezados acima de qualquer interesse ou relação de poder. Sendo todos e cada um de nós agentes de mudança, para que vozes, histórias e culturas não permaneçam à margem da sociedade.

1.2 Dos caminhos percorridos: a implementação da Lei nº 10.639/03

Graças a uma longa luta do movimento negro foi instituída a Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), que garante o ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, atendendo a uma demanda antiga e essencial que agora estava pautada nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c). Mas, o caminho percorrido para que essa lei fosse implementada é um pouco mais antigo do que particularmente eu imaginava, iniciando com o movimento negro no Brasil republicano. Em razão disso, farei uma breve explanação dessa árdua caminhada, fazendo uso das três diferentes fases do movimento negro brasileiro – de Amauri Mendes Pereira, 2008, e Petrônio Domingues, 2007 – e tendo como foco três fundamentos do movimento: a educação, a comunicação e a cultura.

De acordo com Pereira, em 1931, na cidade de São Paulo, durante o período pós-abolição, estava o Centro Cívico Palmares (contando também com outras organizações), fundado em 1926, e grande responsável pela mobilização da população negra da região, sendo precursor da FNB (Frente Negra Brasileira). Diante disso, Pereira explica que havia

[...] muitos participantes em comum nas duas organizações, inclusive em sua liderança, já que Arlindo Veiga dos Santos havia sido presidente do Centro Cívico Palmares e fora também o primeiro presidente da FNB, e alguns de seus militantes propunham inclusive uma ligação direta entre a criação de ambas as organizações, como no trecho abaixo, publicado na primeira página do jornal *A Voz da Raça*, de 3 de fevereiro de 1937: “A F.N.B. surgiu no Estado de São Paulo, graças à perspicácia da alma paulista, que, desde 1926, já havia fundado o CENTRO CÍVICO PALMARES, com o mesmo objetivo da aludida organização” (PEREIRA, 2011, 27-28).

Com a criação da FNB e reforço ao engajamento político do Centro Cívico Palmares, sob a liderança de Arlindo Veiga dos Santos¹², as pautas defendidas não poderiam ser mais atuais, como a “busca por uma atuação política e a apresentação de demandas do movimento à sociedade e aos poderes públicos” (PEREIRA, 2011, p. 28). A FNB foi, sem dúvidas, um grande marco, como a primeira organização negra no país a discutir a necessidade de integração dos negros na sociedade, colocar em evidência a discussão do racismo estrutural e, principalmente, debater sobre o direito ao acesso à educação. Inclusive, tinha como um dos seus objetivos primários a “[...] luta por uma educação que contemplasse a história da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar” (BRASIL, 2013, p.08).

Conforme Gomes pondera assertivamente, a educação é

[...] o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e as negras brasileiras. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país. O Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e de ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (GOMES, 2017, p. 24-5).

Conforme Gomes ressalta acima, o movimento negro foi assertivo em priorizar a pauta da educação enquanto caminho para “emancipação social”. Além disso, a FNB conquistou vitórias importantes pouco tempo após sua fundação, sendo um exemplo notável, o êxito com a integração de negros no corpo da Guarda Civil de São Paulo, que resultou no primeiro encontro da FNB com uma figura política de grande relevância, o Presidente da República Getúlio Vargas – não retirando o mérito que o Centro Cívico Palmares possui com o sucesso na suspensão do decreto que proibia a admissão de afro-brasileiros em 1928.

Além disso, o movimento precisava de visibilidade, o governo, a sociedade e a população afro-brasileira precisavam saber o que estava acontecendo, mas, como realizar tal feito em uma época em que a comunicação era centrada pela

¹² Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978) foi um intelectual, poeta, escritor, líder político, monarquista, e tradicionalista brasileiro. Fundou a FNB, primeiro movimento negro do Brasil, e a Ação Imperial Patrianovista, movimento que defendia a instauração de uma monarquia tradicional no Brasil.

colonialidade? Pereira destaca o Movimento Social Negro com sua irrefutável atuação dentro da imprensa negra paulista, uma importante fonte de informações e saberes que contribuíram pontualmente para a “emancipação social” já mencionada. Esta, por sua vez, pode ser entendida como uma prática decolonial, uma forma de resistência que não segue a linearidade do discurso eurocêntrico, em uma batalha contínua e necessária, a fim de trazer novas perspectivas para o futuro.

A importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos etc., também podem ser observadas como elementos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo o período republicano. Um exemplo interessante, nesse sentido, é a própria continuidade da campanha feita pelo jornal *O Clarim d’Alvorada*, em 1929, ainda em prol da realização do primeiro Congresso da Mocidade Negra do Brasil em São Paulo. Esse jornal, que afirmava ter como função a “Congregação da raça para a raça” (PEREIRA, 2011, p. 29).

Conforme Coelho explica, “por meio dos jornais, essa imprensa buscava erradicar o preconceito que existia contra os afro-brasileiros, o que ajudou no processo de conscientização sobre o racismo” (COELHO, 2020, p. 67). Mas, perpassando a educação e a comunicação, também se fazia necessário integrar-se a cultura, e o TEN (Teatro Experimental Negro) “[...] também pretendeu mostrar a estas pessoas sua importância na sociedade e o quanto elas tinham a oferecer, crescer, para obter ascensão social e educacional” (*Ibid*, p. 67).

A cultura é um elemento primordial de um povo, que, ao ser negada, debilita o sujeito, deixando sequelas permanentes em sua identidade e representatividade. A vida é o alimento da arte, e a arte, por sua vez, serve como alimento para a vida. As pessoas estão sempre em constante processo de transformação e, nesse confronto interior e exterior, buscam evoluir tornando-se (re)criadoras, fazendo-se artistas. A arte liberta, transforma, converte, modifica, transfere, reorienta e redefine o sujeito e o objeto, ou em outras palavras, o eu e o mundo.

A cultura proporciona incontáveis formas de ensino-aprendizagem, e, ao estudar a diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural do povo brasileiro, encontra-se uma fonte inesgotável de conteúdo significativo e singular para se trabalhar a formação do sujeito. Sua relevância se deve a diversos fatores que abrangem diversas áreas do conhecimento. Por isso, a integração do afro-brasileiro na cultura através da mobilização do TEN é um exercício de resistência, de legitimação de memórias e culturas. Eu tenho uma história a ser contada, você também, imagine, então, quantas

histórias urgiam para ser contadas no meado do século XIX no Brasil pós-abolição?

Conforme Silva afirma, esse apagamento das culturas de matrizes africanas se deve pela forma como eram vistos, “sociedades primitivas”, “paradas no tempo” e “herdeiros de costumes rudimentares” (SILVA, 2018, p. 35). Esta forma de reconhecer as culturas africanas legitimou o preconceito, e, justamente para criticá-lo, é preciso o engajamento do afro-brasileiro na cultura, mostrando seu potencial, sua herança, sua história. Amparada na oralidade, a pluriculturalidade negro-africana é extremamente rica e repleta de arte e conhecimento. Nada mais justo que o sincero desejo do TEN de trazer à população uma cultura silenciada através da arte.

Por seu turno, o TEN era liderado por Abdias do Nascimento¹³ e sua trajetória está intimamente ligada às três diferentes fases do movimento negro brasileiro:

A trajetória política de Abdias do Nascimento, sempre relacionada à questão racial no Brasil, pode ser vista, ela própria, como um elemento de continuidade no movimento negro que se constituiu nos diferentes períodos do Brasil republicano. Nascido em Franca, no estado de São Paulo, em 1914, Abdias participou como um jovem militante da Frente Negra Brasileira. Em 1944, ele foi a principal liderança na criação do Teatro Experimental do Negro e, em 1978, também participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo. Amauri Mendes Pereira (2008) e Petrônio Domingues (2007) identificam três diferentes fases do movimento negro brasileiro, com características distintas, ao longo do Século XX, e Abdias do Nascimento participou de maneira ativa em todas elas: a primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política, em 1974 (PEREIRA, 2011, p. 30-31).

De acordo com Pereira, a partir da identificação de Amauri Mendes Pereira e Petrônio Domingues do movimento negro brasileiro em três fases, a primeira fase do movimento negro brasileiro compreende um intervalo que objetivou, antes de tudo, a inclusão do cidadão afro-brasileiro na sociedade, assim como o nacionalismo; a segunda fase concentra-se no TEN e o período de redemocratização (1945); e, por fim, a terceira fase foca na (re)construção de identidades político-culturais negras, bem como a oposição da negação do racismo, contestando o já discutido “mito da

¹³ Abdias do Nascimento (1914-2011) é um dos honoráveis nomes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo, sendo oficialmente indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais, como a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo.

democracia racial” (PEREIRA, 2011, p. 30-8).

Mas vale ressaltar que não existe uma divisão em fases ordinariamente definidas com início e fim, de maneira fechada e arbitrária, pois as fases aqui apresentadas servem mais como bússola para entender os movimentos negros em sua genealogia, uma vez que essas fases dialogam e convergem entre si, e de forma alguma se distanciam ou se anulam. O meu objetivo aqui é expor como o movimento negro lutou pela inclusão e integração dos afro-brasileiros na cultura, na comunicação e na educação, conquistando os direitos na esfera das Políticas Públicas.

Com essa explanação, chego à implementação da Lei 10.639/2003, mais de 70 anos depois da fundação da FNB que iniciou esse movimento. Análoga de uma reflexão do papel do negro na história brasileira, o MNU (Movimento Negro Unificado), através da “Carta de princípios”, defendia a inclusão e a discussão da História da África e do Negro no Brasil no currículo escolar. Diante disso, durante os anos 80, os movimentos sociais negros se intensificaram na luta para a visibilidade das discussões étnico-raciais no currículo nacional e para uma postura antirracista. Chegando a 1995, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida ficou em evidência, tornando-se um ponto de virada para fortalecer a causa.

À vista disso, aproveitando o momento propício devido à Marcha, Benedita da Silva, na qualidade de Senadora e militante do movimento, resgata essa proposta de inserção da história do negro no currículo nacional. Com isso, é promulgada uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996a), que em seu parágrafo 4º do artigo 26 da nova LDB apresenta a seguinte redação: “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Em consequência, tornar-se-ia possível, alguns anos depois, a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003. Por sua vez, essa nova legislação modificou dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), transcritos abaixo:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira. Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas

social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial, nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 1996a).

Esta lei, ainda que tardia, reestruturou o currículo escolar, sendo uma imensa vitória, visto todo o percurso traçado para que isso acontecesse. Algo que deve ser comemorado, sim, sem dúvidas, mas, como Coelho pondera, nem sempre a realidade acompanha o que está escrito no papel e, justamente por isso, faz-se necessário garantir que “tais Leis [sejam] acompanhadas dentro de seus contextos sociais e suas práticas pelos cidadãos e cidadãs brasileiros, assim como pelos movimentos sociais, por meio por um efetivo controle público” (COELHO, 2020, p. 71). Afinal, se a lei não for efetivada, aplicada de fato nos currículos escolares nas escolas brasileiras, toda essa trajetória terá sido em vão.

1.3 A atuação do movimento negro na luta pelo direito à educação

*Artigo 3º São proibidas de frequentar as Escolas Públicas:
[...]2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos.
(LEI nº.1 de 1837)*

Ao revisitar a história da escolarização dos negros no Brasil, deparamos-nos com várias leis que alimentaram as desigualdades vivenciadas pela população negra em nosso país, conforme será abordado mais à frente. No que tange ao aspecto educacional, a instrução formal foi negada, mesmo após a abolição da escravatura, por meio de dispositivos legais, conforme a Lei nº1 de 1837 informada acima. Em razão disso, movimentos de resistência emergiram batalhando por direitos – como já mencionada anteriormente, Frente Negra Brasileira (FNB), um movimento que lutou arduamente pela integração dos negros na sociedade, principalmente pelo acesso à educação.

O movimento negro foi e ainda é um importante ator na luta pelo direito à educação dos negros e negras em nosso país. Este movimento social surgiu no período escravista e segue até hoje atuando em diferentes pautas sociais e políticas. Conforme já explicado anteriormente, a Lei nº 10.639/2003, que estabelece obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira em todo

território nacional, por exemplo, é reflexo da luta deste movimento social. Mas, não é de hoje que o movimento negro luta pelo direito à educação.

De acordo com Munanga e Gomes, seguem abaixo esclarecimentos de alguns fatos importantes que contribuíram para entender o que ocorreu no Brasil pós-abolição da escravatura:

[...] após a assinatura da Lei Áurea (que aboliu a escravidão) a situação dos negros, descendentes de africanos escravizados no Brasil, tomou-se harmoniosa e estável. Esta ideia ainda paira em nosso imaginário social. Na realidade, após a abolição, o processo de luta e resistência negra ganhou outros contornos. Durante um bom tempo o Brasil ainda viveu o ranço escravagista e a relação entre os antigos senhores e ex-escravizados continuou pautada pelas relações que se estabeleciam no regime de escravidão. A nova situação dos negros, de escravizados para libertos, não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira. O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas mais ricas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os negros brasileiros após a abolição tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais. Essa é uma luta que continua até hoje, com outros contornos. Porém, no decorrer do processo histórico pós-abolição, além da não-integração do ex-escravizados e seus descendentes na sociedade brasileira, o Brasil foi construindo um processo complexo de desigualdade social. No Brasil, os grupos empobrecidos e descendentes de escravizados, apesar da abolição da escravatura e da Proclamação da República, continuaram a viver em completa e violenta desigualdade (NILMA e MUNANGA, 2004, p. 105).

Em salas de aula, não é incomum os estudantes acharem que a assinatura da Lei Áurea acabou com a escravidão no Brasil. Munanga e Gomes são muito precisos em pontuar tal problemática, uma vez que ela é factual dentro do exercício escolar. Para tudo há um motivo, e, apesar de não caber neste momento divagar sobre o contexto econômico e político que resultou na aprovação da Lei Áurea, cabe, sem dúvidas, questionar o período pós-escravidão, já que por lei era garantida a liberdade daqueles que foram escravizados, porém, na prática, a realidade foi bem diferente.

Para exemplificar, há o artigo 295 do Código Criminal de 1830, o qual diz “*não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta, e útil, de que passa subsistir, depois de advertido pelo Juiz de Paz, não tendo renda suficiente*”. Em outras palavras, não importa se uma lei foi promulgada por uma princesa. O negro continuou sendo escravo do sistema, pois dificilmente um homem preto escravizado que recém adquiriu sua liberdade não se enquadraria nesse artigo. Não houve nenhum esforço pela sociedade em acolher, assistir e proteger esses homens, mulheres e crianças, que ainda acabaram sendo julgados como criminosos por lei por não terem as mínimas

condições de vida. Para confirmar essa prerrogativa, Reis reitera:

Ainda sobre a criminalização do “Ser negro”, o Código de Posturas da cidade do Rio de Janeiro (1838) rezava que nenhuma pessoa poderia ter “casa ou loja de comprar e vender trastes e roupas usadas, sem que assine termo nesta Câmara de não comprar nada de escravos ou de pessoas suspeitas”, empurrando ainda mais os recém-libertos para o que se qualificava como crime de vadiagem, visto que destruía toda e qualquer iniciativa comercial dos escravos ou “pessoas suspeitas (REIS, 2008, p. 33).

Obviamente, com essa legislação os números de crimes aumentariam exponencialmente no período pós-abolição, considerando que a criminalidade se tornaria a norma para qualquer negro que tentasse estabelecer qualquer tipo de comércio, limitando inúmeros homens e mulheres a trabalhos braçais com baixa remuneração para evitar ser fichado como “vadio/criminoso”. Em outras palavras, “[...] pairava sobre a sociedade um novo modelo burguês de família e trabalho, onde os que fugissem a esta regra eram considerados ‘marginais’” (REIS, 2018, p. 36).

Entender essa realidade de trabalho e vida dos escravizados pós-abolição ajuda a compreender o contexto de marginalização nos quais estavam inseridos e, para além disso, quando olhamos para a legislação da época, por exemplo, os aspectos explicitados por Gomes e Munanga anteriormente ficam ainda mais em evidência, pois a Lei do ano de 1837 estabelece que “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. 2º os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (BRASIL, 1830). Essa exclusão se refletiu no acesso à educação da população negra e apresenta ecos na estrutura de nossa sociedade até os dias de hoje.

Portanto, para que seja possível ponderar de forma específica sobre esse e outros dados da educação do negro, é necessário falar sobre o movimento negro a partir de uma reflexão teórica, e conhecer diferentes percepções e conceitos sobre o tema. Nesse sentido, para Domingues, “o Movimento negro como movimento político de mobilização racial, mesmo que ele assuma, em alguns momentos, um viés fundamentalmente cultural” (DOMINGUES, 2007, p. 102), diz-nos que não importa como o movimento negro possa ser singular e característico de seu respectivo período histórico, porque este sempre estará engajado na luta contra o racismo em favor dos direitos da população negra.

Concomitantemente a isso, ampliando a discussão, Santos (1994) afirma que se trata de um [...] conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista

de movimento artístico, literários e religiosos de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfretamento do racismo [...] (p. 157).

Ou seja, o movimento negro atua nas diversas esferas que configuram a vida do povo negro, iniciando como formas de organização, articulação e mobilização política a movimentos culturais, religiosos e artísticos, sendo um catalisador de estímulo a respeito da conscientização contra o racismo, bem como assegurador dos direitos em superação ao triste estigma ao qual a sociedade o sentenciou. Talvez eu pudesse explorar diferentes percepções sobre o tema, mas esse não é nosso objetivo, no entanto, é fundamental obter esse panorama para que seja possível configurar a compreensão sobre o assunto.

Dito isto, entendemos o movimento negro como um importante símbolo de luta e resistência para a discussão das pautas raciais, um ator na luta por direitos e pela igualdade racial. Mas vale destacar que este debate envolve diferentes grupos étnico-raciais – negros, pardos, brancos e indígenas –, pois é uma questão social e todos precisam entender a importância e relevância deste tema. Essa discussão, tão atual e tão necessária, é abordada por Ribeiro, quando afirma que é “[...] impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre” (RIBEIRO, 2019, p. 19).

Através dessa afirmação, Djamilia Ribeiro possibilita uma reflexão sobre a necessidade de informação sobre racismo, a importância de enxergar a negritude e o reconhecimento dos privilégios da branquitude, um dos aspectos importantes que promove uma autorreflexão e a percepção do racismo interno que existe em cada um de nós. Ou seja, tudo pelo que o movimento negro tanto luta há séculos. Para a autora, existem alguns elementos essenciais para que possamos construir uma postura antirracista. Ela explica que perceber-se

[...] criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas (RIBEIRO, 2019, p.107)

Por isso, é preciso discutir sobre o racismo, e não fingir que ele não existe, questionar sempre, assim como buscar uma postura antirracista de todos, pois, à

medida que a sociedade brasileira entender que essa pauta é humanitária, o caminho em direção a uma sociedade igualitária ganhará passos mais firmes e acelerados. Apesar dos desafios, e, claro, graças a incontáveis guerreiros e guerreiras da resistência do movimento negro, várias conquistas foram alcançadas visando promover a inclusão e a valorização da população negra. Dentre estas conquistas é possível citar:

- A lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 e, posteriormente, foi alterada pela Lei 11.645/2008, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígena;
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Africana (2004);
- O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Africana (2004);
- O PROUNI (Programa Universidade para Todos), que é um programa de bolsas de estudos integral ou parcial em faculdades particulares para população de baixa renda (2004-presente);
- O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior), que tem o objetivo de financiar as mensalidades de cursos graduação para estudantes que estejam regularmente matriculados em instituições privadas de Educação Superior (1999-presente);
- A SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), com o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos étnico-raciais afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra (2003-2015);
- O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa de

direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerâncias étnica;

- O surgimento da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cuja função é articular, junto às três secretarias do MEC, políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia etc. (2004-presente);
- A Lei 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas para ingresso nos cursos de graduação de alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público (em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos), de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiências.

Posto isto, tem-se esperança de mais conquistas para o movimento negro, em todas as suas vertentes e causas, independentemente do nome que usem ou de suas origens, pois é somente através desse reconhecimento e apoio que toda a trajetória até o dia de hoje e toda que está por vir terá significado. E, justamente por reconhecer o mérito de tais conquistas, não é admissível permitir que não sejam valorizadas tais realizações, em consequência, primar pela Lei nº 10.639/03 é tão importante. Logo, faz-se necessário um olhar sobre a escola e a referida lei, porquanto no diálogo entre ambas está pautada uma educação para a diversidade.

1.4 Um olhar sobre a escola e a Lei nº 10.639/03: os desafios da educação para a diversidade

Conforme os subitens anteriores, no ano de 2003, após uma longa luta do movimento negro, foi instituída a Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino. Em teoria, com a nova lei em vigor, a educação brasileira, pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, adotaria inúmeras mudanças, tendo como base visões alternativas da história por meio de vozes silenciadas. Estas, agora, finalmente receberiam o reconhecimento

antes negado e, com isso, estudantes de todo o Brasil teriam acesso a uma história muito mais complexa e multifacetada a qual estavam acostumados.

A referida lei é um importante marco para traçar caminhos para uma educação antirracista, pois, à medida em que a escola implementa e aplica a lei em seu cotidiano escolar, de forma a valorizar a diversidade étnico-racial, a instituição também contribui para o pertencimento dos alunos e a ressignificação da temática no espaço educacional. A discriminação racial está nos espaços sociais e, conseqüentemente, na escola, por isso, a Lei nº 10.639/03 não é só mais uma lei qualquer, mas um novo paradigma, sendo referência de vitória e mudança para a população negra.

Neste contexto, é fundamental fortalecer a pauta racial, de modo a evidenciar as contribuições dos negros ao nosso país, e a escola possuir políticas educacionais que regulamentarão este processo. É preciso abordar as culturas afro-brasileira e africana dentro do espaço educacional, com o objetivo de mostrar que as culturas africanas, europeias e indígenas são igualmente importantes nas construções política, econômica, social e cultural do Brasil.

Apesar de passos significativos com a nova lei federal para o aprofundamento do conhecimento dos estudantes a respeito das culturas que formaram o país, ainda é possível se deparar com discursos questionáveis dentro da própria escola, que acabam impregnando as aulas que chegam às crianças e aos adolescentes, como retratar os negros em condições de escravos e não de pessoas que foram escravizadas.

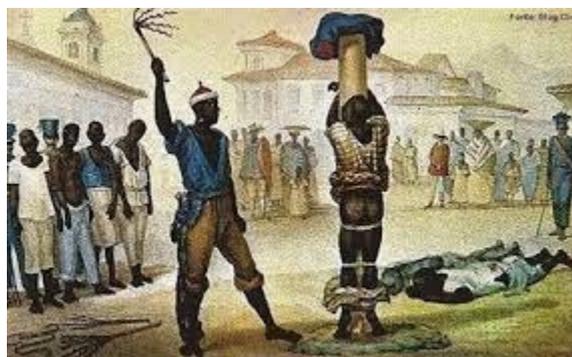
Vale ressaltar que existe uma diferença entre ser escravo (coisa), como uma condição natural, e um indivíduo estar escravizado (pessoa). As autoras Harkot-de-La-Taille e Santos apresentam a diferença de ambos os termos:

[..] Já os usos contemporâneos que têm sido feitos do vocábulo escravizado para se referir à escravidão negra parecem ter como propósito resgatar o contexto e a relação histórico-social referente ao período escravocrata, evocando ressonâncias semânticas do pressuposto de responsabilização e de opressão pelo processo de escravidão. Escravizado, nessa perspectiva, remete a um campo semântico distinto daquele construído e constituído em torno do vocábulo escravo. Escravo conduz ao efeito de sentido de naturalização e de acomodação psicológica e social à situação, além de evocar uma condição de cativo que, hoje, parece ser intrínseca ao fato de a pessoa ser negra, [...] Em não se tratando de um estado transitório, mas de uma condição de vida, implícita no termo escravo, seu emprego contribui arditamente para a anistia dos agentes do processo histórico de desumanização, despersonalização e de espoliação identitária do escravo ou ex-escravo. [...] Enquanto o termo escravo reduz o ser humano à mera condição de mercadoria, como um ser que não decide e não tem consciência sobre os rumos de sua própria vida, ou seja, age passivamente e em estado de submissão, o vocábulo escravizado modifica a carga semântica e

denuncia o processo de violência subjacente à perda da identidade, trazendo à tona um conteúdo de caráter histórico e social atinente à luta pelo poder de pessoas sobre pessoas, além de marcar a arbitrariedade e o abuso da força dos opressores (HARKOT-DE-LA-TAILLE e SANTOS, 2012, p. 8-9).

Quando um professor de história utiliza o termo 'escravizado', visa deixar em evidência o processo de coisificação ao qual o negro africano foi submetido até chegar ao nosso país, mudando a forma como o estudante irá absorver essa informação. Para além disso, observei com cuidado alguns livros didáticos de história sobre o período da escravidão no Brasil, fiquei intrigada como os textos e as imagens podem ser tendenciosas, principalmente ao abordar como viviam as pessoas escravizadas naquele período.

Figura 1 - Castigo Físico



Fonte: Secretaria da Educação do Paraná - Fundepar (2021)

Os escravizados sempre apareciam nas imagens sendo castigados ou em posições inteiramente servis, desprovidos de sentimentos, família, religião ou cultura; como se os escravos apresentados no texto e evidenciados nas imagens não fossem pessoas. Na história tradicional, negros são retratados em condições subalternizadas, estereotipadas e inferiorizadas e, com isso, o efeito perverso do racismo estrutural fomenta a desigualdade étnico-racial ainda nos dias de hoje. Nesse sentido, minha fala se baseia na consideração de Almeida:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertença. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial (ALMEIDA, 2018, p. 24).

Portanto, a temática racial precisa ser inserida no currículo escolar não apenas de forma pontual através do dia 20 de novembro, mas engajada na busca por ações concretas para colocar a lei em prática, com a perspectiva de valorizar as contribuições que diferentes grupos étnicos fazem no nosso país. E, apesar das barreiras ao longo do percurso, a escola ainda é um caminho para promover uma discussão justa e igualitária.

Figura 2 - Colégio Estadual Guadalajara.



Fonte: Documentário “Pro dia Nascer Feliz” - João Jardim (2005)

À luz dessa reflexão penso nos desafios de uma educação para diversidade e apresento a experiência de uma escola que aplica a Lei 10.639/03, mostrando que é possível, por meio de projetos, trazer discussões que irão contribuir para um ambiente educacional que valorize as diferenças raciais e culturais dos(as) alunos(as). Esse caminho ainda é desafiador e seguido em poucas escolas. Aqui, temos o Colégio Estadual Guadalajara. Esta instituição de ensino desenvolve há 27 anos a temática racial no espaço escolar através de projetos desenvolvidos pelo já mencionado NCG (Núcleo de Cultura de Guadá).

O Colégio Estadual Guadalajara é uma escola conhecida nacionalmente e internacionalmente por ações e projetos como: 1º Lugar no Prêmio Educar para Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos e Articulações das Relações de Trabalho e Desigualdade - SP (CEERT), participação no documentário “Pro dia Nascer Feliz”, do diretor João Jardim; entrevistas em programas como *Globo Repórter*, reportagens no *Canal Futura*. Além disso, o colégio foi premiado pela

UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), sendo considerado uma escola inovadora pela instituição.

Este reconhecimento deve-se aos resultados que 14 escolas em todo Brasil apresentaram a respeito da eliminação da violência no espaço escolar. O Colégio Estadual Guadalajara, assim como as demais instituições premiadas, apresenta resultados na melhoria do rendimento escolar, assiduidade, redução do índice de evasão, maior interesse pelos estudos, respeito e cuidado com o espaço educacional, e uma grande motivação de professores e alunos.

Assim, a escola supracitada é vista como referência por ser uma experiência de sucesso acerca da educação para a diversidade cultural, pois é uma instituição que desenvolve projetos que abordam as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena; miscigenação na sociedade brasileira; a situação do negro no Brasil; e tantos mais assuntos que contribuem na construção de uma consciência crítica dos alunos. São utilizadas diferentes linguagens, projetos culturais, educativos e esportivos que foram adotados pela equipe gestora, professores, alunos e ex-alunos para superar o racismo e o preconceito racial dentro da escola.

Então, se é possível para o Colégio Estadual Guadalajara, por que as demais escolas do país não podem seguir seu exemplo? Ouso dizer que a resposta para essa pergunta não esteja no âmbito da educação, mas sim no da política. Apesar de explicitar este aspecto através do viés da educação, é necessário ressaltar que essa discussão não pode se restringir apenas ao ambiente educacional, pois trata-se de uma questão de nossa sociedade. Por isso, direciono essa reflexão para entender o caminho percorrido sob o olhar legislativo.

O quadro abaixo é um recorte do período de 1980 a 2003, que mostra o percurso da Lei nº 10.639/03 até a sua aprovação.

Quadro 1 - Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Ano	Poderes (Legislativo & Executivo)	Projeto de Lei – PL	Resultado
1983/86	Abdias Nascimento - Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim - Deputado Federal/RS	----	Não Aprovado e Arquivado.
1993	Humberto Costa - Deputado Estadual/PE	----	Vetado por ser considerado inconstitucional.

1995/98	Benedita da Silva - Senadora/RJ	18/95	Não Aprovado e Arquivado
1995/98	Humberto Costa - Deputado Estadual/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto em 1997.
1999/2002	Ben Hur - Deputado Federal/MS e Ester Grossi - Deputada Federal/RS	259/997	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE.
2003	Executivo Federal	10.639/038	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Fonte: Santos (2009, p. 151); Moraes (2009, p. 74); Batista (2010, p. 313).

Ao olhar o longo percurso até a implementação da lei em questão, o que é possível identificar? Foram 20 anos para que tivéssemos uma lei em nosso país para tratar a questão racial. Para os historiadores, a Frente Negra Brasileira (FNB) é a primeira organização no país a discutir a necessidade de integração dos negros na sociedade, o direito ao acesso à educação, além de colocar em evidência a discussão do racismo estrutural.

Se pensarmos a partir da criação desta organização (1931) até a aprovação da lei 10.639/2003, por exemplo, são mais de 70 anos para se ter um decreto sobre o tema. No ano de 2008 (cinco anos depois), a referida lei foi alterada para lei 11.645/08, pois incluiu a temática indígena.

Vale a pena destacar também que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) “promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica” (FERRETI, 2018, p. 25).

Apesar de ser uma discussão de cada Estado da federação brasileira, realizar a estruturação do currículo base, ainda implica em seguir diretrizes de cunho nacional (Planos Nacionais de Educação, Lei de Diretrizes e Bases, das Diretrizes Curriculares Nacionais, etc.). Cabe aos profissionais da educação indagar a urgência para aprovação da reforma, bem como seus impactos.

Estes, dispositivos, ao terem seus conteúdos flexibilizados e mais direcionados para a formação acadêmica/técnica, considerando questões políticas para que a reforma aconteça, reduzindo a grade curricular, eliminando pautas e reflexões que não estejam de acordo com a visão do governo em vigor ou, até mesmo, desconsiderando outros fatores que geram o índice de reprovação e evasão desde a

Educação Básica, como a falta de infraestrutura ou até mesmo necessidades financeiras (FERRETI, 2018).

Saindo do aspecto legislativo e nos atendo à questão educacional, observamos alguns desafios, tais como a necessidade de investir na formação continuada, metodologias de trabalho e a reformulação do material didático, pois mesmo após 19 anos a lei não foi efetiva em sua totalidade e caminha a passos curtos para mudanças fundamentais através de ações afirmativas. Para Juvenal Araújo,

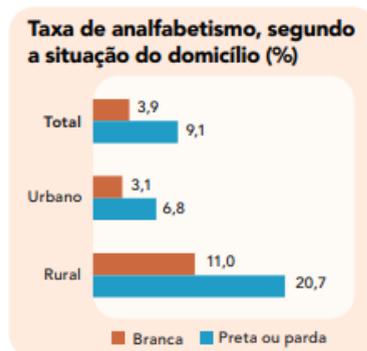
O não cumprimento dessa lei corrobora a história da África não contada no Brasil, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências, nas artes, na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. A dificuldade também se encontra no campo de formação da maioria dos educadores, que não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil. A ausência de referências da história não contada sobre os negros mostra um país que entende que o negro só nasceu a partir da época da escravidão... (ARAÚJO, 2018, p.2).

Conforme Araújo explica, uma lei que só fica no papel, uma história sem a participação de agentes negros, uma academia que preza apenas um segmento histórico eurocêntrico em detrimento de inúmeros povos também formadores da identidade nacional, sem dúvidas, só reforça o estigma da sociedade, bem como seu comodismo em aceitar esse apagamento como algo natural. Para ratificar, basta realizar uma simples consulta ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a taxa de analfabetismo.

Ao verificar o banco de dados observamos que pardos e negros estão refletidos nos índices de analfabetismo e baixa escolaridade, o que acaba impactando o aspecto de trabalho e renda. De acordo com o informativo do IBGE sobre Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do ano de 2019, no que tange ao analfabetismo¹⁴, tem-se o gráfico abaixo.

Figura 3 - Taxa de analfabetismo, segundo a situação de domicílio (%)

¹⁴ Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais (IBGE, 2019).



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
Nota: Pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Fonte: IBGE, 2018.

Este dado contribui para evidenciar a lacuna entre brancos e negros no aspecto educacional. O mesmo dado também se reflete direta ou indiretamente em problemáticas como trabalho e renda, pois o baixo grau de escolaridade acaba contribuindo para que essas pessoas ocupem cargos que não exijam um alto nível de instrução, e isso impacta em diferentes aspectos da vida social do negro.

O cenário descrito exemplifica o “Mito da Democracia Racial”, chamado assim porque, de forma concreta, não existe democracia racial no Brasil, nem em qualquer outro país do mundo. O que existe é uma falsa ideia de que o racismo não existe, que todos têm acesso aos mesmos direitos e deveres e que não existe diferença no tratamento dado a determinados grupos étnicos na esfera social. Claro, pondero neste trabalho que, no Brasil, o racismo contra a população negra não é tão explícito quando comparado ao que ocorre nos E.U.A., na Europa ou até mesmo na África do Sul, mas, no entanto, só porque não há restrições a serviços públicos e direitos civis, não significa que a ideologia racista não esteja presente. Pelo contrário, negar o preconceito velado da sociedade brasileira é uma validação dessa arbitrariedade.

Por sua vez, o Colorismo é uma exemplificação desse preconceito velado na sociedade. Ainda que esse termo seja pouco usado no Brasil, há uma vasta literatura a respeito. O Colorismo, ou Pigmentocracia, surgiu no ensaio da escritora e ativista Alice Walker chamado “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”¹⁵ (1982), e evidencia como o racismo estratifica a hierarquia social, exaltando a branquitude e seus respectivos benefícios em uma estrutura de poder baseada no

¹⁵ Traduzido em português para: “Se o presente se parece com o passado, como será o futuro?”. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/colorismo/>

ostracismo da identidade e história negra. De acordo com Sales, o Colorismo

[...] de alguma forma expressa essas diferentes dinâmicas. É a ideia de que não estamos falando de uma oposição entre os sem cor e os de cor, mas na verdade de um processo de contraste e diferenciação que utiliza esses critérios como forma de hierarquização social, e que não é linear (SALES, 2017, p. 03, apud MORAES, 2019, p. 209-210).

Conforme Sales explica acima, o Colorismo não é linear e está presente nos mais variados contextos sociais, normalizando uma distinção social fundamentada em um fenótipo europeu, ou seja, características físicas ideais que garantem ao seu portador uma supremacia racial, conferindo beleza, competência e o direito ao poder. Os efeitos provenientes dessa idealização só dá mais força ao racismo, já que, na tentativa de incontáveis negros buscarem características padrões amplamente difundidas, só reforça a opressão histórica que está sempre buscando caminhos mais sutis para se fazer valer. Em conformidade, Munanga ressalta que a

[...] maior parte da população afro-brasileira vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletiva (MUNANGA, 2004, p. 96).

Com isso, há um impasse: como desconstruir esses estigmas sociais? Como promover a valorização da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira, quando a própria sociedade nega que existe tal preconceito? Chego, então, à discussão da educação e da decolonialidade, sendo um caminho possível para se trabalhar a diversidade.

2. EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A DIVERSIDADE

Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele.

Martin Luther King

Segundo Coelho, a Educação que “[...] liberta é aquela que questiona verdades e preconceitos já estabelecidos; é aquela que aponta para a riqueza que há na diversidade de olhares e saberes que podem e devem nortear as relações sociais [...]” (COELHO, 2020, p. 25). Esta liberdade está em (des)construir valores impregnados na sociedade, assim como prezar pela abundante diversidade de histórias e culturas que, por sua vez, afetam diretamente as relações sociais, dentro e fora da escola.

No entanto, apesar do discernimento quanto à diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural do povo brasileiro, infelizmente, há uma falsa visão de mundo segundo a qual diz que o racismo não existe (o já referido “Mito da Democracia Racial”). Este mito ilude com a suposta ideia de que todos temos direitos e deveres igualitários, que a equidade está presente nas experiências diárias e, claro, de forma que não se acredite que um ser humano em pleno século XXI pode ser “julgado” e “condenado” pela cor da sua pele, ainda que essa seja uma marca identitária do país em questão.

Concordando com Oliveira e Candau e com Mignolo, acredito que existe uma bifurcação na história do pensamento europeu, dividindo-a em duas vertentes: de um lado a história da modernidade europeia e de outro a história da colonialidade europeia, que constantemente foi negada e apagada. Tais vertentes implicaram em uma dicotomia entre a história contada de apreciação à intelectualidade e às conquistas do colonizador, contrapondo-se a uma história não contada a respeito do menosprezo do saber e das realizações do colonizado. À vista disso, Grosfoguel explica que a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

Isto denota a ardente necessidade da educação aplicar os valores negro-africanos em seus incontáveis caminhos, com o objetivo de discutir os estigmas sociais relacionados à herança étnico-racial presentes na sociedade brasileira, de

maneira que possa de fato haver mudança. Coloco-me como exemplo ao dito anteriormente, no costume de ouvir que o “bom vinha de fora”. Tais pensamentos só reforçam a incapacidade de nativos, sejam afro-brasileiros, sejam indígenas, sejam de outros grupos, de se autoafirmar, de maneira que não se vejam competentes para realizar as tarefas complexas pré-determinadas por aquela coletividade eurocêntrica.

Para abordar o tema sobre pertencimento étnico-racial e identidade negra no ambiente educacional, faz-se necessário entender que a escola possui um papel importante na formação social. Portanto, é indispensável compreender que o estudo e a discussão de temas que abordem a diversidade étnico-racial são fundamentais para a mudança de direcionamento que normalize a cultura e a história da população negra como elemento constitutivo do Brasil.

2.1 Uma nova perspectiva para a educação: práticas decoloniais e interculturais

Não é de agora que existe um grande debate no meio acadêmico acerca da dificuldade de conectar a educação às diferenças culturais. Apesar disso, ainda hoje, essa problemática é uma pauta atual de inúmeros pesquisadores da área. Há muita teoria a respeito, mas o assunto é bem mais complexo do que inicialmente imaginado, pois está relacionado a fatores múltiplos (contexto histórico, social, político e econômico), que influenciam diretamente nos processos educativos, salientando preocupações que cada vez mais estão em evidência na academia e, muitas vezes, nos movimentos sociais. Em concordância, Munanga explica que,

Convencidos de sua superioridade, os europeus tinham a priori desprezo pelo mundo negro, apesar das riquezas que dele tiravam. A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre as duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas da exploração predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais (MUNANGA, 2020, p. 22).

Ou seja, a subalternização e exclusão de determinados grupos sociais não são por acaso, por azar ou pela ação da natureza; devem-se à ação humana, e essa dinâmica não acontece sem propósito. Para a promoção de uma educação antirracista, faz-se necessário abordar novas perspectivas educacionais voltadas para uma pedagogia da diversidade que promova os estudos interculturais e decoloniais,

contribuindo para o avanço sobre o debate no que diz respeito à temática racial na política e no cotidiano do país – influenciando, conseqüentemente, a escola.

Com uma história marcada pelo colonialismo e a colonialidade, com pensamentos produzidos ordinariamente pela perspectiva etnocêntrica, faz-se necessário uma crítica construtiva sobre os efeitos resultantes dessa colonialidade na população afro-brasileira, bem como seus respectivos pensamentos reproduzidos a toda população.

O reconhecimento de uma genealogia pautada pelo colonialismo e a colonialidade é crucial para a compreensão do estigma quanto à diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural do povo brasileiro, bem como para a indispensabilidade da aplicação dos estudos interculturais e decoloniais nas escolas brasileiras, fazendo uso ao máximo da Lei 10.639/03.

Para entender melhor essa dicotomia entre colonialismo e a colonialidade, Maldonado-Torres explica:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 131).

Maldonado-Torres distingue muito bem os conceitos de colonialismo e a colonialidade e alerta para o efeito da colonialidade sempre presente em nossas vidas. Não importa se a colonização acabou determinado país, pois este permanecerá impregnado por ideologias que permanecem em várias instâncias, como em “textos didáticos”, nos quais encontramos escritos e imagens que não tratam os escravizados como pessoas com histórias e culturas que foram injustiçados, mas sempre sendo castigados ou em posições inteiramente servis (conforme já evidenciado na página 33).

“Nos critérios para um bom trabalho acadêmico”, nos quais os melhores autores e fontes de pesquisas são considerados por boa parte da academia aqueles que

remetem aos colonizadores – ou seja, as vozes daqueles que experienciaram tal sofrimento são silenciadas e, por vezes, completamente apagadas; na “cultura, no sentido comum e na auto-imagem dos povos”, com a depreciação das identidades, valores e costumes dos povos oprimidos em detrimento daqueles tidos como “melhores”, “superiores”; e “nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna”, de forma que, para uma criança afro-brasileira que cresce sob o estigma de uma sociedade que a constrange e condena simplesmente devido a uma herança de ódio pautado em interesses econômicos e políticos, sair do seu local de origem e mudar, tornar-se um sujeito capaz de compreender sua história, lutar por seus direitos, adquirir conhecimento através de uma educação de qualidade e mudar sua classe social, é algo inadmissível para a sociedade conservadora brasileira.

Nos dias atuais, com a colonialidade cada vez mais enraizada em todos os aspectos da vida de qualquer cidadão brasileiro, os efeitos maliciosos ampliam-se desproporcionalmente, invalidando e injustificando, uma vez mais, um povo que já, continuamente, tem que lutar para se fazer ouvido. E, com essa introdução, entramos no pensamento decolonial¹⁶ como uma contínua batalha a ser travada na modernidade em forma de resistência, sem negar ou maquiar o que aconteceu anteriormente, e sim trazendo novas perspectivas para o futuro.

Segundo Miglievich-Ribeiro, é possível entender como as práticas decoloniais podem ser entendidas como a “face oculta da modernidade”, pois a modernidade tem suas vertentes positivas como “[...] a cosmologia moderna que moldou valores tais quais liberdade, igualdade, democracia ou os direitos humanos [...]” no entanto, faz-se necessário lembrar da outra vertente nesse pensamento pós-colonial¹⁷, como “[...] as operações de exclusão e desumanização mediante a produção da diferença colonial [...]” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68).

¹⁶ O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter D. Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191).

¹⁷ O pensamento pós-colonial rompe com a história única e eurocêntrica, mostrando, através de pesquisadores pós-coloniais, a desconstrução de pensamentos que naturalizam a subalternidade dos países que foram colonizados. Isto serve para evidenciar as relações de poder que estão por trás da produção de conhecimento.

Como Mignolo sempre pauta, “a colonialidade é constitutiva da Modernidade e, portanto, não há Modernidade sem Colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 11). Esta afirmação é indispensável para a reflexão de como a sociedade atual foi moldada. Contudo, conforme Bernardino-Costa & Grosfoguel alertam, cabe ressaltar que há uma profunda e importante distinção entre o decolonialidade e o pensamento pós-colonial. Nas palavras dos próprios autores,

Aqui reside uma importante diferença entre o projeto decolonial e as teorias pós-coloniais. Essas tematizam a fronteira ou o entrelugar como espaço que rompe com os binarismos, isto é, onde se percebe os limites das ideias que pressupõem essências pré-estabelecidas e fixas. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são somente este espaço onde as diferenças são reinventadas, são também *loci* enunciativos de onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos. O que está implícito nessa afirmação é uma conexão entre o lugar e o pensamento (BERNADINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016, p. 19)

O pensamento pós-colonial certamente abre margem para interpretar a narrativa que contrapõe as raízes do pensamento linear subalternizador da Europa com as ramificações periféricas do raciocínio crítico que abarca uma visão mais singular e marginalizada da história. Isto, claro, com o objetivo de apreender dessa investigação os efeitos atuais da colonização ocorrida, cimentando o espaço para uma discussão mais aprofundada e precisa a respeito da decolonialidade. Afinal, o pós-colonial coexiste com o capitalismo, exercendo a atribuição de abrigar todos os pensamentos que integram as relações neocoloniais¹⁸, “da aparição das elites locais, da persistência dos efeitos colonizadores, dos processos de resistência e descolonização e, ao mesmo tempo, de como o eixo colonizador/colonizado se internaliza na sociedade que se pretende descolonizada” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 18).

Em razão disso, essa “pretensão descolonizadora” sinalizada por Maldonado-Torres, ainda que extremamente complexa, quando se encontra com a mentalidade voltada para o âmbito decolonial como forma de resistência, pode ser compreendida como uma constante transformação de realidades e pensamentos, conectando o lugar e o pensamento, ainda que impossíveis de serem desassociadas das relações de

¹⁸ As relações neocoloniais consistem na dominação política, econômica, cultural e social resultantes do Neocolonialismo, também conhecido como Imperialismo. Este, por sua vez, compreende as fases política e econômica de colonização dos países africanos e asiáticos pelos países europeus e pelos Estados Unidos, durante o século XIX e parte do século XX.

poder. Isso se dá pois buscam alimentar a necessidade de urgir com preocupações feitas pela população para a população, deixando um pouco de lado visões que não se preocupam com o sujeito em sua essência. É o que traça, portanto, histórias que não seguem uma narrativa linear pautada em interesses políticos e econômicos, mas em relatos periféricos de homens e mulheres que estudaram/vivenciaram os acontecimentos.

Ainda hoje, é impossível negar que a população afro-brasileira sofre com a falta de representatividade, pautando-se em estudos de indivíduos que não a refletem de maneira alguma. Em concordância, Fanon afirma que o negro é constantemente desconsiderado e menosprezado, sendo taxado como incapaz de contribuir com tudo aquilo que o afeta, desde métodos educacionais a políticas organizacionais, sendo um mero espectador porque não é considerado importante o suficiente para que seja reconhecido, mesmo que a realidade seja exatamente o oposto.

Nessa perspectiva, estão pautadas as três dimensões da colonialidade: poder, saber e ser. A colonialidade do poder é uma noção característica da classificação social do indivíduo baseada em concepção de raça, levando em consideração o sistema político e econômico, sendo longo e sólido desde a sua origem colonial. Por sua vez, a colonialidade do saber é centrada no âmbito epistêmico, reproduzindo o pensamento colonial eurocêntrico. Por fim, a colonialidade do ser está voltada à dimensão ontológica, ou seja, na subjetividade das experiências colonizadoras e seus respectivos impactos.

Nesse sentido, faz-se necessário uma prudência constante para não promover aquilo contra o qual lutamos e, ainda assim, resistir. O capitalismo opera com base na classificação social, utilizando a política, a cultura e o saber de um povo para subalternizá-lo. Em razão disso, torna-se árduo o processo de decolonização intelectual, uma vez que a sociedade atual é pautada na ordem racial que a colonialidade do poder e do saber instituiu. Então, é exatamente contra essa ordem a qual é necessário resistir.

A respeito da colonialidade do poder e do saber Mouján explica que os sistemas educacionais latino-americanos são

[...] estabelecidos a partir de em um “continuum de colonialidade do poder e do saber” estabelecem profundas separações entre os saberes acadêmicos, científicos e filosóficos e os saberes do cotidiano. Essa forma de organização invisibilizam e marginalizam os sistemas de conhecimento reproduzindo

matriz eurocêntrica, inferiorizando os saberes dos povos da periferia e estabelecendo uma escola hierárquica e racial entre os grupos humanos a partir de um padrão de poder que tem como prioridade sustentar a acumulação do capital em larga escala (MOUJÁN, 2016, p. 28).

À vista disso, Mouján expõe a necessidade de validar o conhecimento crítico produzido nas áreas periféricas, pois estas são capazes de transformar o campo educacional, bem como resistir aos estigmas sociais provenientes de uma longa história advinda do colonialismo e da colonialidade, a partir de um “pertencimento territorial, simbólico, cultural, filosófico e geopolítico” (MOUJÁN, 2016, p. 32).

Por isso, são de vital importância os estudos acadêmicos, pois serão eles que chegarão às salas de aula através dos profissionais de educação. Os estudos decoloniais precisam chegar aos ouvidos dos jovens estudantes, afro-brasileiros ou não, como forma de reescrever o imaginário a respeito do papel da população negra na sociedade, sendo um efetivo capaz de questionar os preceitos existentes nos materiais didáticos e no senso comum da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, tenho que esclarecer que, a decolonialidade não pode ser vista como algo centrado no meio acadêmico, pois “[...] consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (BERNARDINO-COSTA e GROSFUGUEL, 2016, p. 17).

Em outras palavras, a decolonialidade, em seu princípio, não

[...] se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos-chaves, nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina. Ao contrário, o projeto decolonial reconhece a dominação colonial nas margens/ fronteiras externas dos impérios (nas Américas, no sudeste da Ásia, no norte da África), bem como reconhece a dominação colonial nas margens/fronteiras internas dos impérios, por exemplo, negro e chicanos nos Estados Unidos, paquistaneses e indianos na Inglaterra, magrebinos na França, negros e indígenas no Brasil etc. Na década de 1960, essa diferença colonial nas fronteiras internas dos impérios foi conceituada por Pablo Gonzales Casanova de colonialismo interno em que sobretudo o eixo racial estabeleceu uma divisão de privilégios, de experiências e de oportunidades entre negros e brancos, populações indígenas e brancos, tal como exemplifica a história do Brasil (BERNARDINO-COSTA e GROSFUGUEL, 2016, p. 20).

Um dos principais cuidados necessários para não reproduzir o colonialismo intelectual é justamente não normatizar uma linha de pensamento como detentora da

razão absoluta, resultando no universalismo abstrato. Como pesquisadora e mulher afro-brasileira que cresceu com o peso desse universalismo nas costas, realmente não desejo que isso se torne um ciclo vicioso de poder. Defendo as práticas interculturais e decoloniais, assim como a minha herança afro-brasileira, respeitando a luta de muitos que vieram antes, mas sem interferir na liberdade e na diversidade do conhecimento.

Nesse sentido, entro agora na discussão da decolonização dos currículos escolares para a promoção da liberdade e da diversidade do conhecimento. Uma vez que, são indispensáveis os estudos interculturais e decoloniais, pois somente através do diálogo entre esses estudos com a temática da diversidade étnico-racial será possível uma mudança de paradigma a fim de normalizar a cultura e a história da população afro-brasileira. Para tal, analiso primeiramente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Desde 1998, o ensino no Brasil é regido pelos PCNs, fazendo com que novas práticas sejam estimuladas sem deixar os pressupostos teóricos à deriva, configurando uma grande mudança na educação brasileira. E, apesar de muito precisar ser feito ainda, uma vez que, em sua grande maioria, os PCNs não possuem correspondência com a realidade do ambiente escolar e não são diretamente aproveitados pelos professores, há várias orientações que contribuíram para a movimentação de preceitos que antes se mantinham estáticos, ainda que a passos curtos. Dessa forma, pelo menos do ponto de vista das políticas públicas, o avanço foi significativamente considerável, demonstrando uma possível preocupação com a interdisciplinaridade e com a vivência do aluno e, conseqüentemente, fornecendo combustível para diálogos entre cultura, diversidade e ensino.

As práticas decoloniais atreladas às interculturais podem ser a resposta para uma nova perspectiva educacional mais livre dessas “amarras”, uma vez que, juntas possuem potencial para gerar reflexões sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação. Em razão disso, a estratégia de interculturalidade vem como “princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 25), contribuindo para perspectivas decolonizadoras, correlacionando a afinidade e compatibilidade de povos com distintas origens, mas com comuns visões de oportunidade e diálogo.

Ainda de acordo com Oliveira & Candau, o “conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida,

nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 25). Mas esse processo não pode resultar no universalismo abstrato, mas no amadurecimento da discussão, do pensamento crítico, do reconhecimento de visões que destoam da linearidade etnocêntrica, sem reproduzir os mesmos estigmas ou criar uma ideia falsa de sociedade ideal, mas possibilitar discussões que partam de relações saudáveis provenientes de inúmeras vozes (de seus respectivos espaços).

De acordo com Walsh, é preciso trabalhar com a diferença, com o que havia antes da colonização, em uma estratégia centrada nos saberes outros, o que requer “uma transformação epistêmica na nossa própria compreensão sobre o saber, a filosofia, o pensamento e as racionalizações continentais que subjazem a esse pensamento” (WALSH, 2021, p. 67). Isto concorda com os preceitos decoloniais que buscam descentralizar o conhecimento epistêmico, desafiando a colonialidade e reafirmando o valor da intelectualidade negro-africana e afro-brasileira, fazendo justiça a vozes silenciadas por tempo demais.

Mas, ainda em Walsh, a interculturalidade epistêmica vai, além disso, pois

[...] compreende mais do que uma resposta estratégica à ordem colonial - ela é mais do que uma habilidade de se mover entre mundos ou de operar em uma zona de contato ou em uma fronteira de relação. Ao contrário, ela propõe uma articulação de saberes que leva em consideração a coconstrução intercultural de diversas epistemologias e cosmologias, na qual o conhecimento, assim como a filosofia, nunca está completo, mas sempre “em construção (WALSH, 2021, p. 67).

A articulação produz o verdadeiro saber, visto que nenhuma visão jamais estará completa, pois é no diálogo, na troca, que o conhecimento é gerado.

O autor ainda afirma que o fundamental desse processo articulatório está exatamente na intervenção política, social e epistêmica que, por seu turno, objetiva “[...] descravizar o saber e o ser; [...] justamente porque atua para despertar um sentimento de pertencimento coletivo e construir e fortalecer epistemologias e práticas de questionamento, resistência, reconstrução e libertação” (WALSH, 2021, p. 70).

Indo ainda mais além, faz-se necessário incluir ações por meio desses saberes, não bastando somente conquistar o espaço, há de se fazer uso dele. Bernardino-Costa e Grosfoguel afirmam que não devemos inserir apenas as experiências negras na “[...] formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos”, pois, só assim poderemos “[...] construir um pensamento decolonial em âmbito nacional” (BERNARDINO-COSTA e

GROSGUÉL, 2016, p. 22). Harmonizada mesma forma, Coelho explicita que a interculturalidade vai mais à frente, não pode parar no reconhecimento e na tolerância, pois é necessário “intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações, de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (con)viver com o outro” (COELHO, 2020, p. 106, apud MUNSBURG e SILVA, 2018, p. 148).

Diante dessas ponderações, acomodar-se com as conquistas atuais é um risco, pois elas só admitem as injustiças até certo ponto, mas não as corrigem, não buscam mudar o sistema em curso. Refleti muito a esse respeito, e sempre voltava ao mesmo lugar, com a decolonização dos currículos escolares. Eu acredito na educação, creio em uma sociedade antirracista, que prima pela democracia racial (não como um mito, mas como uma realidade visível a todos), porém, não posso fechar meus olhos e ignorar a problemática atual proveniente da colonialidade. Afinal, mesmo após quase 20 anos da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, a educação ainda caminha a passos curtos para novas conquistas em termos de engajamento social, políticas públicas e a inserção da temática da diversidade étnico-racial, de forma que, de fato, normalizem-se a cultura e a história da população negra como elemento constitutivo do patrimônio nacional brasileiro. Em razão disso, temo que o avanço das discussões étnico-raciais em sala de aula fique estagnado.

Nesse caso, conta-se, muitas das vezes, com o engajamento político do movimento negro, uma vez que, na genealogia brasileira, os movimentos sociais foram o fogo e o óleo para toda e quaisquer transformações estrutural e sócio-histórica que ocorreram em nosso país. Mas, ao mesmo tempo, não adianta apenas resistir e lutar para obter direitos, porque é necessário que os direitos já conquistados se façam valer. É preciso “[...] tensionar as bases ideológicas que partem das lógicas epistêmicas eurocêntricas que fazem da inserção de culturas marginalizadas, que reforçam os estereótipos e os processos de preconceitos e de discriminação racial” (COELHO, 2021, p. 108). Se não houver essa tensão, nada irá mudar. Não importando quantas leis sejam promulgadas, se os profissionais da educação enquanto sujeitos ativos e críticos da educação brasileiros não fizerem valer o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, nada irá mudar.

Em razão disso, seguem abaixo alguns destaques das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com o objetivo de evidenciar que os profissionais

da educação já possuem base para trabalhar com a temática relativa à diversidade étnico-racial e a pluralidade cultural do povo brasileiro.

Quadro 2 - Destaques das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

Destaques	Categorias
Currículo para diversidade	I) Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (p. 66).
Valorização das diferenças	II) A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador (p. 27).
Práticas pedagógicas	III) O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (p. 69).
Formação de professores	IV) A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (p. 58).

Fonte: Neto e Gomes (2022, p. 396)

Conforme a leitura do Quadro 2, podemos concluir de imediato que pedagogos, professores, educadores e outros profissionais da área já possuem base para trabalhar com a diversidade cultural na Educação Básica, para o “[...] reconhecimento e valorização dos mais diferentes grupos sociais que compõem o Brasil” (NETO e GOMES, 2022, p. 396). Obviamente, não podemos negar que, a redação dessas diretrizes também deixa margem para a chamada “interculturalidade relacional” de Walsh, no qual esses estudos são tratados a partir de “[...] uma visão romantizada e naturalizada da diversidade”, de forma que, a temática seja limitada a “[...] datas marcadas no calendário escolar como comemorativas, como o Dia do Índio; ‘Descobrimiento’ do Brasil; Dia da Consciência Negra etc.” (NETO e GOMES, 2022, p. 396).

Particularmente, contudo, levo em consideração que essas orientações já são um grande avanço no que diz respeito ao reconhecimento dos estudos étnico-culturais, sendo possível abordar sobre as novas perspectivas educacionais para a

diversidade, de modo a ressaltar os estudos decoloniais e a relevância desses estudos para a promoção de educação antirracista. “Assim, a opção decolonial nos convida a imaginar um mundo no qual muitos mundos podem existir em conjunto. A opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender para poder aprender novamente de outra forma” (COELHO, 2021, p. 108).

À vista disso, chego às possibilidades para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 através de projetos, como uma alternativa viável, uma estratégia comprovadamente produtiva para articulação da temática da diversidade no âmbito escolar através das experiências do NCG no Colégio Estadual Guadalajara.

2.2 Educação para projetos: possibilidades para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 no espaço escolar

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

Conforme Hooks explica, é indispensável oferecer as condições necessárias para que o aprendizado ocorra, de forma que a educação seja feita como uma prática da liberdade. Hoje, com o avanço tecnológico, elencaram-se mais possibilidades lúdicas, mas nenhum recurso eletrônico irá substituir as palavras de seu professor. Às vezes, parece que é preciso de muito, quando aquele pouco feito de maneira única e especial teria sido o suficiente. Ensinar não é jogar informações em cima de informações, qualquer aluno alfabetizado pode ler as mesmas informações em livros; o que diferencia o ato de educar do autodidatismo está no modo em que é feito. Este modo, por sua vez, acredito ser a chave para a efetiva implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar.

Antes de qualquer coisa, vale ressaltar, neste momento que, quando apresento possibilidades para efetiva implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar, não descarto a aplicação que já ocorre. Acredito, porém, que é possível aumentar o leque através de novas perspectivas, sem excluir e/ou menosprezar alguma outra. O que defendo é que esses estudos sejam bem aplicados, para que, talvez, em geração futura, haja uma sociedade menos preconceituosa e com histórias múltiplas. Isto

posto, chego à educação para projetos, uma estratégia que acredito ser de grande relevância e que possui um grande saldo positivo já comprovado através das experiências do NCG no Colégio Estadual Guadalajara.

Para nortear como os projetos são realizados no Colégio, Moura explica:

Atualmente o núcleo atende, em média, entre 200 a 500 jovens por mês. A atuação do N.C.G. ocorre no espaço da escola e, em alguns casos, em locais próximos ao colégio. As oficinas funcionam de segunda a sábado com ações destinadas ao público inserido na faixa etária que compreende jovens de 12 aos 24 anos (MOURA, 2014, p. 47).

Ou seja, os projetos são uma extensão das atividades regulares da escola, buscando não apenas complementar as carências, mas também estimular adolescentes e jovens. E, a partir disso, encontra-se uma infinidade de temas a ser trabalhados, de forma a aproveitar o que melhor se pode ter de uma educação diferenciada, dentro e fora dos muros da escola.

Nesse sentido, é comum associarmos à educação a escola, mas nem sempre foi assim. Se avaliarmos diacronicamente, no passado, não havia divisão entre a literatura e a matemática, história e ciências, pelo contrário, todas as áreas eram estudadas simultaneamente, pois era de entendimento que todos os campos de estudo se complementavam para produzir conhecimento. Atualmente, para fins pedagógicos, o ensino é dividido em disciplinas. Então, estabelecer relações entre disciplinas e projetos é natural e válido, traçar comparações e estabelecer diálogos são características fundamentais da interdisciplinaridade, que, vale ressaltar, são incentivadas nos PCNs.

O que é iniciado em sala de aula, em um debate na aula de História do Brasil, pode ser facilmente somado a dinâmicas através de projetos que servirão para complementar esse saber. Para isso, Candau afirma que a

[...] educação cidadã intercultural para todos tem, por isso, a finalidade de formar os estudantes, para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a deliberação intercultural nos espaços públicos da sociedade” (CANDAU, 2016, p. 39).

Limitar o ensino-aprendizagem à sala de aula é reduzir significativamente o potencial daquela discussão, sem se esquecer também de que esses estudantes não vivem 24 horas por dia em uma escola, suas vidas acontecem em diversos espaços, com diferentes grupos sociais.

O que dizer então das relações educacionais estabelecidas em ONG's, sindicatos e em outros espaços onde a sociedade civil atua? [...] Um campo que diverge do formal e do informal, possuindo suas especificidades e intencionalidades, não atribuindo apenas ao professor o papel de educador e entendendo outros espaços educativos como espaços de ensino-aprendizagem, espaços de trocas, espaços de compartilhamento (MOURA, 2014, p. 17).

Quando li Maldonado-Torres, fiquei preocupada quando ele afirma que a “ausência de um método e de uma disciplina específicos nos variados estudos étnicos tem levado alguns a pensarem que a existência dos mesmos é provisória” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 79). Isto configura um grande problema no avanço das discussões étnico-raciais em sala de aula, uma vez que restringe às tradicionais disciplinas a inserção da discussão que em muitos casos acaba por ser parcialmente incorporada ou até mesmo ignorada. Entretanto, quando essa discussão continua fora da sala de aula, através de projetos dentro e fora do espaço escolar, não há motivos para se preocupar, pois esta continuidade da temática irá suprir as carências individuais dos estudantes, sendo complementares.

Contudo, é importante sinalizar o alerta que Candau fornece sobre a mesma questão, afirmando que:

[...] o esforço e as implicações para trabalhar com as diferenças culturais na escola vão muito além do simples reconhecimento de que essas diferenças existem. É preciso também valorizá-la e incorporá-las como riquezas e/ou vantagens pedagógicas nos processos de concepção e de realização das vivências e práticas escolares (CANDAU, 2016, p. 39).

Usar o tema é completamente diferente de trabalhar o tema. Simplesmente lançar informações que poderão chegar ou não ao seu destino não é trabalhar com as diferenças culturais e, muito menos, vai além da prática pedagógica em sala de aula. Sem a valorização e a sua inserção em todas as etapas do processo educativo, afirmo que nada de diferente, melhor ou produtivo está sendo feito. Portanto, cabe ao professor se adaptar às novas práticas para atender às demandas atuais da escola, a fim de valorizar o diálogo, a troca, a palavra como mediadora da compreensão, dando relevância aos processos de significação das atividades.

Diante disso, percebe-se a importância do professor, não como aquele que reproduz conteúdo, mas como aquele que irá ensinar o aluno a refletir sobre o conteúdo ministrado, fazendo com que o estudante pense e, com isso, seja capaz

de entender, refletir e produzir a partir do que é ensinado. Paulo Freire nos alerta sobre o perigo que há em ser professor "repetidor credenciado de frases", e em relação a isso, afirma:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. (...) É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto (FREIRE, 1996, p.15).

Para isso, os professores e demais profissionais da educação precisam estar em constante processo de formação, a fim de continuar se adaptando e se aprimorando para atender às especificidades emblemáticas de cada indivíduo, em diferentes situações e em diferentes contextos. Os alunos precisam saber a razão de aprender determinado conteúdo, precisam se sensibilizar para serem capazes de assimilar, para serem capazes de fazer inferências e se sentirem confiantes para dialogar. O interesse é a chave, pois a falta de motivação resulta na retração do aluno, na alienação e até mesmo na repulsa.

[...] ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica", sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1996, p.13).

A "curiosidade epistemológica" possui um papel crucial na formação de qualquer aluno, de qualquer pessoa; ela permite entender não só o mundo, mas também a si mesmo, de maneira íntima e crítica. A valorização de suas vertentes se configura diretamente no desenvolvimento das competências que tanto se prezam nos PCNs, além de ser uma temática que dialoga perfeitamente com qualquer outra, possibilitando entender mais sobre momentos históricos, acontecimentos políticos e sociais, práticas de cidadania, raciocínio lógico, filosofia, linguagens, etc.

A partir dessa busca por despertar o interesse nos estudantes surge a estratégia dos projetos. Segue abaixo a seleção de algumas ações e projetos - são muitas as oficinas e projetos ofertados, em razão disso, escolhi algumas que servissem para ilustrar minha fala - oferecidos pelo NCG do Colégio Estadual

Guadalajara, com o objetivo de evidenciar a importância de tais práticas.

Quadro 3 - Seleção de ações e Projetos do Núcleo de Cultura do Guadá do Colégio Estadual Guadalajara

Ação ou projeto	Início/Término	Informações
Projeto Ibamó	2022-presente	O Projeto Ibamó (Palavra oriunda do dialeto em Yorubá que significa “Se ele soubesse”) foi implementado em 2002, e seu principal objetivo de trabalho era abordar a temática racial no ambiente escolar. Toda a trajetória do Projeto foi registrada pelo Observatório Jovem da UFF (Universidade Federal Fluminense) no documentário “Se ele soubesse...”. No ano de 2004 o Projeto foi premiado em São Paulo, recebendo o 1º lugar do Prêmio Nacional “Educar para Igualdade Racial”. Tal premiação é produto da iniciativa do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade (CEERT) com o apoio da UNICEF e das Secretarias Especiais de Direitos Humanos (ISEDH), e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República (p. 48-49).
Grupo de Dança Afro	1997-presente	A ideia para montagem do grupo se originou pela percepção de que a clientela que a instituição atendia era maciçamente composta por negros e/ou pessoas de origem nordestina e que o auto-reconhecimento era negativo no âmbito escolar. Com o fim de promover e trabalhar a cultura afro-brasileira com os alunos e gerar um reconhecimento de si positivo e a valorização da diversidade étnico-racial, as animadoras culturais propuseram um trabalho pautado nas danças africanas e afro-brasileiras (p. 49).
Banda Afro	1997-presente	O projeto surgiu com a formação do Núcleo de Cultura e idealizado por uma das animadoras culturais que detinha conhecimentos sobre percussão e ritmos afro-brasileiros. Os primeiros instrumentos foram fruto de doações da escola de samba Grande Rio, mediante contato feito pela animadora que idealizadora. Posteriormente, juntamente com a direção da escola, o grupo conseguiu comprar os instrumentos que faltavam, com verba de manutenção da escola. Uma das maiores dificuldades que o grupo enfrentou foi a resistência de alguns professores, alunos e membros da comunidade que associavam a

		batida dos tambores à religiosidade afrodescendente. Com o reconhecimento do grupo tanto internamente quanto externamente, o preconceito contra a banda foi se extinguindo. Sua organização para atendimento aos alunos foi estruturada em oficinas organizadas por faixa etária (de 7 a 18 anos). A animadora cultural selecionava o repertório e as coreografias com o fim de trabalhar a percepção sonora, expressão cultural e afinação. Somente depois de trabalhados esses pontos, os alunos começavam a tocar os instrumentos efetivamente (p. 49-50).
Jovens Pela Paz	2000-2003	Este projeto é originário do governo estadual, que desenvolveu parceria com a escola para a realização de atividades culturais. [...] A escola conquistou 30 bolsas para jovens e adolescentes participarem do projeto (p. 50).
Projeto Pichação	1996-1999	Este projeto foi implementado quando as atividades de animação cultural foram iniciadas na instituição. A ideia surgiu a partir da constatação da grande quantidade de pichações encontradas nas carteiras e paredes da escola, fruto da produção dos alunos, que encontravam na pichação uma forma de diversão. O trabalho das animadoras culturais consistia em selecionar alunos pichadores de cada turma que tinham talento para desenhar e os convocavam para produzirem desenhos, a fim de participarem de concursos internos. O projeto Pichação objetivava desenvolver a arte da grafiteagem e diminuir a pichação na escola. Uma das metas alcançadas foi exatamente essa: a maioria dos alunos passou a praticar a arte da grafiteagem (p. 51).
Rádio Guadá	1997-presente	O trabalho com a rádio surgiu a partir da necessidade do Núcleo de Cultura divulgar suas atividades para toda a comunidade escolar. Antes do funcionamento da rádio, as atividades ofertadas pelo NCG ficavam restritas às pessoas próximas do núcleo, devido à falta de disseminação das informações. A ideia de uma rádio da escola foi vista como forma de ter um canal próprio de comunicação que abrangesse e atingisse todos os turnos da escola. O funcionamento da rádio se dava nos horários de recreio e quando havia algum evento especial na escola, com o fim de anunciar programação e horários. Os alunos responsáveis pela rádio se dividiam em turnos da escola e discutiam, junto à coordenação, as orientações e sugestões de informes transmitidos pela rádio. Como objetivos gerais elencados do trabalho com a rádio podem ser citados: divulgação das atividades do NCG; divulgação das atividades de Educação Ambiental; promoção da cultura popular brasileira por meio de MPB e notificação de informes gerais da escola. A avaliação da animadora que coordenou a implementação da rádio é extremamente positiva (p. 51).

Sessão Literária/ Roda de Leitura	1999-presente	As sessões literárias do C.E. Guadalajara surgiram a partir do grupo de teatro da escola. A coordenação pedagógica teve a ideia de trabalhar mediante ao uso da dramatização, os autores e a literatura nacional. A proposta inicial era trabalhar com as disciplinas de Português e Literatura de forma alternativa, propiciando a valorização dos autores nacionais por parte dos alunos. As peças seriam produzidas pelos alunos do Ensino Médio e o público seria composto pelos demais segmentos. Dessa forma todos os segmentos da escola seriam atingidos (p. 52).
Circuito de Oficinas	1997-presente	Com relação ao circuito de oficinas, o mesmo funciona atualmente oferecendo as seguintes atividades: capoeira, contação de histórias, teatro, lamberóbica, balé, percussão, grafite, hip hop, letramento e futsal (p. 51).
Projeto Língua	2007-presente	Este projeto prevê ações destinadas ao incentivo da leitura no espaço escolar, gerando a aproximação cada vez mais estreita entre o educando e o ato de ler. Objetiva-se com esse projeto ultrapassar a condição de obrigatoriedade da leitura na escola, proporcionando ao aluno um movimento e busca voluntária pelas produções textuais (p. 52).

Fonte: Moura (2014, p. 48-52)

À vista disso, a partir de uma breve seleção de ações e projetos do NCG, pode-se vislumbrar a riqueza alcançada quando se valoriza o conhecimento outro, quando a escola abraça novas perspectivas educacionais para a diversidade. Vale dizer que há muito mais sendo feito pelo NCG no Colégio Estadual Guadalajara, no quadro 3 estão descritas algumas dessas atividades, pois não é meu foco apresentar todas. Pelo contrário, meu interesse aqui é comprovar o argumento de que pode funcionar, de que não é algo fantasioso ou irreal: a única impossibilidade no momento é se manter estático diante das necessidades urgentes da sociedade afro-brasileira.

Conforme as discussões apresentadas, torna-se importante salientar que os estudos étnico-culturais e o ensino podem e devem dialogar, despertando o que melhor se pode abraçar de cada um e de ambos. Os estudos da diáspora africana ainda hoje são essenciais para o desenvolvimento do aluno, pois o passado e o presente são confluentes e nos permitem entender nossa sociedade como é atualmente. Conforme Bakhtin afirma, "tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele" (BAKHTIN, 2003, p. 202). A importância de resgatar o passado é igual a de buscar o futuro, o que chamamos de 'contemporâneo' é meramente o ponto em que esses dois momentos se encontram e dialogam entre si.

Nesse sentido, o próximo capítulo tem como foco principal a educação para a diversidade, a partir dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Cultura do Guadá. De maneira a evidenciar uma educação antirracista através de projetos e atividades interdisciplinares, mostrando que o Colégio de fato aplica a Lei 10.639/2003 na prática, e contribui para o fortalecimento da identidade negra dos seus alunos, da comunidade local e da sociedade como um todo.

3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O COLÉGIO ESTADUAL GUADALAJARA

O colégio Estadual Guadalajara, também conhecido como Guadá, situado na baixada fluminense, no município de Duque de Caxias/RJ, tem mais de 50 anos de história. É uma instituição que possui um grande reconhecimento pelo trabalho desenvolvido sobre a temática racial.

Aliando elementos como arte, cultura, literatura e projetos, o Núcleo de Cultura do Guadá (NCG) trabalha há 27 anos com a questão da autoestima, por meio de referenciais que contribuem na construção da identidade dos alunos. Promove também espaços para diálogos e discussões sobre a temática racial, de modo a resgatar e preservar a identidade cultural da região, envolvendo alunos, ex-alunos, docentes e toda comunidade escolar.

O Núcleo de Cultura do Guadá surgiu no ano de 1996, por meio da iniciativa de duas animadoras culturais¹⁹ (Edlaine Silva e Alba Makeba). Estas profissionais, são parte do programa da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e atuam até os dias de hoje no Colégio Estadual Guadalajara. A partir desta iniciativa, Edlaine Silva e Alba Makeba conseguiram transformar um ambiente da escola em um espaço cultural para estimular diversas formas de manifestações culturais. Ao longo dos anos, o Núcleo de Cultura do Guadá foi se consolidando e ampliando o impacto de suas ações e, com isso, foram criadas atividades, oficinas e diversos projetos.

Os estudantes adotaram esse espaço e, mesmo após a conclusão do ensino regular, os egressos voltavam para participar das oficinas ou eram convidados para ministrar oficinas para os estudantes atuais. Como ex-aluna e hoje como pesquisadora, percebo o Núcleo de Cultura do Guadá como um espaço de desconstrução e reconstrução. Os alunos chegavam nesse espaço repletos de preconceitos e com informações deturpadas sobre a temática racial. E, aliando teoria e prática, o NCG promoveu espaços de acolhimento, troca, aprendizado e conhecimento.

Através de diferentes linguagens, o Núcleo de Cultura do Guadá trabalha até os dias de hoje com a diversidade cultural, de forma a promover reflexões importantes

¹⁹ O animador cultural, tem por objetivo fomentar e garantir o acesso à cultura no ambiente escolar, por meio de atividades de teatro, música, entre outras manifestações culturais.

sobre as várias culturas que compõem o cenário brasileiro. Dessa forma, aborda as culturas afro-brasileira e africana dentro do espaço educacional, com o objetivo de mostrar que as culturas europeias, indígenas e africanas são igualmente importantes na construção política, econômica, social e cultural de nosso país.

As ações do NCG são pautadas no incentivo ao protagonismo juvenil e na valorização da autoestima. A temática racial perpassa pela grande maioria dos projetos, assim como a valorização da cultura popular brasileira. O incentivo à leitura também é uma das ações norteadoras do Núcleo de Cultura do Guadá, que visa fortalecer o diálogo entre escola e comunidade.

Este colégio já teve sua história repercutida televisivamente, em canal da Globo, Canal Futura, matérias de jornais, revistas, documentários como “Pro Dia Nascer Feliz” e “Se eles Soubessem”, dissertações e pesquisas. Além disso, o colégio já recebeu grandes nomes, sendo alguns destes o Ministro da Educação e Cultura Gilberto Gil, Gabriel, O Pensador, MV Bill. O NCG já recebeu premiações como o 1º lugar do Prêmio Nacional “Educar para Igualdade Racial” organizado pela CEERT com apoio do UNICEF.

O C. E. Guadalajara foi uma das escolas participantes da série “Caminhos da Escola” (2009), um programa televisivo promovido pela TV Escola, que abordava diferentes assuntos, como cidadania, inclusão, entre outros temas importantes para demonstrar experiências que contribuíam para um ensino de qualidade. Esse programa foi desenvolvido pelo Brasil inteiro, e o Colégio Estadual Guadalajara e o Colégio Estadual Vicente Januzzi foram os representantes da baixada fluminense. Além disso, o colégio participou do episódio 18º da série “Caminhos da Escola”. O seu tema foi “Educação para a diversidade”.

A educação que inclui diversidades através de projetos é uma realidade no Colégio Estadual Guadalajara. Isso se dá pelo Núcleo de Cultura do Guadá oferecer mais do que atividades complementares à escola; é esta também estar embasada em uma abordagem educacional antirracista, tendo como princípio o debate, evidenciando a temática racial em todas as esferas da sociedade.

Essa experiência já foi compartilhada com outras escolas no Estado do Rio de Janeiro, através do projeto “Caravana Cultural²⁰”, pois os alunos e ex-alunos

²⁰ Caravana Cultura - Projeto desenvolvido pelo Núcleo de Cultura do Guadá com a finalidade disseminar a cultura extramuros.

participantes das oficinas promovidas pelo Núcleo de Cultura do Guadá eram convidados a demonstrar seu trabalho com as apresentações artísticas que eram produzidas dentro do espaço escolar. Desta forma, o colégio demonstrava a outras escolas um pouco de sua experiência na promoção de uma educação para a diversidade.

Isso posto, este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos com os dados coletados nesta pesquisa e algumas reflexões sobre uma educação antirracista a partir dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Cultura do Guadá. Analisando a narrativa dos egressos, tem-se esta como contribuição à análise deste trabalho, com o destaque do papel escolar na formação dos indivíduos, e como essa abordagem que desde a educação básica fomenta a construção de “outras histórias”.

Portanto, o Núcleo de Cultura do Guadá (NCG) é indispensável por evidenciar e discutir as diferenças culturais, indo muito além da prática pedagógica em sala de aula. Conforme já informado anteriormente, através de relatos das fundadoras na dissertação de Moura (2014), o NCG nasceu da necessidade de fomentar a cultura, sendo uma resposta à insuficiência escolar e à carência da comunidade por acesso à cultura.

Retomando a performance das duas animadoras culturais, sabe-se que o projeto NCG foi idealizado antes mesmo de ter um espaço físico para suas atividades. Inclusive, foi através dessa busca por espaço que, ao apoiar a busca por fundos de alguns alunos da 8ª série para a formatura, surgiram as primeiras atividades do grupo que consolidaram o Núcleo. Após iniciar as atividades em um banheiro desativado, com o objetivo de ampliar o alcance de forma que pudesse atender a comunidade também, finalmente conquistaram um local adequado para as atividades artísticas.

Nisto, vêem-se a confecção de um jornal interno para venda e, posteriormente, o evento que deu início a tudo – a peça que rendeu aos participantes o prêmio de grupo revelação em um festival de Teatro, apresentando-se na Câmara Municipal de Duque de Caxias e no Teatro Municipal de Caxias. Com todos os feitos mencionados, o Colégio Estadual Guadalajara demonstra uma possibilidade de trabalhar a educação para diversidade no espaço educacional, de modo a assegurar a aplicação da Lei 10.639/03.

O Guadá se tornou a referência de cultura e lazer em uma comunidade que não tinha oportunidade de experienciar espaços culturais como museus e cinemas. O NCG sempre priorizou a promoção da cultura com base na preferência do seu público,

sendo um espelho a refletir identidades e origens antes silenciadas. A importância do Núcleo para o Guadalajara e para a comunidade é considerada, portanto, sem precedentes.

À vista disso, seguem abaixo imagens que corroboram com a importância do NCG em diferentes gerações que estudaram no Colégio Estadual Guadalajara.

Figura 4 - Terrerinho do Guadá. Encontro de gerações do NCG



Fonte: Autora (2014 a 2022).

Para avaliar como foi o impacto dessas atividades nos ex-alunos, após estudarem em uma instituição de ensino que, por meio de atividades diferenciadas voltadas para temática étnico-racial, usam a Lei 10.639/03 na prática, foi idealizada esta pesquisa, que abordará o estudo de caso neste capítulo.

3.1 Objetivos, instrumentos e procedimentos utilizados

Os objetivos, instrumentos e procedimentos utilizados para a elaboração do projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIGRANRIO, respeitando, assim, os aspectos éticos, conforme as resoluções 466/96 e 251/95 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Abaixo, para apreciação e análise, a modalidade e a metodologia de pesquisa científica aplicada.

3.1.1 Dados da pesquisa

DADOS DA INSTITUIÇÃO

Nome: Colégio Estadual Guadalajara

Código INEP: 33048495

Atividade: 1971- presente

Modalidades: Ensino Regular, EJA

Etapas: Ensino Fundamental, Ensino Médio

Endereço: Rua Aristides Caire, s/n, Olavo Bilac, Duque de Caxias - RJ. CEP: 25035-170.

Dependência administrativa: SEEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

3.1.2 Metodologia

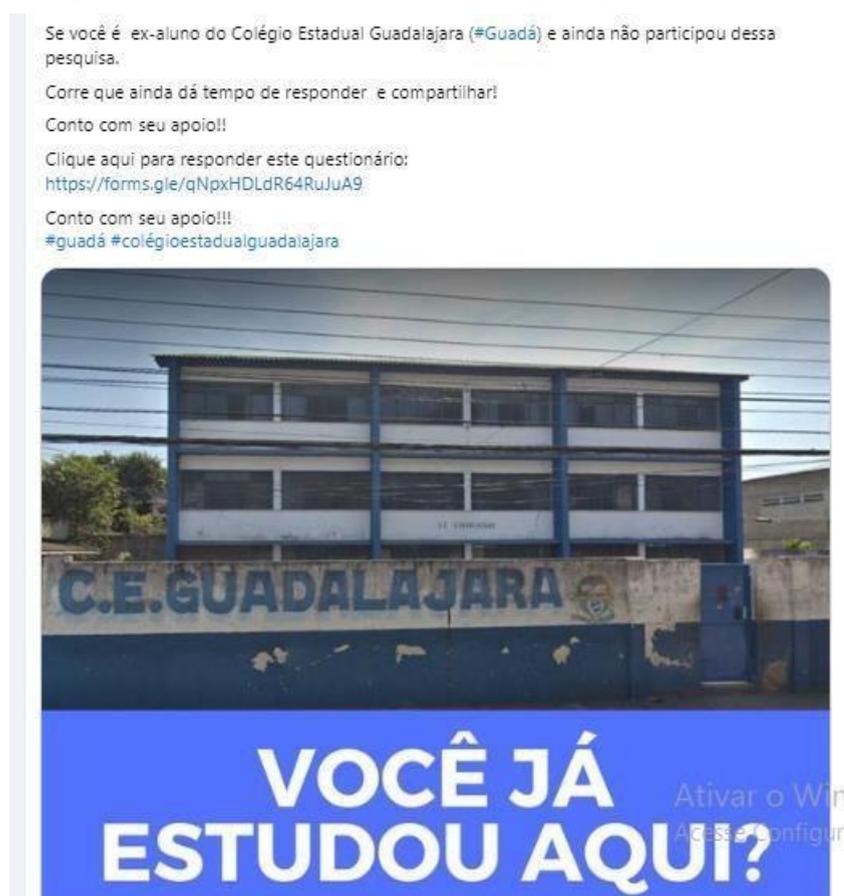
A pesquisa iniciou-se com uma ampla pesquisa bibliográfica para expandir o conhecimento acerca de temas como: movimento negro, identidade negra, educação para diversidade, decolonialidade e interculturalidade entre outros temas relacionados a pesquisa. Em sequência, as referências foram delimitadas a

pontuais revisões narrativas de literaturas que, por sua vez, nortearam a pesquisa, abrangendo o primeiro e o segundo capítulos.

A coleta de dados é um aspecto essencial na pesquisa, pois é a etapa do estudo em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados, a fim de se efetuar a pesquisa proposta.

Os dados foram coletados por meios de formulário e entrevista. Foram convidados egressos do Colégio Estadual Guadalajara, sem distinção, a preencher o formulário online. O questionário utilizou o formato de *Google Forms*, elaborado pela pesquisadora para este estudo, com questões abertas e fechadas (questionário consta no Anexo A). Logo após aprovação da pesquisa pelo CONSEPE, o formulário foi enviado pela rede social Facebook da pesquisadora e compartilhado por ex-alunos do colégio e pela página do Núcleo de Cultura do Guadá.

Figura 5 - Convite à pesquisa através de postagem em rede social



Fonte: Autora (2021).

Ao compartilhar esta publicação na rede social do Facebook, obtive, 42 egressos do Colégio Estadual Guadalajara respondendo o questionário. Ao clicar

para responder o formulário, o participante encontrava o Termo de livre conhecimento (TCLE) para que pudesse ler e entender a proposta do questionário, caso desejasse contribuir para a pesquisa. (O roteiro do questionário está disponível no apêndice 1)

Após aprovação do TCLE, o participante precisava informar dados de faixa etária, escolaridade, etnia e se era ex-aluno do Colégio Estadual Guadalajara. Em caso de resposta positiva, o participante respondia o restante das perguntas do questionário. Em caso de resposta negativa, a essa pergunta, o formulário era encerrado, pois este era o pré-requisito para participar da pesquisa.

Após a aplicação do questionário, foram selecionados sete (07) participantes para a segunda etapa da pesquisa, que consistia em uma entrevista com um questionário de perguntas semiestruturadas. No primeiro momento, o critério elencado para escolha do *corpus* da pesquisa foi o período de estudo no Colégio Estadual Guadalajara de cada participante, melhor explicado em seguida. Como o Projeto foi criado em 1996 e existe até os dias de hoje (2023), optei por selecionar pessoas que participaram originalmente como alunos dos projetos desenvolvidos no NCG em diferentes períodos, para ter um olhar mais abrangente sobre o tema.

Foi levado em consideração tanto as pessoas que estudaram em apenas um período e depois retornaram como ex-alunos participando das ações desenvolvidas no Guadalajara, quanto as que participaram das ações somente no período em que estudava no Colégio. Sendo assim, posteriormente, além do critério de período de estudo na escola, os outros critérios elencados foram gênero e etnia. Foram selecionados sete (07) entrevistados, dos quais cinco (05) participaram de forma ativa nas ações desenvolvidas pelo NCG, e dois (02) que participaram de forma indireta, envolvendo-se como ouvinte ou assistindo às apresentações.

Deste número, três (03) eram homens e quatro (04) mulheres, dos quais cinco (05) se consideravam pretos, e, dois (02), brancos. Essa diversidade étnica me permitiu um olhar mais amplo para essa análise. Apesar do tema central discutir o impacto da questão racial nos ex-alunos da escola, é importante ter um olhar diferenciado de não-negros sobre a perspectiva da pesquisa. Assim, foi possível observar o impacto da discussão deste tema nos diferentes perfis.

Essa delimitação visou verificar o impacto dos projetos do NCG na vida dos participantes, de modo que foi possível analisar, por meio das narrativas dos egressos, sua percepção acerca da discussão da temática racial em âmbito escolar. A entrevista semiestruturada foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro deste ano, 2023, por

sistema de webconferência, através de softwares como o *Google Meet*, *Zoom* e similares.

O mecanismo escolhido foi devido à dificuldade de conciliar horários para agendar com os entrevistados presencialmente, por isso, em consenso com os participantes da segunda etapa da pesquisa, as entrevistas foram alinhadas através de sistema de webconferência, o que seria a melhor opção para todos os envolvidos.

Embora as entrevistas tenham sido gravadas para possibilitar a transcrição dos dados, não será feita a reprodução das imagens dos egressos na dissertação ou em publicações futuras resultantes da pesquisa. A identidade dos participantes também será preservada.

Deste modo, as narrativas que serão utilizadas ao longo da análise do texto serão identificadas pela letra inicial do nome dos entrevistados, conforme identificação de cada entrevista dos Apêndices C ao I. Assim, perceber-se-á, por meio da análise dos dados coletados, como cada sujeito foi impactado pelos projetos desenvolvidos neste colégio, fazendo-se a mediação entre os dados produzidos e as teorias sobre a educação para as diversidades apresentadas nos primeiros capítulos.

A entrevista se propôs a explorar informações mais específicas para entender, a partir da narrativa dos egressos, o impacto dos projetos voltados para temática racial em seu processo formativo. Sendo assim, a entrevista foi organizada em treze (13) perguntas semiestruturadas (o roteiro da entrevista está disponível no apêndice 2), de modo a promover maior flexibilidade para a pesquisadora, possibilitando uma clara compreensão pelos respondentes. A entrevista durou em média de 20 a 40 minutos.

3.1.3 Estudo de caso

O presente estudo é qualitativo, de caráter exploratório e configura-se como estudo de caso. A escolha desse tipo de pesquisa ocorreu em função da possibilidade de explorar de forma completa e minuciosa o campo investigado.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001, p. 21).

Este método, vai ao encontro da hipótese levantada nesta pesquisa “ *de que forma os sujeitos foram impactados?*” De acordo com o autor, estudos de casos surgem do desejo de compreender fenômenos sociais complexos (YIN, pag. 12). A abordagem qualitativa permite compreender a complexidade das informações adquiridas e explorar como os significados são construídos.

A pesquisa narrativa se apresenta de forma essencial para o estudo deste caso. Para os autores Clandinin e Connelly, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 18). Este estudo envolve o meu olhar de pesquisadora, assim como de ex-aluna tornando este processo dinâmico, de acordo com os atores supracitados.

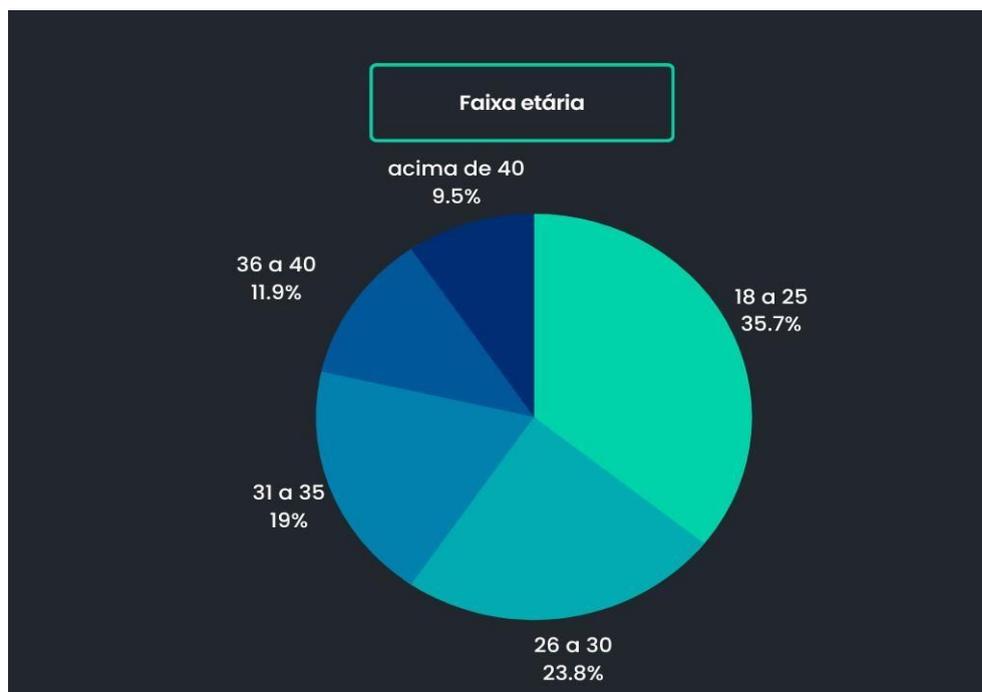
A análise dos dados tem como foco a experiência humana, portanto, a pesquisa narrativa dialoga com a narrativa dos sujeitos da pesquisa permitindo um olhar mais amplo sobre os pontos abordados pelos entrevistados. Sendo assim, na próxima seção será apresentado as etapas estabelecidas no plano de estudo metodológico para entender os caminhos percorridos nesta pesquisa.

3.2 Análise dos dados

A metodologia empregada para a análise dos dados foi a pesquisa narrativa. Através da metodologia supracitada, produziram-se os dados informados ao longo desta análise. A partir dos 42 questionários respondidos pelos egressos do Colégio Estadual Guadalajara foram apreendidas as seguintes informações:

- Aproximadamente 35,70% são homens e 64,30% são mulheres;
- Os participantes possuem idades que abarcam gerações completamente distintas;

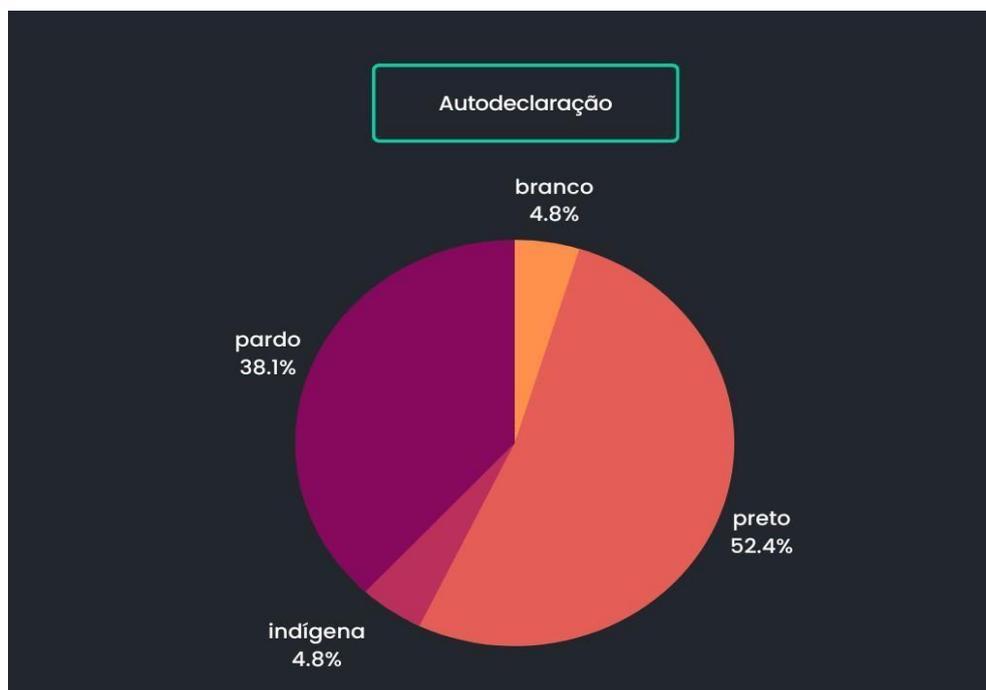
Figura 6 - Gráfico da faixa etária do questionário respondido pelos egressos do Colégio Estadual Guadalajara



Fonte: Autora (2023).

- Mais da metade dos participantes se autodeclararam negros;

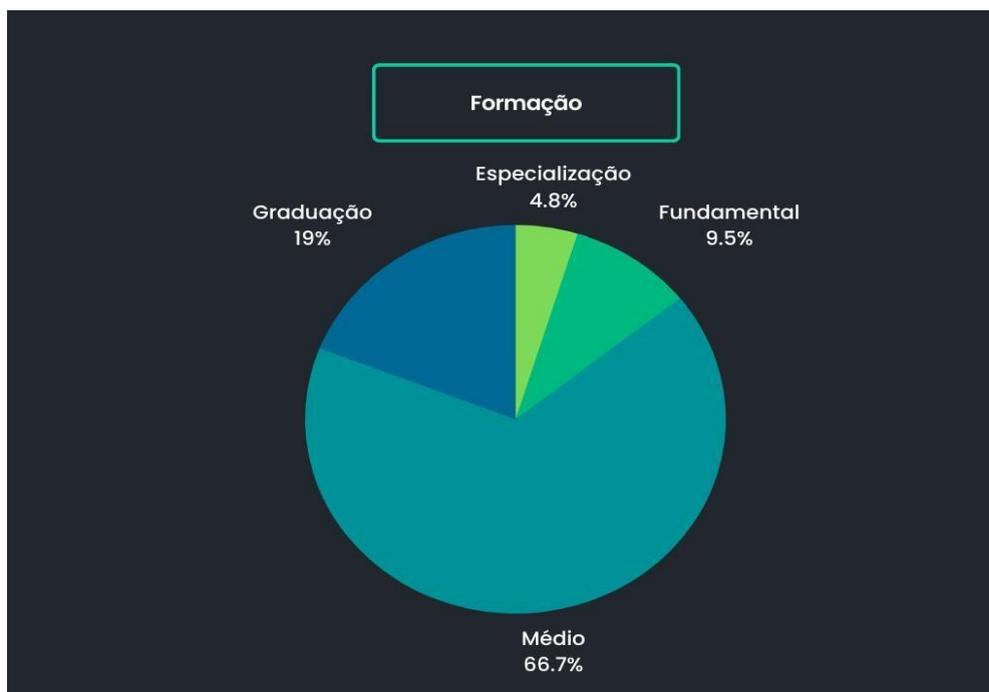
Figura 7 - Gráfico da autodeclaração do questionário respondido pelos egressos do Colégio Estadual Guadalajara



Fonte: Autora (2023).

- Mais de 90% dos participantes concluíram o Ensino Médio e mais de 20% deles concluíram o Ensino Superior;

Figura 8 - Gráfico da formação acadêmica do questionário respondido pelos egressos do Colégio Estadual Guadalajara

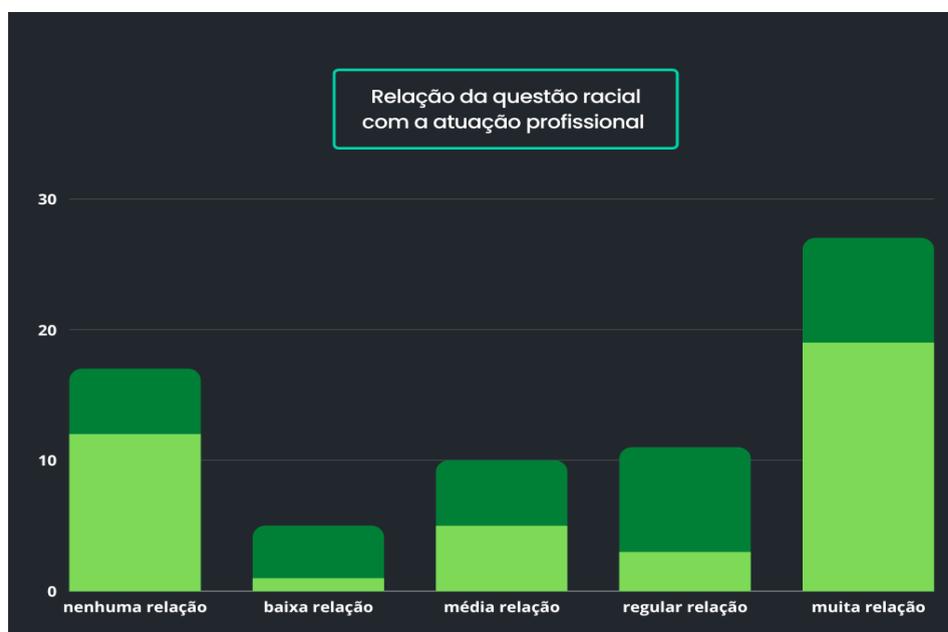


Fonte: Autora (2023).

- Todos se recordam dos projetos desenvolvidos pelo NCG no Colégio Estadual Guadalajara;
- Apenas 11,9% dos participantes não participaram de nenhum dos projetos oferecidos no período em que estudavam;
- Os projetos que os participantes se recordam são os mais variados possíveis, da capoeira à reciclagem, da rádio ao teatro;
- 92,9% dos participantes afirmaram que os projetos foram importantes em sua vida;
- Mais de dois terços dos participantes informaram que existe relação (média, regular e muita) da questão racial com sua atuação profissional;

Figura 9 - Gráfico da relação da questão racial com a atuação profissional respondido pelos

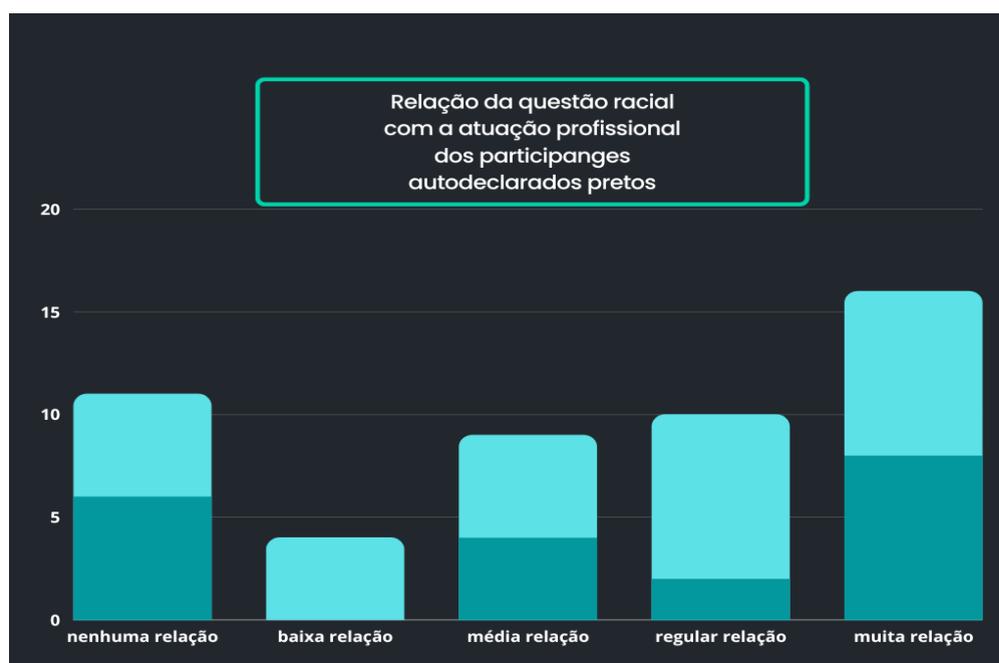
egressos do Colégio Estadual Guadalajara



Fonte: Autora (2023).

- Aproximadamente 70% dos participantes autodeclarados pretos informaram que existe relação (média, regular e muita) da questão racial com sua atuação profissional;

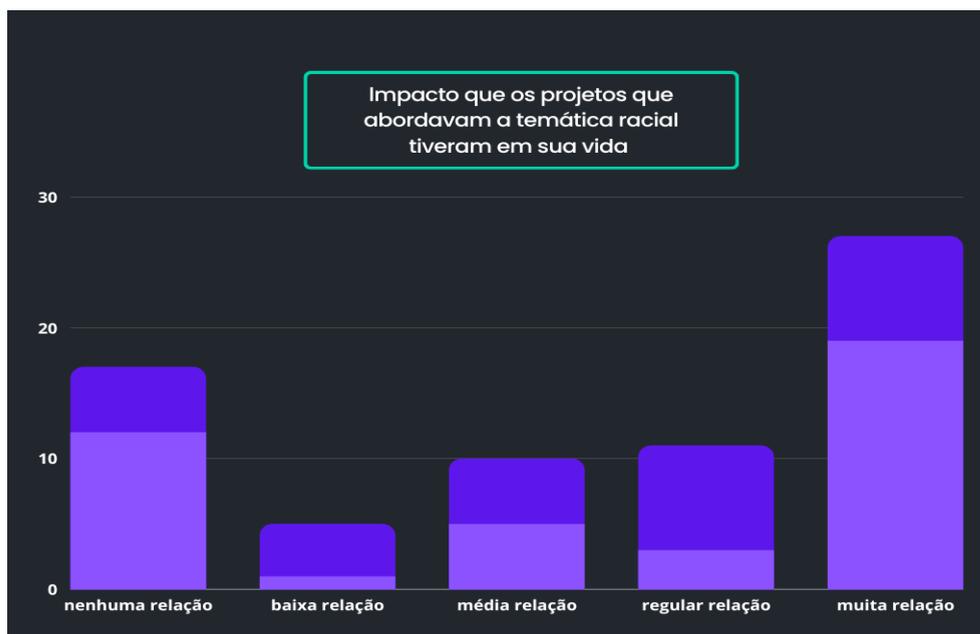
Figura 10 - Gráfico da relação da questão racial com a atuação profissional pelos egressos autodeclarados pretos do Colégio Estadual Guadalajara



Fonte: Autora (2023).

- Aproximadamente 88% dos participantes informaram que os projetos que abordavam a temática racial impactaram suas vidas (média, regular e muita);

Figura 11 - Gráfico do impacto dos projetos que abordavam a temática racial tiveram em suas vidas respondido pelos egressos do Colégio Estadual Guadalajara



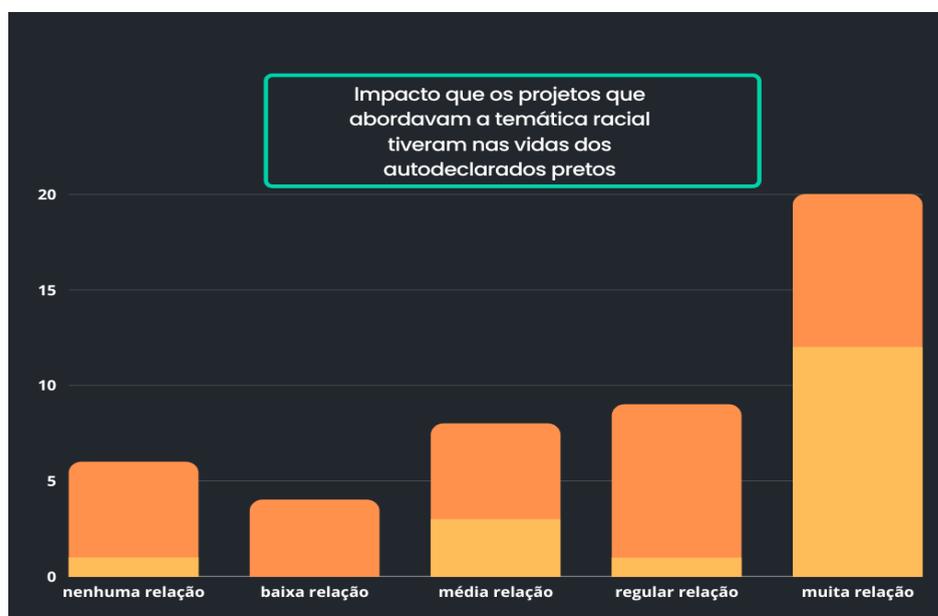
Fonte: Autora (2023).

- Aproximadamente 94% dos participantes autodeclarados pretos informaram que os projetos que abordavam a temática racial impactaram suas vidas (média, regular e muita);

Vale ressaltar, neste ponto, que saber que 94% desses participantes autodeclarados pretos informaram que os projetos que abordavam a temática racial impactaram suas vidas, principalmente na perspectiva de trazer conhecimento sobre o tema. Os dados coletados nesta pergunta e o seu percentual expressivo estão diretamente ligados ao objetivo geral desta pesquisa. Nesse sentido, é possível comprovar factualmente que os projetos voltados para a temática das relações étnico-raciais fomentaram positivamente os egressos (profissionalmente, socialmente) do Guadalajara, contribuindo para a compreensão do processo de construção da identidade negra ao longo do seu amadurecimento enquanto cidadão consciente de suas histórias e culturas.

Figura 12 - Gráfico do impacto dos projetos que abordavam a temática racial tiveram na vida dos

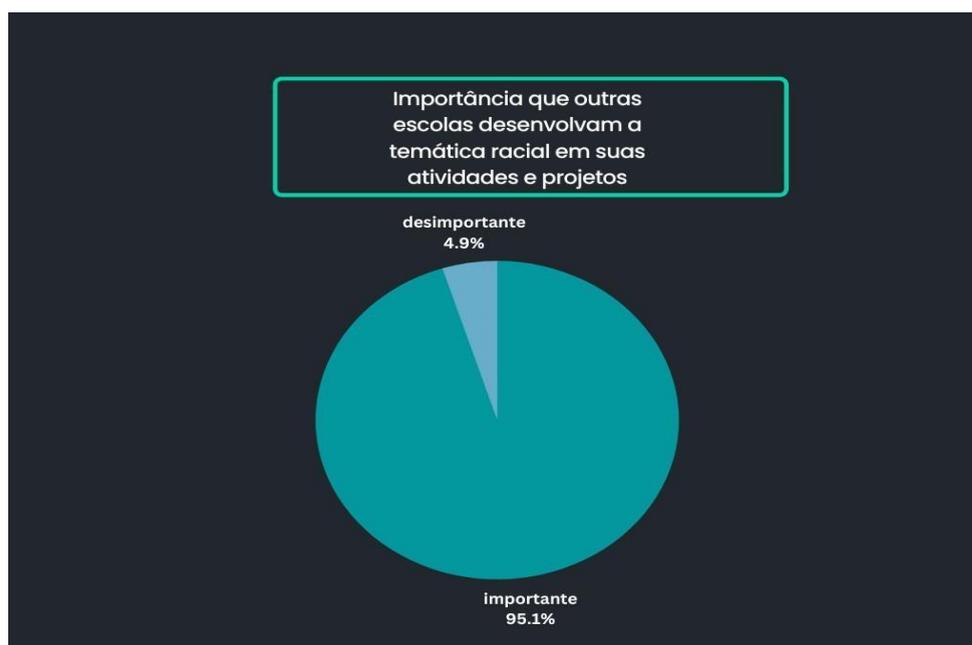
egressos autodeclarados pretos do Colégio Estadual Guadalajara



Fonte: Autora (2023).

- Aproximadamente 95% dos participantes consideram importante que outras escolas desenvolvam a temática racial em suas atividades e projetos.

Figura 13 - Gráfico da importância que outras escolas desenvolvam a temática racial em suas atividades e projetos pelos egressos do Colégio Estadual Guadalajara



Fonte: Autora (2023).

À vista dos dados apresentados a partir dos 42 questionários respondidos pelos

egressos do Guadalajara, torna-se válido discorrer sobre a relevância dos resultados apreendidos, já que fornecem comprovações inegáveis a respeito do efeito benéfico que os projetos oferecidos pelo NCG tiveram na vida de seus ex-alunos ao longo de quase três décadas de exercício.

Iniciando com o fato de que mais da metade dos participantes se autodeclarou como pessoa negra, cerca de 70% dos participantes autodeclarados pretos informaram que existe relação da questão racial com sua atuação profissional. Por fim, aproximadamente 94% dos participantes autodeclarados negros informaram que os projetos que abordavam a temática racial impactaram suas vidas. Os dados refletem o impacto positivo nutrido pelos esforços do Guadá de reconhecer o negro como sujeito histórico, detentor de identidade e poder, respeitando sua contribuição cultural, social e econômica para a formação e crescimento da nação.

Conforme afirmei no primeiro capítulo, jovens iniciam sua vida acadêmica já assimilando que negros e indígenas foram subjugados e escravizados, configurando uma imagem subalterna e inferior, mas, quando múltiplas histórias são conhecidas, e por meio delas, existem aquelas pelas quais é possível se relacionar, cria-se uma melhor compreensão de sua história e seu pertencimento étnico-racial.

Este pertencimento, por sua vez, será extremamente importante ao longo de toda sua vida. Estendendo um pouco mais o pensamento, uma vez que, através do entendimento de que todas as pessoas, independentemente de questões étnico-raciais, estão em posição de poder e devem ser tratados no princípio da equidade, a construção da identidade irá conferir voz àqueles obrigados a suportar uma “única história”, delegando a eles algo que por muito foi ignorado: escolha. A escolha de construir sua identidade, sua história, sem ser alimentado por uma única vertente de “manipulações ideológicas”, com intenções outras que não fazem justiça à identidade de nenhum povo. A construção das relações sociais em nossa sociedade é uma força a ser considerada, principalmente em jovens que passam seus primeiros anos de estudos em um espaço não neutro e propício a discussões.

Ponderei sobre a questão da escola não ser um local de representatividade, mas sim de relações de poder que não serviam àqueles que a usufruíam, ou seja, um ambiente institucionalizado historicamente para naturalizar a influência dominante com saberes provenientes do continente europeu. Portanto, quando os projetos do NCG comprovam através das vivências dos participantes que é possível desassociar do contexto escolar práticas internalizadas de uma cultura que não define seus

estudantes, professores, comunidade e, principalmente, sua sociedade, ousou dizer quão feliz e satisfeita me sinto enquanto mulher negra e pesquisadora da Baixada Fluminense que decidiu investir tempo e muito esforço neste estudo de caso.

Avaliando as respostas dos questionários de todos os participantes (todas as etnias), é impossível negar o marco que o Núcleo teve em suas vidas, afinal, todos se recordam dos projetos desenvolvidos pelo NCG. Em paralelo, 92,9% declararam que os projetos foram importantes em sua vida, 88% (aprox.) afirmaram que os projetos que abordavam a temática racial impactaram suas vidas e, ainda, 95% (aprox.) dos participantes consideraram importante que outras escolas desenvolvam a temática racial em suas atividades e projetos. Isto só evidencia o poder que a escola possui no indivíduo, e como a nossa formação inicial influencia nossas vidas para além dos muros da escola.

Antes de mais nada, desejo ressaltar que meu intento não é apagar qualquer outra temática que não seja direcionada ao étnico-racial em propostas de projetos em escolas, muito pelo contrário: acredito que existe uma infinidade de assuntos que precisam de atenção e discussão com urgência. Só que, nesta pesquisa, argumento e ratifico a necessidade indispensável e justamente merecida do ensino das história e cultura afro-brasileira no currículo escolar (efetiva inclusão da Lei nº 10.639/03).

À vista disso, a partir dos resultados dos questionários supracitados, deu-se início à fase de entrevistas (todas as entrevistas completas estão disponíveis no apêndice C ao I). Mas, antes da apresentação dos dados apreendidos, vale ressaltar que o Núcleo de cultura do Guadá existe há 27 anos, e, por isso, o objetivo desta pesquisa foi obter uma amostragem, ou seja, representar algumas das gerações que participaram do projeto desenvolvido pelo NCG, bem como de que forma eles foram impactados ao discutir sobre este tema na escola. Em razão disso, neste momento, o foco não se dará pelo período em que o participante estudou no Guadalajara.

Para a segunda pergunta da entrevista, surgia o questionamento se havia outros projetos sem vínculo (sem comprometimento direto com a discussão) no que diz respeito à temática racial no Guadalajara. Esta pergunta serviu para reavivar a memória dos entrevistados acerca das múltiplas temáticas que eram desenvolvidas na escola, incluindo, assim, a temática racial. Com exceção de um, todos os demais se lembravam de projetos de educação ambiental, teatro, música, entre outros aspectos. Embora as atividades de teatro e música fizessem parte do escopo de ações do Núcleo de Cultura do Guadá (NCG).

Concomitantemente às respostas do questionário (que comprovou que todos se recordam dos projetos desenvolvidos pelo NCG), as respostas das entrevistas só reafirmam a importância de se trabalhar com projetos no ambiente escolar, haja vista que não são muitos ex-alunos que costumam se lembrar de atividades extracurriculares desenvolvidas em seu tempo de formação acadêmica.

Vale ressaltar que a segunda pergunta complementa a terceira que ainda viria, pois no colégio havia outro projeto paralelo – conforme fora mencionado pelos entrevistados, ao responderem se havia outros projetos em sua escola. O objetivo, assim, era mapear se os egressos tinham conhecimento, se participaram de todos os projetos que ocorriam no espaço escolar ou se haviam optado em participar das atividades desenvolvidas pelo NCG.

As respostas à terceira pergunta do questionário revelaram que quase todos os entrevistados eram membros do Núcleo de Cultura do Guadá e outra parte era de alunos que assistiam às atividades desenvolvidas pelo NCG, ou então, em alguns casos, participavam de oficinas como dança, teatro, que também estava no escopo das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Cultura do Guadá.

Tendo em vista as atividades que realizaram no dia, o aprendizado neste contexto escolar antirracista, em que a escola se inseriu, dialogou com este aprendizado. Por sua vez, a dinâmica com a temática racial influenciou os alunos estudantes em seu tempo de Guadalajara a aprenderem a reconhecer outras vivências e culturas, sendo instruídos a serem mais receptivos a outras visões e perspectivas dentro e fora de sala de aula.

O aprendizado de não se viver uma história única é justamente um dos pontos que mais se destaca nesta pesquisa. É a partir dessa observação que, mesmo não participando diretamente das temáticas raciais, os entrevistados relataram o impacto em relação ao conhecimento sobre o tema. Além disso, todos se lembravam de algum projeto desenvolvido, o que permite concluir que a escola ocupa um papel preponderante na formação do indivíduo e que ações inclusivas podem marcar a vida do indivíduo. Em razão disso, é tão importante a discussão sobre a descolonização dos currículos escolares através de uma nova perspectiva das relações étnico-raciais a partir do aspecto decolonial e intercultural.

A vertente do pensamento europeu que os alunos das escolas da Baixada Fluminense conhecem e vivem reflete apenas a história da colonialidade europeia que constantemente foi silenciada e inferiorizada. Isto expõe o fato segundo o qual as

relações sociais dentro da escola hoje ainda estão impregnadas de uma história não contada a respeito do menosprezo do saber e das realizações do colonizado.

Haja vista que, para entender melhor essa relação de dominação, Grosfoguel explica que a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante nega qualquer outro espaço de produção de conhecimento que não seja o seu. Portanto, nenhuma outra epistemologia produzida, independentemente de sua relevância, será bem-vista nesse modelo dominante eurocêntrico, pois é a partir dessa soberania que a colonização persiste.

Por exemplo, quando um aluno em uma aula de História do Brasil, precisamente sobre o Escravidão no Brasil, não sabe (se o professor não explica) ou não entende (se não consegue relacionar) a diferença entre ser escravo (coisa) como uma condição natural e um indivíduo estar escravizado, só reforça e evidencia o processo de coisificação ao qual o negro africano sofreu, mesmo sendo um pilar na formação e crescimento na nação.

Em função disso, a temática racial precisa ser efetivamente inserida no currículo escolar, de forma que se valorize as contribuições que diferentes grupos étnicos fizeram. Faz-se indispensável promover uma pedagogia da diversidade, uma educação "outra" pautada nos estudos interculturais e decoloniais.

A discussão sobre uma nova perspectiva das relações étnico-raciais a partir do aspecto decolonial e intercultural é crucial para uma pedagogia da diversidade. O racismo existe, é preciso pôr fim ao Mito da Democracia Racial. Precisamos conhecer, explorar e debater temas relativos à diversidade étnico-racial e à pluralidade cultural do povo brasileiro. Somado a isso, retomo o que já disse acerca do pensamento de Coelho, quando diz que uma educação libertadora é uma educação que questiona, que anseia pela diversidade, desconstrói valores e pré-conceitos, norteia relações sociais com base nas diversas culturas e histórias, sem privilegiar uma em detrimento de outra.

Para a quarta questão em que os entrevistados avaliaram as atividades e projetos voltados para a temática racial no período em que estudaram no Guadalajara, as respostas só reforçam a importância desta pesquisa. Os participantes evidenciaram os impactos positivos dessas atividades, como o engajamento dos jovens da escola e da comunidade, a vinda de recursos para a escola que contribuiu também para os arredores do bairro, o acesso à informação e cultura nos horários livres e/ou de lazer, reconhecimento de perspectivas à margem da sociedade.

Apesar de alguns entrevistados informarem que não participaram (ou não lembram que participaram) diretamente de atividades voltadas para a temática racial, suas respostas evidenciam que sua execução era *“necessária e fundamental no meio de um bairro aonde a predominância é de jovens negros e negras”*. Conforme resposta da participante “G” (Apêndice E). Além disso, outro egresso afirma que as atividades e projetos trouxeram *“vida para escola e para localidade”* trecho da entrevista do egresso “M” (Apêndice F). O entrevistado “R” (Apêndice C) ressalta que os projetos desenvolvidos pelo NCG foi *“Divisor de águas na escola. Foi através desse projeto que a escola pode ser notada pelo estado, de modo a trazer novos recursos para escola, que impactavam a comunidade no entorno da escola.”*

O impacto positivo narrado pelos entrevistados, no que tange às atividades e aos projetos voltados para a temática racial no período em que estudaram no Guadalajara, contribui para o pertencimento dos alunos e a ressignificação da temática no espaço educacional. O efeito também abre portas para uma educação antirracista e pluricultural, reconhecedora de histórias que foram silenciadas, e para além disso, efetiva, em sua totalidade, a Lei nº 10.639/03, que por muito tempo tem sido ignorada ou pouco aproveitada.

Com isso, chego à quinta questão, que pergunta sobre o que levou os entrevistados a escolherem projetos voltados para a temática racial. Alguns não tinham nenhum motivo específico, ou simplesmente não se recordavam como iniciaram, mas a posição de todos era similar quanto às consequências dessa iniciativa em suas vidas: *“Não foi eu que escolhi, mas sim o projeto que me escolheu”*. Os projetos fizeram parte da sua juventude e fortaleceram suas bases, resultando em uma consciência social capaz de reconhecer e combater o racismo estrutural da sociedade.

Na sexta pergunta do questionário, os entrevistados deveriam falar um pouco sobre como eram suas participações nas atividades. Por seu turno, alguns eram membros ativos, ou seja, participavam diretamente nas oficinas, tais como: Capoeira, Dança Afro, Roda de leitura entre outras atividades desenvolvidas pelo projeto. E, outros, atuavam de forma indireta, assistindo os conteúdos que eram produzidos nas atividades de cada projeto do NCG, ou ficavam como ouvintes em algumas das oficinas. Independente do formato de participação, a temática racial era trabalhada com alunos, ex-alunosicineiros e toda comunidade escolar.

Isto, por sua vez, está diretamente ligado à sétima e à oitava perguntas do

questionário, que busca saber as preferências pelas atividades e/ou projetos, assim como se havia alguns/alguns deles/as voltados/as para a temática racial da qual não gostavam. De acordo com as entrevistas, as atividades e projetos eram os mais variados possíveis – teatro, rádio, dança, sessão literária, banda, grafite –, incluindo ou não a temática racial. E, curiosamente, nenhum dos participantes, mesmo aqueles que não eram envolvidos com o NCG ou atividades de cunho étnico-racial, não tinha nada negativo a apontar a respeito dos projetos que eram especificamente direcionados para a vertente racial. No trecho da fala de alguns participantes é possível observar que a linguagem e a forma disseminação do tema foram pontos de destaque pelos entrevistados, de acordo com as falas a seguir; o participante “M” (apêndice F) justificou ainda que a aceitação era *“porque falava sobre a temática racial de uma forma diferente do que eu via nos livros na escola sobre o assunto”*. A entrevistada “G” (Apêndice E) destacou que *“Escolhi a princípio atividades que queria fazer pra ter o que fazer na juventude e acabei ganhando também conhecimento histórico racial e sobre várias coisas que afunda esse assunto”*.

Como afirmei antes, para uma nova perspectiva educacional se faz necessária a inserção das práticas decoloniais atreladas às interculturais, já que, quando entrelaçadas, possui uma potencialidade para gerar reflexões sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação. Isto, por seu turno, serve tanto para a educação formal quanto para a não-formal. A estratégia da interculturalidade em âmbito educacional traz novas direções de professores a alunos (perspectivas decolonizadoras), bem como desperta interesse (afinidade e compatibilidade de povos com distintas origens) pelas atividades.

O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 25).

Para Walsh, é fundamental quando chegamos a esse ponto que se faça uma “transformação epistêmica”, ou seja, esqueçamos o que achamos que sabemos, estejamos abertos às diferenças, a epistemologias que existiam antes da colonização e que foram brutalmente apagadas até chegar ao estágio em que menosprezemos qualquer indício dessas raízes. Esta visão corrobora com os preceitos decoloniais que objetivam descentralizar o conhecimento epistêmico, de forma a enfrentar o poder que a colonialidade exerce mesmo nos dias atuais.

Em sequência, a próxima pergunta era se os professores abordavam a temática racial através de projetos em sala de aula. Essa questão foi a que dividiu os participantes, mas, ainda assim, mais da metade informou que os professores realizavam diversos projetos interdisciplinares com outras disciplinas como Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Artística e, curiosamente, até a Matemática.

Os egressos relataram o desenvolvimento de atividades e projetos interdisciplinares em sala de aula o entrevistado “R” (Apêndice C), ressaltou que havia uma parceria com o NCG e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares: *“Alguns professores, sim, faziam essa parceria. Professores de Português, Artes, História e até Matemática, haviam projetos interdisciplinares.”* A participante “M” (Apêndice F), relatou que conheceu atividades do NCG a partir dos projetos desenvolvidos por docentes em sala de aula, conforme trecho a seguir: *“Sim, por isso resolvi conhecer melhor outras atividades desenvolvidas pelo Núcleo”.*

A participante “A” (Apêndice H), ressaltou os trabalhos em sala de aula: *“Sim, tinha trabalho com vários professores envolvidos.”* E a entrevista “I” (Apêndice I), destacou: *“Tinha um trabalho integrado que envolvia as disciplinas de matemática, geografia, artes, história entre outras matérias e falava sobre os negros”.* Deste modo, 4 dos 7 entrevistados mencionaram a existência de atividades e projetos interdisciplinares sobre a temática racial. Isso só reafirma que, quando há um compromisso com a temática a ser trabalhada, a área de conhecimento pode ser inserida e, inclusive, pode ser potencializada por meio dos estudos interculturais no projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Um ensino contextualizado proporciona incontáveis possibilidades que podem ser aproveitadas por profissionais engajados, pois o que os alunos irão guardar de fato é aquilo que compreendem, não aquilo que decoram. Projetos interdisciplinares são de vital importância para o pensamento crítico dos jovens estudantes, independentemente de suas origens. Além disso, atividades interdisciplinares contribuem para a autonomia, para a significação das atividades (conferindo utilidade), interação social, assim como o desenvolvimento da pesquisa sem limitações curriculares. E, por sua vez, o efeito dessas ações pode ser observado através das respostas obtidas pelos questionários, em que, mesmo aqueles que afirmam que não participavam de atividades de cunho étnico-racial, ainda assim sabem dialogar e se posicionar sobre a temática discutida sem ressalvas.

Para saber mais sobre como eram as vidas dos entrevistados durante seus anos escolares por participarem de atividades e/ou projetos voltados para a temática racial, se por acaso sofreram algum tipo de discriminação, foi elaborada a décima pergunta. Como já explicitado, a maioria dos entrevistados não era membro do NCG e não atuava diretamente em nenhuma oficina voltada ordinariamente para a temática; no entanto, muitos relatam situações ofensivas, em situações do cotidiano de forma sutil, como uma piada ou um comentário embutido de racismo velado, ou, até mesmo, em situações abertas de racismo que se recusaram a recordar.

Por conseguinte, relatos de alguns dos entrevistados narram situações de preconceito e de intolerância religiosa que presenciaram ou foram alvos ao longo de sua trajetória, inclusive dentro do Guadalajara. O participante "R" (Apêndice C), relatou que desde quando iniciou sua participação no projeto do NCG foi vítima de preconceito, conforme relato a seguir: *"Desde o início das atividades, alguns alunos diziam ser 'macumba' entre outras coisas que não gosto de lembrar... Mas foi através desse projeto que pude aprender e me valorizar como homem preto."*

A entrevistada, "G" (Apêndice H), não lembrou de um fato específico, mas disse que já foi vítima de racismo na seguinte narrativa: *"[...] Todos nós que somos negros sempre sofreremos racismo em qualquer época da vida, eu não fui isenta infelizmente. Mesmo que seja velado... Mesmo que seja sutil... Na infância, quando se não tem consciência racial, isso acaba passando despercebido e com certeza passou na minha época, por um tempo, antes de adquirir tais conhecimentos."* Os entrevistados "R" e "G" destacaram pontos importantes em sua narrativa, tais como: conhecimento, consciência racial e valorização de sua identidade. Os participantes demonstraram como o projeto impactou e ressignificou a vida deles.

A participante "A" (Apêndice H), relatou que *muitas pessoas achavam que "a banda da escola tinha relação com 'macumba', por conta dos batuques que faziam e as roupas que o grupo de dança usava"*. E, ao evidenciar isso, mesmo não sendo um membro do NCG, mas como uma estudante do Guadalajara que experienciou uma visão diferente em sala de aula, é correto afirmar que essa vivência marcou sua vida, devido ao desconhecimento de muitos a respeito da história e cultura dos povos afro-brasileiros.

De acordo com Gomes, a educação, quando impregnada de preconceitos, discriminação, estereótipos e racismo, contribui para o não-pertencimento dos alunos que precisaram de um trato pedagógico diferenciado para que possam desconstruir

todas as ideologias e valores preconizados. Para fortalecer uma educação antirracista, deve-se valorizar a diversidade étnico-racial, mas, vale ponderar que para valorizar algo você precisa, antes de tudo, conhecer; informar-se para poder se relacionar para poder valorizar.

À vista disso, esse desconhecimento é o que precisa ser combatido, uma vez que algo desconhecido é tratado como “estranho”, “ruim” ou até mesmo “inferior”. Dito isto, muitos acabam por segregar ou estigmatizar tradições e traços identitário apenas porque não são familiares à sua realidade social, mas, quando vira algo conhecido, o saber torna o desconhecido natural, mostrando outra forma de beleza e de cultura.

Outro exemplo é a entrevistada “M” (Apêndice F) que relatou seu próprio preconceito por falta de esclarecimento, pois acreditava que a banda “*tinha uma questão com umbanda*²¹” e, por isso, não queria se envolver. Foi somente graças às vivências no Guadalajara somadas à elucidação de “*uma professora que explicou o tema*” que ela decidiu saber mais a respeito e, conseqüentemente, tornou-se membro do grupo de dança.

A mesma entrevistada, destacou, em outro trecho da entrevista que, por ter um tom de pele mais claro, não se percebia negra, apesar de seus laços familiares, o que reforça a problemática do colorismo. Em sua fala, ela afirma que “*apesar de minha mãe ser negra, minha cor é mais clara, então, eu não me percebia negra e nem meus colegas de classe*”.

A narrativa desta egressa, me fez recordar de um levantamento realizado pelo IBGE no ano de 1976. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística permitiu uma classificação de cor livre no Censo Demográfico, e tivemos mais de 136 registros (IBGE, 1976). Atualmente, há uma padronização na classificação de cor, e os negros representam 56,4% da população brasileira de acordo com IBGE (2022). Houve um aumento significativo das pessoas que se reconhecem negras no Brasil.

No entanto, quando falamos da problemática do colorismo, ressaltamos que alguns tons de pele preta possuem uma aceitação social maior do que outros e isso ocorre por possuírem o tom de pele mais claro e estereótipos que remetem menos à negritude. Este ponto fica claro, ainda que de forma inconsciente, no relato da

²¹ A umbanda é uma religião brasileira da mistura de elementos de religiões africanas, indígenas, orientais e europeias (catolicismo e espiritismo kardecista). Por seu aspecto mestiço e sincrético, a umbanda é considerada uma **religião genuinamente nacional**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/tudo-sobre-a-umbanda/>

entrevistada “M” (Apêndice F).

Por isso, faz-se indispensável trazer a discussão sobre pertencimento étnico-racial para as salas de aula, debater e ponderar sobre a supremacia racial que normaliza o fenótipo europeu como padrão e que não reconhece outras características físicas como detentoras de beleza, competência e poder.

Esses dados corroboram para ressaltar a importância de se trabalhar a educação e a decolonialidade, como um caminho possível para se trabalhar a diversidade.

Mas, apesar disso, o conhecimento adquirido a respeito da pluralidade cultural, religiosa e histórica brasileira oferecida pelo Guadalajara foi substancial para a resistência, para a formação social do indivíduo e seu processo identitário, conforme relato do entrevistado “R” (Apêndice C) pois “[...] *foi através desse projeto que pude aprender e me valorizar como homem preto*”. Além do relato anterior, mais uma entrevistada ressalta que ter um conhecimento sobre seu pertencimento étnico-racial definitivamente contribuiu para se entender melhor, assim como reconhecimento e posicionamento sobre o tema.

À vista disso, conforme respostas da décima primeira pergunta do questionário que, por sua vez, objetiva saber se os entrevistados consideravam importante discutir a temática racial no espaço escolar, os participantes afirmaram unanimemente que abordar o pertencimento étnico-racial e identidade negra no ambiente educacional ajudou incontáveis estudantes de origem não privilegiada a entender seu lugar na sociedade.

Faz-se indispensável reconhecer tal problemática e como ela se manifesta nas mínimas rotinas diárias de um indivíduo desde sua juventude, a fim de incorporar diálogos mais assertivos no ambiente escolar, somadas às atividades regulares das disciplinas curriculares e complementada através de projetos extracurriculares. Afinal, nem sempre de acordo com relato do participante “R” (Apêndice C) “[...] *as histórias contadas nos livros trazem a verdadeira história, é importante fazer com que o aluno possa questionar e conhecer a verdade*”.

Por fim, a última pergunta questiona os entrevistados se consideram que os projetos voltados para a temática racial impactaram suas vidas de alguma forma. Um dos relatos mais marcantes foi de um participante “R” (Apêndice C) que relata ainda segue com algum envolvimento sobre o tema em sua vida profissional. Conforme relato a seguir: [...] *"através desses projetos hoje eu sou Músico e produtor cultural e*

pude conhecer lugares os quais jamais imaginaria conhecer e ser contratado por importantes projetos de fora da escola que também trabalham com a temática racial.”. O participante trabalha como produtor cultural e ainda atua nos projetos da escola até os dias de hoje, sendo uma inspiração para várias gerações. Ele começou quando era criança e a escola marcou sua vida de modo a se perceber como um homem preto capaz de mudar a realidade em que vive, sendo um membro ativo da sua comunidade, assim como uma pessoa ciente da sua história e da sua identidade, graças aos projetos promovidos pelo NCG.

Por fim, trago para o fechamento dessas análises duas informações provenientes dos questionários. A primeira é que mais de 90% dos participantes concluíram o Ensino Médio e mais de 20% deles concluíram o Ensino Superior; e, por último, que mais de dois terços dos participantes informaram que existe relação da questão racial com sua atuação profissional. Assim como o relato do participante “R” (Apêndice C).

Este é o resultado-chave decorrente da educação voltada para a temática racial através de projetos do NCG que queria salientar, em que a construção da identidade do sujeito será determinante para a sua vida. Assim, será a partir dessas experiências iniciais durante seu período escolar que esboçarão as inúmeras possibilidades de futuro que esse estudante possui, em seu singular entendimento sobre seu pertencimento étnico-racial e sobre o caminho que deseja seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. A fala da filósofa e ativista Ângela Davis é tão necessária para discussão da temática racial e ressalta a nossa responsabilidade enquanto cidadãos. Ser antirracista deve ser um compromisso de todos. Para que possamos transformar o futuro precisamos desenvolver e traçar novas ações no presente. Este precisa ser um esforço coletivo em prol de uma sociedade justa e igualitária.

Juntos, somos mais fortes do que qualquer organização ou sistema; unidos somos capazes de mudanças extraordinárias. Enobrecer e valorizar a história de um povo, ter respeito por sua herança e identidade, combater o racismo e garantir que as futuras gerações tenham acesso a uma educação digna e de qualidade deve ser mais que um compromisso, deve ser uma responsabilidade.

Ainda que precise ser conquistada com muitas lágrimas, conforme foi até a presente data, pois o racismo persiste, ignorar ou negar a realidade não ajuda. Portanto, faz-se necessário combater essas injustiças sociais no desejo de garantir um futuro melhor para as próximas gerações.

Nesta dissertação, busquei investigar se a escola que promove projetos voltados para temática racial pode impactar positivamente o processo formativo dos indivíduos e fomentar a educação das relações étnico-raciais, contribuindo para a diversidade étnico-racial. O levantamento desta hipótese, contribuiu para analisar de que forma projetos voltados para temática racial impactaram egressos na educação básica do Colégio Estadual Guadalajara.

A fim de responder este questionamento, realizei levantamento bibliográfico, aplicação de um questionário utilizando a rede social Facebook, como ferramenta para localizar o público alvo do meu estudo e coletar informações iniciais para que pudesse aprofundar na segunda etapa da pesquisa. Depois, realizei entrevista online com 7 participantes selecionados visando obter as narrativas dos egressos. Este elemento foi fundamental para que pudesse entender como os ex-alunos foram impactados com os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Cultura do Guadá (NCG). Para alcançar os resultados pretendidos trabalhei temas como: identidade negra, decolonialidade, interculturalidade, projeto na escola e os desafios para relações étnico-raciais.

Através da pesquisa realizada, produziram-se dados para a promoção de práticas que valorizem a perspectiva dos estudos decoloniais e interculturais, além de alternativas para acabar com a discriminação racial no ambiente escolar. Os dados obtidos também visam contribuir com outras instituições, além do Colégio Estadual Guadalajara, para que estas percebam a relevância da aplicação da Lei 10.639/03 e, por sua vez, que os seus respectivos impactos contribuam significativamente para o fortalecimento da discussão sobre a temática étnico-racial no espaço educacional.

Em razão disso, esta pesquisa reforça a necessidade de discutir a temática racial dentro do ambiente escolar, pois, de acordo com os dados apresentados, é possível observar como os participantes foram impactados ao obter o contato direto ou indireto com o Núcleo de Cultura do Guadá (NCG). A fala da participante “G” (Apêndice E) sobre o impacto em sua vida é bastante relevante para nossa conclusão. A entrevistada respondeu à pergunta sobre como foi o impacto em sua vida da seguinte forma: “[...] *me dando conhecimento para saber que não devo aceitar o que a branquitude imponha aos negros me dando lugar de fala. Me tornando uma negra com consciência racial e funcional na causa racial*”. Essa consciência corrobora com as reflexões que trouxemos de Chimamanda, quando múltiplas histórias são conhecidas, e, por meio delas, existem aquelas pelas quais é possível se relacionar, criando-se uma melhor compreensão de sua história e seu pertencimento étnico-racial. Para Gomes, a escola não é um campo neutro, e sim um espaço que interfere na construção social do indivíduo. (2002 pág. 39)

Sendo assim, a experiência do Núcleo de Cultura do Guadá contribuiu para ressignificar o pertencimento étnico-racial dos alunos negros e não negros, por ter oportunidade de conhecer dentro do espaço escolar novas perspectivas sobre a história do negro. Conhecer e obter novas referências e ter o contato com a cultura afro-brasileira e africana a partir de uma nova ótica. A fala do participante “R” (Apêndice C) ilustra bem este aspecto: “[...] *foi através desse projeto que pude aprender e me valorizar como homem preto*”.

Essa valorização ocorre ao obter conhecimento sobre a temática racial, a partir de uma nova perspectiva. Portanto, instituições de ensino podem e devem contribuir de forma preponderante para uma educação antirracista, pois as escolas atuam na formação do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade.

A experiência no Núcleo de Cultura do Guadá é um exemplo tangível do

impacto da lei 10.639 no cotidiano dos alunos desta escola pública. Mesmo antes da instituição da lei, o colégio, apesar dos desafios que encontrou no caminho, resolveu trilhar e construir uma história diferente, impactando a região onde a escola fica situada, assim como toda comunidade escolar. As narrativas apresentadas neste trabalho de pesquisa mostram que é possível oferecer aos alunos, seja através de projetos, seja por outra metodologia, uma educação antirracista.

A partir da análise dos relatos dos egressos do Colégio Estadual Guadalajara, constatamos o papel significativo, da escola, na formação do indivíduo, quando Gomes diz: “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (2022, pág. 39). Percebemos, que a experiência do Núcleo de Cultura do Guadá, impactou positivamente o processo formativo dos indivíduos, mesmo para aqueles que participaram do projeto de forma indireta, pois agregou no aspecto de trazer informação sobre o tema, conforme relato da participante “A” (Apêndice H): [...] *“mesmo não participando diretamente eu assistia às atividades ou participava das ações que tinha para os alunos. Acredito que foi importante ter conhecimento sobre o tema.”*

Desta forma, compreendi que consegui, com os dados obtidos nesta pesquisa, responder a hipótese levantada e dados obtidos no formulário online, assim como os relatos foram essenciais para chegar a essa conclusão. Espero que essa pesquisa possa contribuir para apresentar alternativas possíveis para ressignificar a temática racial no ambiente escolar, pois as instituições de ensino possuem a responsabilidade na valorização da diversidade cultural e precisam ser um ator importante para construção de uma sociedade antirracista.

Percebo que outros estudos ainda são necessários devido à complexidade do tema, a discussão da temática racial possui uma série de nuances que abrange outras possibilidades de estudo. Como desdobramento deste estudo

Espera-se que a experiência vivenciada no Colégio Estadual Guadalajara, por meio do projeto Núcleo de Cultura do Guadá, contribua para que outras escolas que estão no processo de implementação da lei 10.639/03 tenham conhecimento deste estudo e percebam que uma escola implicada na promoção de práticas que valorizem a diversidade cultural é o caminho para acabar com discriminação racial, preconceito e o racismo no ambiente escolar. Somente assim estaremos caminhando em direção a uma pedagogia da diversidade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimmanda Ngozi. **The Danger of a Single Story**. 2009. TEDGlobal. COMMONLIT. Disponível em: <<https://sch.rcschools.net/ourpages/auto/2017/7/24/35784355/danger%20of%20a%20single%20story.pdf>>. Acesso em: 12 de out. de 2022

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana; SERRA, Elizabeth de Oliveira; MIRANDA, Osmilde Augusto. **O que eu falo, o que eu faço, o que eu sou**: colonialidade do saber, do poder e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas: 1917-2017 um século de reforma e revolução. UFMA: Maranhão, 2017.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Juvenal. **Os 15 anos da Lei 10.639**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/os-15-anos-da-lei-10-639>>. Acesso em: 15 de mar. de 2019.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. (1830). **Código Criminal do Império do Brasil**. 1830. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. (2000). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Introdução. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. (2003). **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. (2004). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. (2005). **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. (2009). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC, SECAD, Brasília, set. 2009.

_____. (2010). **Estatuto da igualdade racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

_____. (2016). **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016.

_____. (2017). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15 a 24, jan./abr., 2016.

CANAU, V. M. (org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro, 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Simony Ricci. **O curso de pedagogia no caminho do egresso: práticas educacionais no contexto escolar pós-lei 10.639/2003**. 2020. 199 f. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Duque de Caxias, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, n. 23, 2007.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ética do Cuidado de si como Prática da Liberdade**. In: MOTTA, Manoel Barros da. Foucault: Ética, Sexualidade, Política: Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. **O sujeito e o poder**. RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. In: Aletria – revista de estudos de literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, p. 38 a 47, dez., 2002.

_____. **Educação, Raça e Gênero**: Relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu (6-7), p. 67 a 82, 1996.

GROSFOGUEL, Ramón. **Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da dependência na América Latina**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, v. 2, n. 1, p. 10 a 43, 2018.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, A. R. **Sobre escravos e escravizados**: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, 2012, Campinas. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura. Campinas: UNICAMP, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Martins Fontes: São Paulo, 2013.

IBGE. (2018). Censo Brasileiro de 2018. **Taxa de analfabetismo, segundo a situação de domicílio (%)**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

_____. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, nº 1, p. 75 a 97, jan./abr., 2016.

MARTINS, Priscila Duarte. **CRIAAD Nova Iguaçu**: Relações históricas de poder e jovens em conflito com a lei. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. **Por uma razão decolonial**: Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. Dossiê Diálogos do Sul, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66 a 80, jan./abr., 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

_____. **Colonialidade**: O lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais. RBCS, v. 32, n. 94, jun., 2017.

MORAES, M. L. de. **Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo “Axé Nzinga”**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 204-223, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019204>>. Acesso em: 26 dez. 2022.

MOURA, Jessica Sarubi. **“Pro dia Nascer Feliz”**: Possibilidades de articulação entre educação formal e não formal no Colégio Estadual Guadalajara”, 2014. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação. Comunicação e Culturas nas Periferias Urbanas) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

NETO, Jhemerson da Silva e; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. **Interculturalidade e ações afirmativas: um olhar a partir das políticas curriculares nacionais para a formação de pedagogos e a inclusão de estudantes indígenas**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 11, n. 1, p. 383-402, jan./abr. 2022.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Joel Rudino dos. **Movimento negro e crise brasileira**. Ministério da Cultura. Fundação Palmares. Brasília: 1994.

SILVA, J. A. da. **Patrimônio e Candomblé: perspectivas das identidades Banto na religiosidade afro-brasileira de Nova Iguaçu**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em

Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2018.

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

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **“Outros” saberes, “outras” críticas**: Reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. Revista X, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi- 2. ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

Bloco 1 - Sobre Você

1) Faixa etária

() 18 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() Acima de 40 anos

2) Sobre sua formação, marque sua última formação concluída:

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

3) Como você se autodeclara?

() Branco

() Indígena

() Pardo

() Preto

4) Qual o seu gênero?

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não responder

() Outro: _____

5) Você foi aluno do Colégio Estadual Guadalajara? *

- () Sim
() Não²²

Bloco 2 - Sobre os projetos do Colégio Estadual Guadalajara

6) Você se recorda dos projetos desenvolvidos no Colégio Estadual Guadalajara?

- () Sim
() Não

7) De quais projetos você se lembra?

8) Você participou de algum desses projetos?

- () Sim
() Não

9) Em caso afirmativo, cite quais projetos você participou.

10) Esses projetos foram importantes em sua vida/formação? Por quê?

11) De 1 a 5, de que forma a questão racial tem alguma relação com sua atuação profissional, sendo 1 nenhuma relação e 5 muita relação?

- () Nenhuma relação
() 1
() 2
() 3

²² Em caso negativo o formulário será finalizado

4

5 Muita relação

12) Em uma escala de 1 a 5, você considera que os projetos que abordavam a temática racial impactaram a sua vida?

Nenhuma relação

1

2

3

4

5 Muita relação

13) Em caso afirmativo, de que forma você foi impactado pelos projetos desenvolvidos no Colégio Estadual Guadalajara?

14) Você considera importante que outras escolas desenvolvam a temática racial em suas atividades e projetos?

Sim

Não

Comente sua resposta: _____

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

1. Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?
2. Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?
3. Você participou desses projetos? Quais?
4. Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?
5. O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?
6. Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto.
7. Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?
8. Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial de que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.
9. Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os professores abordavam o tema na sala de aula?
10. Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e/ou projetos voltados para temática racial?
11. Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?
12. Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

APÊNDICE C – Entrevistado “R”

1- Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Desde 1988

2 - Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?

Sim

3 - Você participou desses projetos? Quais?

Não

4 - Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Divisor de águas na escola. Foi através desse projeto que a escola pôde ser notada pelo estado, de modo a trazer novos recursos para escola, que impactavam a comunidade no entorno da escola.

5 - O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?

Não foi eu que escolhi, mas sim o projeto que me escolheu.

6 - Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto.

Comecei como aluno e fui assumindo outras responsabilidades no projeto, até atuar como coordenador nos Projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Cultura do Guadá.

7 - Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?

Todos que participei eu gostei. Sessão literária, Banda Guadalaxé, Projeto Ibamo, Grafite, Teatro, pois falava da temática Racial.

8 - Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.

Gostei de todos.

9- Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os professores abordavam o tema na sala de aula?

Alguns professores, sim, faziam essa parceria. Professores de Português, Artes, História e até Matemática, haviam projetos interdisciplinares.

10- Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e ou projetos voltados para temática racial?

Desde o início das atividades, alguns alunos diziam ser “macumba” entre outras coisas que não gosto de lembrar... Mas foi através desse projeto que pude aprender e me valorizar como homem preto.

11- Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?

Sim, porque as histórias contadas nos livros não trazem a verdadeira história. É importante fazer com que o aluno possa questionar e conhecer a verdade.

12- Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

Sim, através desses projetos hoje eu sou Músico e produtor cultural e pude conhecer lugares os quais jamais imaginaria conhecer e ser contratado por importantes projetos de fora da escola que também trabalham com a temática Racial.

APÊNDICE D – Entrevistado “N”

1- Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

2011-2017.

2 - Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?

Sim, teatro.

3 - Você participou desses projetos? Quais?

Sim, teatro

4- Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Não participei de nada envolvendo a temática racial no período em que estudei lá.

5 - O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?

Não teve um motivo específico.

6 - Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto.

Não participei de nenhum projeto com temática racial.

7 - Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?

Teatro, não tem um motivo específico.

8 - Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.

Não participei de nenhum projeto com temática racial.

9 - Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os professores abordavam o tema na sala de aula?

Não.

10- Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e ou projetos voltados para temática racial?

Não participei de nenhum projeto com temática racial.

11- Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?

Sim, para trazer a informação e para ajudar também jovens negros que às vezes se encontram em situações de racismo estrutural por exemplo, e não sabem

identificar se de fato foi aquilo.

12- Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

Não participei de nenhum projeto com temática racial

APÊNDICE E – Entrevistado “G”

1- Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

1995 a 2010 - jardim ao ensino médio

2 - Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?

Sim.

3 - Você participou desses projetos? Quais?

Sim, teatro e dança afro.

4- Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Necessária e fundamental no meio de um bairro aonde a predominância é de jovens negros e negras .

5 - O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?

Na verdade foi um achado, uma consequência de onde se desenvolvia os projetos ser administrado e executado por professoras que levava a fundo o assunto racial. Escolhi a princípio atividades que queria fazer pra ter o que fazer na juventude e acabei ganhando também conhecimento histórico racial e sobre várias coisas que afunda esse assunto .

6 - Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto.

Participação ativa. Todos tínhamos que estar sempre presente nas atividades e ter suas responsabilidades com as atividades escolhidas, sempre levando tudo a sério e executando suas tarefas com precisão.

7 - Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?

Dança; porque além de fazer atividade física que é necessário, não precisava particularmente lidar com nada além de movimentar meu corpo e executar os passos certos. E como disse particularmente tinha muitos benefícios pra mim na época.

8 - Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.

Não havia. Todos eram legais.

9 - Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os professores abordavam o tema na sala de aula?

Não. Somente no Núcleo de cultura do Guadá onde fazia as atividades.

10- Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e ou projetos voltados para temática racial?

Se me lembro sim. Todos nós que somos negros sempre sofreremos racismo em qualquer época da vida, eu não fui isenta infelizmente. Mesmo que não seja velado... Mesmo que seja sutil... Na infância, quando se não tem consciência racial, isso acaba passando despercebido e com certeza passou na minha época por um tempo antes de adquirir tais conhecimentos.

11- Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?

Sim, completamente necessário, fundamental e urgente. O porquê é óbvio, quando se vive no país mais racista e onde morre mais pretos do que brancos e por aí vai.

12- Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

Sim. Me dando conhecimento pra saber que não devo aceitar o que a branquitude imponha aos negros me dando lugar de fala. Me tornando uma negra com consciência racial e funcional na causa racial.

APÊNDICE F – Entrevistado “M”

1- Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

1997 a 1999

2 - Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?

Sim, o projeto da professora Helenita de Educação ambiental.

3 - Você participou desses projetos? Quais?

Não, só via algumas ações que eram realizadas por eles.

4- Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Eram boas, trouxe uma vida para escola e para localidade. Aos finais de semana a escola abria e as pessoas do bairro vinham para escola para participar das atividades ou acompanhar os filhos.

5 - O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?

Não me lembro bem, mas quando percebi já estava participando dos projetos. Acho que o fato de trazer algo para escola me chamou atenção e entrei. Particpei enquanto estava como aluna e depois finalizei o ensino médio continuei participando das atividades.

6 - Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto.

Iniciei participando do teatro e depois fiquei na banda, mais especificamente no grupo de dança afro.

7 - Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?

O grupo de dança afro, porque falava sobre a temática racial de uma forma diferente do que eu via nos livros na escola sobre o assunto.

8 - Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.

Inicialmente, não gostava da banda, pois pensava que tinha uma questão com umbanda e não queria me envolver. E na sala de aula uma professora explicou o tema então resolvi conhecer, foi aí que me apaixonei e comecei a fazer do grupo de dança. Eu estava sendo preconceituosa.

9 - Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os

professores abordavam o tema na sala de aula?

Sim, por isso resolvi conhecer melhor outras atividades desenvolvidas pelo Núcleo.

10- Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e ou projetos voltados para temática racial?

Não, pois apesar de minha mãe ser negra, minha cor é mais clara, então eu não me percebia negra e nem meus colegas de turma.

11- Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?

Sim, me descobri negra por isso. Acho muito importante, para descobrir melhor sobre nossas origens e culturas.

12- Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

Sim, muito! Hoje me entendo como uma mulher preta e consigo passar isso de uma forma melhor para meu filho.

APÊNDICE G – Entrevistado “V”

1- Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

2012 - 2016

2 - Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?

Sim

3 - Você participou desses projetos? Quais?

Sim, teatro.

4- Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Não sei dizer.

5 - O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?

Não participei de nenhum com esse tema.

6 - Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto?

Não participei de nenhum.

7 - Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?

Não participei de nenhum com esse tema.

8 - Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.

Que eu me lembre não tinha nenhum.

9 - Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os professores abordavam o tema na sala de aula?

Não.

10- Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e ou projetos voltados para temática racial?

Não.

11- Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?

Sim, pela conscientização.

12- Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

Não.

APÊNDICE H – Entrevistado “A”

1- Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

1998 a 2010.

2 - Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?

Sim, educação ambiental da professora Helenita de história.

3 - Você participou desses projetos? Quais?

Não.

4- Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Eram legais, tinha atividades no recreio, rádio, teatro. Apesar de não participar diretamente, sempre via movimentos na escola

5 - O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?

Não escolhi, pois não participava diretamente.

6 - Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto?

Assistia às apresentações, mas não participava diretamente do Núcleo.

7 - Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?

As peças teatros traziam temas bem interessantes que ajudava a refletir.

8 - Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.

Gostava de todos os projetos.

9 - Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os professores abordavam o tema na sala de aula?

Sim, tinha trabalho com vários professores envolvidos.

10- Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e ou projetos voltados para temática racial?

Não, eu não participava, mas via que muitas pessoas achavam que a banda da escola tinha relação com "macumba", por conta dos batuques que faziam e as roupas que o grupo de dança usava. É muito triste isso...

11- Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?

Sim, para evitar esse tipo de situação e forma de preconceito.

12- Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

Sim, mesmo não participando diretamente eu assistia às atividades ou participava das ações que tinha para os alunos. Acredito que foi importante para ter conhecimento sobre o tema.

APÊNDICE I – Entrevistado “I”

1- Em qual período você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

2001 a 2004.

2 - Em sua escola havia outros projetos sem vínculo com a temática racial?

Não me lembro.

3 - Você participou desses projetos? Quais?

Não.

4- Como você avalia as atividades e projetos voltados para temática racial no período em que você estudou no Colégio Estadual Guadalajara?

Eu só assistia às apresentações da banda, teatro e as atividades de leitura na biblioteca.

5 - O que levou você a escolher os projetos voltados para temática racial?

Não escolhi, só participava das atividades que eram feitas pelo Núcleo.

6 - Comente como era sua participação nas atividades desenvolvidas por este projeto?

Ouvinte, apenas assistia.

7 - Das atividades e/ou projetos que você participou, de qual/is você mais gostava e por quê?

Gostava das apresentações teatrais, rádio na hora do recreio e atividades de leitura na biblioteca.

8 - Comente se havia alguma atividade e/ou projeto voltado para temática racial que você não gostava. Explique o motivo de sua resposta.

Não gostava da banda, porque fazia muito barulho.

9 - Além das atividades e ou projetos voltados para temática racial, os professores abordavam o tema na sala de aula?

Tinha um trabalho integrado que envolvia as disciplinas de matemática, geografia, artes, história entre outras matérias e falava sobre os negros.

10- Você sofreu algum tipo de discriminação de seus colegas de classe por participar de atividades e ou projetos voltados para temática racial?

Não era do Núcleo, só assistia às apresentações.

11- Você considera importante discutir a temática racial no espaço escolar? Por quê?

Sim, conheci vários assuntos sobre a questão dos negros.

12- Você considera que os projetos voltados para temática racial impactaram a sua vida de alguma forma? Como?

Impactou em relação ao conhecimento sobre o tema.

ANEXO

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução CNS nº466, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Impacto de projetos voltados para temática racial em escolas: um estudo de caso sobre o Colégio Estadual Guadalajara. Você foi selecionado de maneira voluntária e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Os objetivos deste estudo são: objetivo geral Analisar de que forma projetos voltados para temática racial impactaram egressos na educação básica do Colégio Estadual Guadalajara. Dos objetivos específicos, o primeiro é compreender as dimensões do processo de construção da identidade negra, e os desafios para educação das relações étnicos-raciais; o segundo é explorar a temática das relações étnicos raciais a partir da perspectiva dos estudos decoloniais e interculturais; o terceiro analisar as narrativas dos egressos sobre as suas percepções em relação aos projetos voltados para temática racial na escola.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder 1 questionário via Google Forms, o mesmo poderá ser respondido através de celular ou computador e uma entrevista que ocorrerá por meio de webconferência através de software como Google Meet, Zoom ou similares. Contribuir para a pesquisa de estudo de caso, para compreender o impacto dos projetos voltados para temática racial no público alvo, de modo a mensurar os efeitos desse impacto e fortalecer a pauta racial nos espaços escolares como estratégia para fomentar práticas educativas decoloniais e interculturais.

Consideramos que os riscos relacionados com sua participação são baixos. Você estará contribuindo para a pesquisa de estudo de caso, de modo que estará cooperando para que possamos compreender o impacto dos projetos voltados para

temática racial nos egressos da escola. Além de contribuir para o fortalecimento da pauta racial nos espaços escolares como estratégia para fomentar práticas educativas decoloniais e interculturais.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Seu nome será omitido na apresentação dos dados coletados.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora Isabela Regina Gonçalves, no endereço: Rua Ivaí, Nº 172, CA1 SB QD36 LT20 Duque de Caxias, Rio de Janeiro, RJ, ou pelo telefone (21) 9 7518- 5441.

Pesquisadora Responsável

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 - CEP 25071-202 TELEFONE (21) 2672-7733 - ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 20____.

Sujeito da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal
(Caso o sujeito seja menor de idade)

