



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) ATRAVÉS DAS DANÇAS CIRCULARES**

Gisele Maria Rodrigues Machado

Raquel Pereira Quadrado

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELE MARIA RODRIGUES MACHADO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES(AS) ATRAVÉS DAS DANÇAS CIRCULARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio Grande - FURG, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Raquel Pereira Quadrado

Linha de pesquisa:
Espaços e Tempos Educativos

RIO GRANDE

2018

Folha em branco para inserir a catalogação

DEDICATÓRIA 

Ao meu Filho **Gabriel Machado Meireles** e a todas as crianças, jovens, adultos(as), para que possam, através do conhecimento de sua história e de sua cultura, construir e fortalecer suas identidades negras.

ANCESTRALIDADE



Danço.

Queres saber por que eu danço?

Danço porque vozes do passado

cantam para mim

e então respondo.

Danço porque sou Kikongo,

Kimbundo, Baluba...

Danço para que a poeira que assenta em meu corpo

seja somente do ato de dançar.

Danço para libertar minha africanidade.

Danço porque o vento dança,

as flores, os bichos,

e esta é minha forma de integração.

Danço para que lanças de desrespeito

não me atinjam, mas sobretudo danço

porque vozes do passado cantam

e eu respondo.

(FRÓES, Jorge)

AGRADECIMENTOS



À **Adriana Moraes**, por fazer parte da minha caminhada de autoconhecimento e por instigar minha alma a conhecer as danças circulares.

À **Adriana Bisconsin**, do Giraflores Danças Circulares, por despertar em mim, através das danças circulares, os valores civilizatórios afro-brasileiros e ser minha fonte inspiradora para montar este material.

A minha Orientadora, **Dr^a Raquel Quadrado**, por dizer sim à temática das relações étnico-raciais e por sua sensibilidade em aceitar a inserção da metodologia das danças circulares neste estudo.

Às Professoras **Cassiane Paixão** e **Luciana Ostetto**, por aceitarem ser banca desta dissertação e pelas importantes contribuições.

Às Raquelzetes, **Saionara, Jessica, Taina, Thais, Bel e Débora**, pela solidariedade e amizade.

Aos **Queridos Docentes** que aceitaram o convite para Dançar as Relações Étnico-raciais.

Aos dançarinos do grupo Tulipa Danças Circulares: **Claudionara Carvalho, Patrícia Quadro, Rosemary Oliveira, Daiane Machado, Damyon, Leandro Guerreiro e Joice Felipe**, pelo apoio na realização do material audiovisual do curso de formação de professores “Danças circulares na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais”.

À minha Família e toda a minha Ancestralidade e, em especial, a minha irmã Professora de Artes **Gilsane Maria Rodrigues Machado**, minha primeira referência no ensino da cultura e história afro-brasileira na escola.

À Prof^a **Alicia Amaral Fonseca**, fonte inspiradora de força e doçura.

Ao **Prof. Jayro**, pela introdução aos conhecimentos da filosofia e teologia africana.

Ao meu companheiro **Frederico Boffo**, pelo carinho e incansável apoio.

Gratidão a todos(as).

RESUMO

Esta dissertação foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: culturas, identidades e diferenças, com o objetivo de analisar narrativas de professores(as) sobre as relações étnico-raciais na educação básica. A educação para as relações étnico-raciais possibilita para estudantes e professores(as), independentemente de sua etnia, conhecer e refletir sobre a cultura e história afro-brasileira e africana na perspectiva da Lei nº. 10.369/03. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a metodologia de Investigação Narrativa. A investigação que utiliza narrativas como metodologia é, ao mesmo tempo, investigação e formação, constituindo um movimento sem fim de aproximação e distanciamento entre a teoria e o contexto social, gerando conhecimento. Para a produção dos dados narrativos, desenvolvemos um curso de formação continuada de 40 horas, do qual participaram nove professores(as) e uma acadêmica de Licenciatura em Sociologia. As narrativas analisadas foram registradas nos cadernos de narrativas docentes dos(as) participantes. A partir dos movimentos de análise, as categorias e os eixos foram tomando forma, inicialmente a partir das palavras/ideias emergentes e depois do agrupamento dessas ideias. As narrativas indicaram as dificuldades que os(as) professores(as) enfrentam ao discutir e tentar combater, na sala de aula, situações de racismo, de preconceito, de discriminação e de intolerância religiosa. A ausência da educação das relações étnico-raciais na formação básica e na formação inicial de professores(as) também foi apontada. A partir disso, consideramos que a implementação da Lei nº. 10.639/03 não está sendo cumprida, apesar de sua existência há mais de 15 anos. As análises feitas dão indícios sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores(as) para o trato pedagógico das manifestações de racismo e discriminação racial e para a aprendizagem de novas metodologias para a construção coletiva de uma educação antirracista na escola.

Palavras-chave: racismo; relações étnico-raciais; educação; formação continuada; danças circulares.

ABSTRACT

This dissertation was produced in the Graduate Program in Education, in the Line of Research: cultures, identities and differences, with the objective This dissertation was produced in the Graduate Program in Education, in the Line of Research: cultures, identities and differences , with the aim of analyzing teachers' narratives about ethnic-racial relations in basic education. Education for ethnic-racial relations makes it possible for students and teachers, regardless of their ethnicity, to know and reflect on Afro-Brazilian and African culture and history from the perspective of Law no. 10,369 / 03. For the development of the research, we used the methodology of Narrative Research. The research that uses narratives as methodology is, at the same time, research and training, constituting an endless movement of approach and distance between theory and social context, generating knowledge. For the production of the narrative data, we developed a continuous training course of 40 hours, in which nine professors participated and one undergraduate in Sociology. The narratives analyzed were recorded in the educational narratives of the participants. From the analysis movements, the categories and the axes took shape, initially from the emerging words / ideas and after the grouping of these ideas. The narratives indicated the difficulties faced by the teachers in discussing and trying to combat situations of racism, prejudice, discrimination and religious intolerance in the classroom. The absence of ethnic-racial education in basic education and initial teacher training was also pointed out. From this, we consider that the implementation of Law no. 10,639 / 03 is not being fulfilled, despite its existence for more than 15 years. The analysis provided evidence of the importance of the education of ethnic-racial relations in the continuing formation of teachers for the pedagogical treatment of manifestations of racism and racial discrimination and for the learning of new methodologies for the collective construction of antiracist education in school.

Keywords: racism; ethnic-racial relations; education; continuing education; circular dances.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Símbolos Adinkras.....	12
Figura 2 – Mapa de Valores Civilizatórios.....	21
Figura 3 – XI Edição Curso de Formação Giraflor Danças Circulares.....	21
Figura 4 - Material didático pedagógico do Curso de Formação Continuada para a Educação das Relações Étnico- Raciais	73
Figura 5- Cadernos Narrativas Docentes	73
Figura 6 – Centro de Roda	75
Figura 7 Cartinhas Adinkras	132
Figura 8 – Centro de Roda com as cartinhas Adinkras.....	133
Figura 9 – Centro da Roda do 1º Encontro.....	134
Figura 10 – Personalidades Negras.....	136
Figura 11 – Registro Final do 1º Encontro.....	138
Figura 12 – Centro de Roda do 2º Encontro	138
Figura 13 – Materiais utilizados.....	139
Figura 14 – Deus da Mitologia Grega.....	140
Figura 15 – Deuses Africanos – Orixás.....	140
Figura 16 – Grupo discutindo sobre a temática do encontro.....	141
Figura 17 – Registro do final do Encontro 2.....	142
Figura 18- Centro de Roda do 3º Encontro.....	142
Figura 19- Centro de Roda com os conceitos e a legislação sobre racismo e injuria racial	143

Figura 20 Registro fechamento 3º encontro.....	145
Figura 21- Folder Territórios Negros- Afrobrasil em Porto Alegre.....	145
Figura 22- Desenho do mapa dos territórios negros da cidade do Rio Grande.....	146
Figura 23 – Monumento a Marcilio Dias.....	146
Figura 24 – Grupo no Monumento a Marcilio Dias.....	147
Figura 25 –Busto do Deputado Carlos Santos.....	147
Figura 26 – Foto do Grupo no Busto do Deputado Carlos Santos.....	148
Figura 27 – Largo Dr. Pio – Largo das Quitandeira.....	148
Figura 28 - Dança circular, Ajalé no Largo das Quitandeiras.....	149
Figura 29 – Colunas com as argolas onde os escravizados ficavam presos para serem vendidos.....	149
Figura 30 - Momento da leitura do texto sobre o local.....	150
Figura 31- Regsitro após a realização da Dança Circular –Namariê.....	150
Figura 32 - Religiosos(as) de matriz africana na Igreja N. Senhora da Conceição....	151
Figura 33 – Registro do Grupo em frente à Igreja da Mãe Oxum.....	151
Figura 34 – Registro do 5º Encontro.....	152

LISTA DE SIGLAS

NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
CIDAN	Centro Brasileiro de Informações e Documentação do Artista Negro
SEPPIR	Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
PEC	Proposta de Ementa Constitucional

Figura 1- Adinkra NYAME DUA - significa árvore de Deus



Fonte: http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm

SÍMBOLOS ADINKRAS

Adinkra é o conjunto de símbolos que representam ideias expressas em provérbios. O Adinkra dos povos Acã da África Ocidental (notadamente os Asante de Gana) é um entre vários sistemas de escrita africanos, fato que contraria a noção de que o conhecimento africano se resume apenas à oralidade. Na verdade, a grafia nasce na África com os hieróglifos egípcios e seus antecessores. Diversos outros sistemas de escrita percorrem a história africana em todo o continente. Além da representação grafada, os símbolos adinkra são estampados em tecidos e adereços, esculpido em madeira ou em peças de ferro para pesar ouro. Muitas vezes eles são associados à realeza, identificando linhagens ou soberanos. O *gwa*, ou assento real, um banco esculpido, representa a soberania da nação asante. Em muitos casos a imagem esculpida no *gwa* é a de um adinkra. É uma linguagem de ideogramas impressos, em padrões repetidos, sobre um tecido de algodão. Considerado como um objeto de arte, o adinkra (adeus, em twi) constitui um código do conhecimento referente às crenças e à história deste povo. A escrita de símbolos adinkra reflete um sistema de valores humanos universais: Família, integridade, tolerância, harmonia e determinação, entre outros. (IPEAFRO, 2017)

SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO.....	16
2.	O DESEJO DE DANÇAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	20
3.	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEITOS E RELEVÂNCIAS.....	27
3.1	Conhecendo as lutas e conquistas.....	29
3.2	Racismo e seus desdobramentos.....	36
3.3	Identidades negras e os marcadores identitários.....	42
4.	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS).....	45
4.1	Como pensamos os currículos?.....	50
4.2	Refletindo sobre algumas estratégias de atuação para a educação das relações étnico-raciais.....	55
5.	AS DANÇAS CIRCULARES NA EDUCAÇÃO.....	61
5.1	No movimento das danças circulares.....	64
5.2	Danças circulares: símbolos e os sentimentos.....	66
6.	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	71
6.1	Materiais didáticos-pedagógicos.....	73
6.1.1	Cadernos Narrativas Docentes.....	73
6.1.2	Apostila do Curso.....	75
6.1.3	Cartinhas Adinkra.....	132
6.1.4	Centro de Roda.....	133
6.2	Diário da Pesquisadora.....	133
6.3	Apresentando os sujeitos da pesquisa.....	152
7.	ARTIGOS DE ANÁLISE.....	158
7.1	DIFICULDADES, DÚVIDAS E TENSÕES DOCENTES FRENTE ÀS	

SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM AS QUESTÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	158
7.1.1 Introdução.....	159
7.1.2 Noções sobre racismo, discriminação, preconceito e intolerância.....	160
7.1.3 Identidades negras: construções e desconstruções.....	165
7.1.4 Metodologia.....	170
7.1.5 Considerações.....	186
7.1.6 Referências.....	186
7.2 OLHARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS).....	191
7.2.1 Introdução.....	192
7.2.2 A educação só mudará se os (as) professores(as) e o contexto mudarem.....	193
7.2.3 Os desafios da formação continuada para a educação das relações étnico raciais.....	195
7.2.4 Metodologia.....	197
7.2.5 Considerações.....	206
7.2.5 Referências.....	207
7.3 O POTENCIAL DAS DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	210
7.3.1 Introdução.....	210
7.3.2 Aplicação da lei 10.639/03.....	213

7.3.3 Reflexões sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação.....	215
7.3.4 Metodologia.....	218
7.3.5 Considerações.....	228
7.3.6 Referências.....	229
8. CONSIDERAÇÕES CIRCULARES.....	233
9. REFERÊNCIAS.....	236
10. APÊNDICES.....	244
10.1 Apêndice 1.....	244
10.2 Apêndice 2.....	245



1. APRESENTAÇÃO

Na teia da vida, vamos tecendo caminhos que se encontram, formando um universo de pessoas interligadas umas as outras, onde um movimento, uma palavra, faz vibrar o todo.

A percepção das vibrações passa pelo campo da subjetividade e da historicidade, das relações sociais, do diálogo, das tensões, das contradições e experiências afetivas, de acordo com a teoria da percepção em Merleau-Ponty (1999).

O corpo, o tempo, o(a) outro(a), a afetividade, a cultura e as relações sociais, a experiência como aquilo que nos acontece e produz alterações de estado, de sensibilização e da subjetividade, de acordo com LARROSA, 2002, deveriam fazer parte do processo ensino-aprendizagem.

Consideramos, conforme Larrosa, que nos processos de ensino-aprendizagem a “experiência”, algo que acontece conosco e que é capaz de alterar nosso estado de sensibilização e a nossa subjetividade, também será capaz de abrir um campo de possibilidades na educação e pensar um sujeito da experiência, ou seja, aquele sujeito que encontra ou se relaciona com outro(s) ou algo, que está disponível, aberto.

Quando falamos em relações étnico-raciais, diversidade étnico-cultural e racismo na educação, precisamos acessar o sujeito da experiência e através da sensibilização, produzir efeitos na sua subjetividade, no que se refere aos preconceitos e estereótipos em relação à população negra em nosso país.

De acordo com Gomes (2011), a questão racial, tratada como tema transversal “Pluralidade Cultural”, nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN’, em 1995 e 1996, encontrava-se diluída não apresentando um posicionamento e trato pedagógico para a superação do racismo e da desigualdade racial na educação. Além disso, a autora destaca que:

[...] o apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2011, p.114).

A desconstrução das representações das relações étnico-raciais construídas a partir do racismo, teoria na qual “uns” seres humanos são considerados naturalmente superiores e “outros” inferiores, precisa ser efetiva em todos os níveis de ensino.

As marcas da inferioridade perpassam a condição social e econômica e vão muito além, sendo endereçadas principalmente aos povos africanos e indígenas. Marcas identitárias, como a cor da pele, não podem ser modificadas. Ao longo da história, a cor da pele foi sendo associada a discursos negativos, que a associam a significados de inferioridade. Tais significados culturais têm sido reforçados e fazem com que o racismo sobreviva até os dias de hoje.

Cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz... o racismo estruturado nas características fenotípicas é cruel e injusto, porque o(a) negro(a) não pode deixar de ser negro(a). O desafio é “[...]inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações” (MUNANGA, 2005, p.19).

O reconhecimento da importante contribuição dos(as) negros(as) para a formação econômica e cultural da sociedade brasileira, assim como o conhecimento da história e cultura dos(as) afro-brasileiros(as) e africanos(a), contribuirão para a reflexão e para a desconstrução sobre as representações negativas, sobre os estereótipos e os preconceitos raciais presentes no imaginário coletivo em torno da população negra.

A Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino público e particular. Essa Lei está em vigor desde 9 de janeiro de 2003, no entanto, percebemos que a maioria das escolas não possui um planejamento pedagógico que contemple uma educação antirracista e além de que um grande número de professores(as) têm dificuldade em lidar com situações de conflitos em relação à questão racial, dando indícios de que essas questões ainda são tratadas de forma pontual, sem uma ação pedagógica que combata a discriminação racial no ambiente escolar (SANTOS, 2007).

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar narrativas de professores/as da educação básica sobre a educação para as relações étnico-raciais, a partir de um curso de formação continuada com a metodologia das danças circulares.

Para este estudo, a fim de produzir os dados da pesquisa, foi desenvolvido um curso de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais com a metodologia das danças circulares. No curso, buscou-se relacionar os valores civilizatórios afro-brasileiros com as simbologias e sentimentos presentes nas danças circulares.

As narrativas presentes nesta dissertação, que constituíram o *corpus* de análise da pesquisa, foram estimuladas pelas experiências vivenciadas no curso de formação continuada e pelas questões norteadoras que eram feitas em cada encontro. Optou-se por registrar e utilizar somente as narrativas escritas dos(as) sujeitos(as) e não outra forma de

registro, como filmagem ou gravação em áudio, para que esses não se sentissem intimidados ao exporem seus sentimentos e conhecimentos relacionados à temática durante as discussões e reflexões vivenciadas na roda de cada encontro.

A escolha da apresentação da análise deste estudo em forma de três artigos foi feita por acreditarmos em ser uma forma eficiente para a socialização dos resultados da pesquisa.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, denominado ***O desejo de dançar as relações étnico-raciais***, consiste num memorial no qual descrevo¹ o meu lugar de fala, o caminho percorrido até a decisão de realizar o curso de Mestrado em Educação, a justificativa pela escolha do tema, os objetivos da pesquisa, bem como um levantamento sobre as principais teses e dissertações encontradas sobre a temática no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No segundo capítulo, intitulado ***Educação das Relações Étnico-Racial: Conceitos e Relevâncias***, com dois subtítulos: Racismo, preconceito e discriminação; Identidades Negras e os Marcadores Identitários, apresento um breve histórico da origem do racismo e reflexões sobre preconceito e discriminação racial e dos termos étnico-racial, assim como as lutas e conquistas do Movimento Negro na educação e a legislação para a implementação das relações étnico-racial nos currículos.

O terceiro capítulo, intitulado ***Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores(as)***, encontra-se organizado em duas partes: Como pensamos os currículos e Refletindo sobre algumas estratégias de atuação para a educação das relações étnico-raciais. Abordo a relevância e as dificuldades para a inserção da educação das relações étnico-racial na formação inicial e continuada de professores(as), a concepção de currículo ancorada no pós- estruturalismo e nos Estudos Culturais e reflexões sobre estratégias para atuação na educação das relações étnico-raciais.

O quarto capítulo chama-se ***As Danças Circulares e a Educação*** e possui dois subtítulos: No movimento das danças circulares e Danças circulares: símbolos e sentimentos. Trazem a relação das danças circulares e a educação, seu histórico, metodologia e a proximidade dos símbolos das danças circulares com os valores civilizatórios afro-brasileiros.

1 O uso da 1ª pessoa do singular foi utilizado somente no 1º capítulo da dissertação por se tratar do relato pessoal da pesquisadora, nos demais capítulos utilizamos a 1ª pessoa no plural por entendemos que a construção do estudo é coletiva, resultante da contribuição de todas as partes envolvidas, direta e indiretamente.

Na sequência, encontram-se os caminhos metodológicos. Nesse capítulo narro como foi organizado e desenvolvido o curso de formação continuada para a produção dos dados e os passos para a sua categorização e posterior análise. O material pedagógico utilizado no curso, perfil dos participantes da pesquisa, e o significado dos seus pseudônimos também fazem parte desse capítulo.

O capítulo de Análise dos dados é apresentado através de três artigos que visam a responder os objetivos da pesquisa. O primeiro artigo *Dificuldades, dúvidas e tensões docentes frente às situações que envolvem as questões das relações étnico-raciais* analisa e discute as dificuldades encontradas e enfrentadas na escola sobre as questões étnico-raciais. Depois, o segundo artigo, *Olhares sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores(as)*, abarca a opinião dos(as) professores(as) sobre a importância de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira na formação continuada de professores e o conhecimento da legislação que garante esta temática nos currículos da educação básica e superior. E, em seguida, no terceiro artigo, *O potencial das danças circulares na formação de professores(as) para as relações étnico-raciais, encontramos as* potencialidade das danças circulares para o trato pedagógico das questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

Posterior ao artigo encontram-se as considerações circulares, num movimento de repensar o passado e criar novos olhares, posturas e comportamentos a cerca da temática das relações étnico-raciais na formação continuada de docentes e, o desejo que este trabalho possa motivar muitos educadores a assumir o compromisso com a educação antirracista.



2. O DESEJO DE DANÇAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dançar, para mim, é algo muito especial e dançar em círculo tem me proporcionado momentos de liberdade e totalidade que há muito tempo não sentia. Foi um regaste da minha alma, da minha criança interior, da minha ancestralidade. Pode parecer estranho, mas para quem já dançou numa roda de danças circulares sabe exatamente do que estou falando e, para quem ainda não dançou, fica o meu convite para entrar na roda, dar as mãos e se entregar à alegria e à leveza desta atividade.

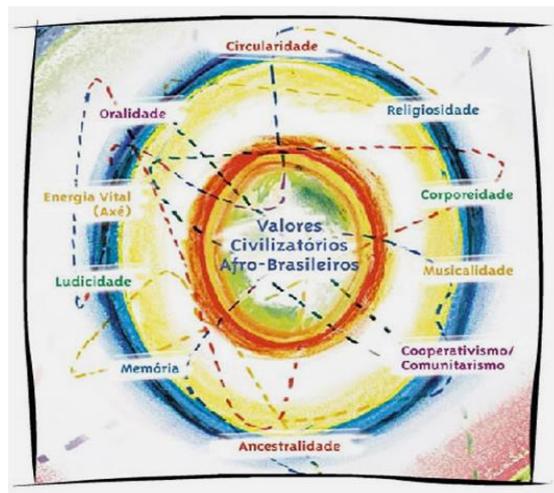
O amor pela dança influenciou a troca do curso de Licenciatura em Pedagogia para o curso de Licenciatura em Educação Física, concluído no ano de 1996, porém minhas escolhas profissionais não contemplaram a dança como eu desejava, até realizar a formação em danças circulares em 2013 e ir trabalhar na 18ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

O desejo de dançar as relações étnico-raciais aconteceu a partir de duas formações que eu realizei no ano de 2013 em cursos registrados como, “A cor da cultura”, um projeto voltado para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas (utilizando os valores civilizatórios afro-brasileiros), e o Giraflor² Danças Circulares, iniciação e aprofundamento em danças circulares, danças em roda, de vários povos e ritmos, visando ao prazer de dançar juntos(as), celebrando a circularidade, a cooperação, o lúdico, entre outros valores.

O curso, A cor da cultura, foi oferecido aos assessores das relações étnicas das Coordenadorias Regionais de Educação de todo o estado do Rio Grande do Sul e para professores das redes estadual e municipal da cidade de Porto Alegre. Foram três dias de ressignificação e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, aprendizagem de novas metodologias e orientações sobre a utilização do material didático pedagógico desenvolvido para trabalhar as relações étnico-raciais na escola dentro da perspectiva da Lei 10.639/03. Saí de lá fortalecida com o compromisso de multiplicar estes saberes a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

² Empresa que agrega escola e centro de formação de professores e de cursos de especialização em Danças Circulares. Disponível em: < www.dancascirculares.org > Acesso em: 18/02/2017.

Figura 2- Mapa de Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: Acervo da Pesquisadora

As experiências vivenciadas no curso de formação, Girafior Danças Circulares, foram tão intensas que tive a certeza que não caberiam dentro de mim, e que seria preciso compartilhar com outras pessoas. A dança aproxima as pessoas, ela te eleva a um estado de alegria, prazer e leveza. Através do corpo dançante fazemos uma conexão entre o céu e a terra e expressamos o que as palavras não conseguem expressar.

Figura 3- XI Edição Curso de Formação Girafior Danças Circulares



Fonte: acervo da pesquisadora

A relação entre os valores trabalhados nessas duas práticas despertou em mim a possibilidade de unir as duas e sugerir uma prática pedagógica para a educação das relações

étnico-raciais na educação básica, através das danças circulares. Com isso, pretendia utilizar, conforme Luciana Ostetto (2009), o círculo como princípio, como aquele que não exclui nada e ninguém.

Assim chegamos ao desenvolvimento dessa pesquisa. Mas antes de contar esta experiência, falarei um pouco mais sobre minha trajetória, sobre como fui motivada a pesquisar sobre essa temática.

Falar sobre a minha trajetória, minhas aprendizagens, significa lançar um olhar para todas as mulheres negras que habitam em mim: filha, estudante, professora, mãe solteira, assessora das relações étnicas e militante do Movimento Negro. Viver e reviver experiências que tocam e transformam, constroem e desconstroem o que sou e o que pretendo vir a ser; algumas delas um tanto dolorosas, gerando um desgaste emocional muito grande, porque há momentos em que você fala sobre você e em outros momentos você se enxerga na fala do(a) outro(a).

Teço uma narrativa sobre a minha formação, sem a pretensão de me estender muito ou trazer muitos detalhes, para que você, leitor(a), consiga compreender a motivação para o desenvolvimento desse estudo e os olhares lançados sobre o *corpus* de análise da pesquisa.

Começando do fim. Hoje estou como assessora das Relações Étnicas da 18ª Coordenadoria Regional de Educação e, desde 2013, sou responsável, entre outras ações, pela formação de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais e por orientar a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas.

Minha escrita destina-se principalmente aos(as) professores(as). Todavia, seria maravilhoso que outros(as) profissionais se apropriassem dela, pois a diversidade étnico-racial existe em todos os espaços da nossa sociedade. Apesar das políticas públicas visarem à igualdade racial, reparações históricas e ao respeito à religiosidade de matriz africana, ainda presenciamos no dia a dia ou somos informados pelos meios de comunicação, pelas redes sociais na internet e também em vários outros espaços, sobre manifestações de racismo, discriminação, preconceito e intolerância religiosa.

Entendo a relevância do tema e acredito que o trato pedagógico é urgente. Assim como eu, muitos(as) professores(as) não tiveram, na sua formação escolar básica e superior, direito aos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. E, apesar da Lei 10.639 ter completado 15 anos, nem todas as escolas inseriram na prática o trato pedagógico sistemático das questões da Lei. O descumprimento acontece também nas Universidades, como, por exemplo, alguns cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande-

FURG que ainda não oferecem a disciplina “educação das relações étnico-raciais” como obrigatória, o que me leva a questionar sobre as consequências desse descumprimento.

Conforme minhas percepções e as leituras que venho realizando, o resultado do descumprimento da Lei são docentes despreparados(as) para trabalhar com a temática na sala de aula, muitas vezes, reproduzindo ideias estereotipadas e preconceituosas sobre a história e cultura da população negra. Assim, vemos escolas abordando a temática só em datas comemorativas, sem uma discussão mais aprofundada e sem continuidade.

Mas não poderia deixar de destacar que há professores que desenvolvem trabalhos maravilhosos em sala de aula, embora em sua maioria, são trabalhos solitários, ou seja, sem o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Conforme a legislação, as escolas e as instituições de ensino superior devem abordar a história e cultura afro-brasileira e africana durante todo ano letivo, sendo que a culminância e a divulgação dos resultados de todos os trabalhos desenvolvidos e realizados no projeto da escola deverão ser apresentados no mês de novembro, na semana da consciência negra.

O Novembro Negro, no mês da Consciência Negra, evento realizado em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/FURG), 18ª CRE a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o NEABI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Rio Grande (IFRS), tem por objetivo homenagear o Herói Negro Zumbi dos Palmares, refletir sobre a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas e na universidade, divulgar a produção acadêmica sobre a temática e relatos de experiências de projetos realizados nas escolas, dar visibilidades aos talentos artísticos e culturais do município, em eventos, como o Fórum Novembro Negro, através de apresentação de trabalhos, rodas de conversas, cine debate, oficinas entre outras atividades.

As oficinas de danças circulares nas relações étnico-raciais realizadas nas escolas durante o ano letivo e, principalmente, no mês de novembro, configuram uma tentativa de levar a discussão para esse espaço e, assim, atingir o maior número de professores(as), alunos(as) e funcionários(as).

Ao realizar oficinas sobre as relações étnico-raciais com os(as) estudantes nas escolas estaduais e municipais, percebi muitas situações de racismo e discriminação que não tiveram intervenção pedagógica do(a) professor(a) ou de qualquer outro(a) profissional de educação, tanto na sala de aula como em outros espaços da escola, como o pátio e/ou o refeitório.

Essas manifestações de racismo e discriminação racial fizeram com que eu relembresse situações parecidas, as quais vivenciei no ensino fundamental há mais de 35 anos atrás, quando um professor me ridicularizou diante da turma ao pedir um trabalho sobre o Candomblé na Bahia de maneira irônica e pejorativa. Outra situação, como professora de Educação Física na escola onde eu lecionava, aconteceu quando a vice-diretora condicionou a realização de um projeto da minha disciplina à aprovação dos(as) demais colegas, sendo que o mesmo não acontecia em relação aos projetos deles(as). Mais tarde, na minha segunda graduação (Bacharelado em Fisioterapia), uma professora chamou minha atenção sobre a análise estatística de meu trabalho na presença de meus(minhas) colegas, sendo que já havíamos conversado em particular. Não recorro dos(as) colegas brancos(as) terem recebido o mesmo tratamento. O tratamento desigual entre brancos(as) e negros(as) começa muito cedo e a escola acaba reproduzindo essa desigualdade da mesma forma que ela ocorre em outros espaços da sociedade.

Não esqueçamos que a Lei que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana está em vigor desde 2003 e, em 2017, as crianças, jovens e adultos(as) negros e negras continuam sofrendo racismo e discriminação no espaço escolar. Nesse contexto, é importante problematizar a naturalização e o silenciamento do racismo nas escolas até os dias de hoje, bem como buscar formas de superação do racismo.

Sem o cumprimento da Lei 10.639/03 e do 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, muito pouco avançaremos para a construção de uma educação antirracista nas instituições de ensino.

Em 2013/2014 realizei a formação “A Cor da cultura”, um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Rede Globo e a Fundação Cultural Palmares e o Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), patrocinado pela Petrobrás, pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Governo Federal. Esse projeto teve início em 2004, tendo como objetivos: criar materiais audiovisuais sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade e contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas.

A primeira formação continuada para professores(as) sobre a Lei 10.639, desenvolvida por mim, foi para multiplicar o material e a metodologia do projeto “A cor da cultura”. Seis professores(as) realizaram a formação, sendo que 5 eram negras e já

trabalhavam com a Lei. Em 2014/2015, com o objetivo de aumentar o número de participantes nas formações, formei polos onde os(as) professores(as) das escolas próximas deveriam se deslocar até a escola-sede para realizar a formação. Na maioria das formações participaram apenas os(as) professores(as) das escolas-sede. Aumentou o número de participantes, mas minha meta de alcançar a participação da maioria dos(as) professores(as) da rede estadual não foi atingida.

Decidi voltar para a universidade, fazer o curso de Pós-Graduação (mestrado) em Educação, com objetivo de refletir sobre a implementação da Lei 10.639/03, a falta de interesse dos(as) professores(as) pela temática, sobre o pouco ou nenhum preparo deles(as) para o trato pedagógico das questões étnico-raciais e também sobre as estratégias de combate ao racismo na escola.

A partir dessas vivências e experiências, ao longo da minha caminhada, como docente, fui me inquietando com algumas questões: Por que a Lei 10.639 ainda não foi implementada? Que dificuldades/resistências os/as professores/as têm em abordar a temática das relações étnico-raciais nas escolas? Por que ainda vemos tantas situações de discriminação e preconceito no ambiente escolar? Tais questões, decorrentes do meu problema de pesquisa, foram as balizadoras para a produção dessa dissertação.

Assim, a pesquisa aqui apresentada teve como **objetivo geral** analisar narrativas de professores(as) sobre as relações étnico-raciais na educação básica. A partir desse, destaco os **objetivos específicos**: conhecer a experiência dos docentes sobre a temática e as dificuldades de sua inserção no currículo dos cursos de formação inicial de professores(as); entender o racismo e seus desdobramentos no Brasil na perspectiva dos(as) participantes do curso; e, analisar o potencial das danças circulares para a educação das relações étnico-raciais.

No primeiro momento, a dança circular não fazia parte deste estudo. A possibilidade de sua inserção se deu depois de conhecer pessoalmente a Prof.^a Dr.^a Luciana Ostetto, em um curso de danças circulares em Viamão. Houve um momento no qual o focalizador Stefan pediu para que os(as) participantes falassem sobre as produções acadêmicas envolvendo as danças e, para meu espanto e alegria, algumas pessoas relataram a utilização das danças circulares em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações e Teses.

A possibilidade de inserir as danças circulares na pesquisa, fez com que eu procurasse minha orientadora e mostrasse a ela alguns livros e vídeos sobre as danças. Minha orientadora, Prof.^a Raquel Quadrado, acolheu carinhosamente a inserção das danças circulares

neste estudo. E, a partir desse momento, o curso de formação de professores sobre a educação das relações étnico-raciais, com a metodologia das danças circulares, começou a ser pensado.

Através do levantamento dos trabalhos produzidos, feito no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi possível constatar que a abordagem do presente estudo, relacionando educação das relações étnico-raciais, formação de professores(as) e danças circulares, ainda não foi realizada. Assim, destacamos sua potente contribuição para a educação em todos os níveis de ensino (Teses e dissertações).



3. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEITOS E RELEVÂNCIA

Educar para as relações étnico-raciais significa abordar de forma pedagógica as diversas questões que envolvem as relações entre pessoas negras e não negras, ou seja, significa abordar o racismo e seus desdobramentos, a história e cultura afro-brasileira e africana, o reconhecimento da contribuição dos(as) africanos(as) e afrodescendentes na construção da sociedade brasileira, a construção das identidades negras, a branquitude *versus* negritude, as lutas do Movimento Negro, bem como a legislação que determina e orienta o desenvolvimento de uma educação antirracista nas instituições de ensino.

De acordo com Petrolina da Silva (*et. al.*, 2013, p.135), as relações étnico-raciais são a reeducação das relações entre negros(as) e brancos(as) e dependem do trabalho articulado entre os processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais. Entendemos que “as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.”

O termo relações étnico-raciais, de acordo com Gomes, refere-se a:

[...] relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. (2010, p.18).

Na discussão sobre as relações étnico-raciais no Brasil, os termos e conceitos apontam não só para a teoria, mas para as diferentes interpretações que a sociedade brasileira realiza sobre a temática. Nesse contexto, Gomes (2005) destaca a importância do papel do Movimento Negro, que redefine e redireciona a questão racial brasileira, dando-lhe dimensão e interpretação política.

Ao discutir as relações étnico-raciais, percebe-se que existe uma diversidade de termos e conceitos e que, dependendo do seu uso, podem causar discordâncias entre autores(as), intelectuais e militantes. Aqui, iniciaremos pelo conceito de raça.

Foi nos séculos XVI-XVII, que o conceito de raça passou a atuar de forma efetiva nas relações entre classes sociais da França da época:

O conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. [*grifo do autor*] (MUNANGA, 2003, p. 1).

A classificação da diversidade humana em raças acontece com a hierarquização construída na relação intrínseca dos critérios biológicos (cor da pele e traços morfológicos), com as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. A necessidade de uma explicação científica para tal diversidade utilizou os conceitos e classificações de raça que, infelizmente, resultaram nos processos de hierarquização e no racismo.

No século XX, descobriu-se, através do desenvolvimento da genética humana, que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para definir a divisão da humanidade em raças fixas, ou seja, grupos de sangue, e que certas doenças genéticas eram encontradas com mais frequência em algumas raças do que em outras. As pesquisas comparativas demonstraram que os marcadores genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podiam ser mais diferentes do que os marcadores de indivíduos pertencentes a raças diferentes.

Assim, estudiosos(as) chegaram à conclusão de que raça não é um dado biológico, mas, sim, “um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente as raças não existem” (MUNANGA, 2003, p. 5).

A utilização do termo raça para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras, de acordo com Gomes “deve-se, também ao fato de que a ‘raça’ nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre ‘ser negro’ e ‘ser branco’ em nosso país” (GOMES, 2005, p. 45).

Nilma Bentes, militante do movimento negro e pesquisadora do Centro de Estudos de Defesa do Negro do Pará, nos ajuda a compreender a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial no Brasil:

[...] o problema é que, no nosso caso, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de Preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc). A população, de um modo geral, tem noção do que se quer dizer quando se fala em “raça”; pouco ajudaria na luta contra o racismo, se tentar negar as diferenças físicas que existem entre as diversas pessoas. (1993, p. 16).

Por isso, militantes do Movimento Negro no Brasil consideram ser politicamente mais conveniente tentar manter o termo “raça”, sem negar, evidentemente, a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça”.

Conforme Munanga, o termo raça se refere a um conteúdo morfo-biológico e o termo etnia a um conteúdo sociocultural, histórico e psicológico. “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2003, p. 13).

Etnia é o termo ou conceito utilizado para se referir à ancestralidade étnico/racial dos(as) negros(as) e de outros grupos em nossa sociedade. Os que partilham dessa visão entendem por etnia:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

A maioria dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que atuam na área das relações étnico-raciais como Gomes (2005), Munanga (2003), entre outros(as), utilizam o termo “raça” para explicar o racismo e o termo etnia para os aspectos culturais, sociais, históricos e políticos da população negra.

3.1 Conhecendo as lutas e conquistas

A educação das relações étnico-raciais é um direito garantido pela Lei 10.639/03 e pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004, o qual instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tal direito também é garantido pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, desde o ano de 2009, elaborado e publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

Destacam-se, também, outros avanços significativos na legislação brasileira como: o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), a Lei de Cotas para o Ingresso nas Universidades e Instituições de Ensino Técnico Federais (12.711/2012) e o pronunciamento unânime do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das ações afirmativas.

No Brasil, as lutas para uma educação de qualidade que contemplasse a diversidade cultural e a igualdade de oportunidades atravessam todo o século XX. Nos anos 1930, a Frente Negra Brasileira assumiu, como um de seus compromissos, lutar por uma educação que contemplasse a história da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias nas escolas. Essa entidade nasceu em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, e tinha como missão integrar o povo negro à sociedade. Autodenominada como “órgão político e social da raça”, a Frente Negra Brasileira chegou a tornar-se partido político, sendo extinto em 1937 pelo decreto assinado por Getúlio Vargas, que determinou a ilegalidade de todos os partidos políticos (PALMARES, 2017).

Em 1940, na Cidade do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental Negro surgiu liderado por Abadias do Nascimento. Após o impacto de ver um herói negro ser representado por um ator branco tingido de preto, Abadias começou a questionar o porque de um branco brochado de negro. Seria pela inexistência de um intérprete dessa raça?

Então, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Assim o objetivo do Teatro Negro Experimental era trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 229).

O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 07 de julho de 1978 através de um ato público, propunha-se a “ser uma organização de lutas e denúncias em todos os campos onde houvesse opressão e perseguição do negro, ou seja, um órgão de forte representatividade da população negra em sua luta pela liberdade” (MACHADO, 2014, p. 1). Um ato público foi realizado nessa mesma data, nas escadarias do Teatro Municipal, em São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas. Na ocasião, Milton Barbosa realizou a leitura de Carta Aberta à População, em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases. O MNU, ainda nesse ano de 1978, em sua segunda Assembleia Nacional, em Salvador, proclamou o dia 20 de Novembro, data da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, como **Dia Nacional da Consciência Negra** (MACHADO, 2014).

Em 1983, o deputado Abadias do Nascimento, apresentou a Câmara Federal o primeiro projeto de lei propondo uma ação de Estado, de natureza compensatória, em benefício da população negra (PL 1.332/83 – tratava de educação, mercado de trabalho, da

violência policial e estabelecia cotas mínimas para homens e mulheres negras). A tramitação foi concluída em 1985 e, após quatro anos, em 1989, o projeto foi arquivado, mas a mobilização das organizações negras continuou crescendo e impulsionando os avanços e conquistas que vieram nos anos seguintes. (BRASIL, 2014)

A Marcha do Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, foi realizada no dia 20 de novembro de 1995. O Movimento Negro Brasileiro, em conjunto com as centrais sindicais e diversas organizações do movimento popular, realizou a Marcha em Brasília, no Distrito Federal. Essa marcha reuniu cerca de 30.000 pessoas e representou um momento importante da luta e pressão do movimento negro para o desenvolvimento de políticas públicas para a superação do racismo no Brasil (MARCHA, 2011).

A participação brasileira na III Conferencia Mundial Contra o Racismo foi um passo decisivo para que os debates sobre enfrentamento ao racismo, a superação das desigualdades raciais e, particularmente, as ações afirmativas, ganhassem visibilidade na sociedade e nos meios institucionais.

Nos últimos anos, em especial, a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço nas discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação vivenciadas pela população negra. (BRASIL, 2013, p. 9).

Logo após a Conferência de Durban, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em novembro de 2001, aprovou a lei de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal lançou edital para contratação de empresa jornalística, incluindo uma cota de jornalistas negros.

Em 2002, o Decreto Presidencial nº 4.228 instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas para “afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência”

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 foi assinada e, mais tarde, em 2008, a Lei 11.645, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino.

O artigo 26-A da LDB sofreu alteração, conforme texto abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional,

resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008)

Com as mudanças que vêm ocorrendo em nosso sistema de educação (Plano Nacional de Educação), circulou em alguns meios de comunicação que as leis 10.639 e 11.645 seriam revogadas, mas ao questionar o Ministério Público sobre esta questão, obtive a seguinte resposta:

Informamos que não se confirma a notícia de revogação das Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008. As duas Leis afirmativas encontram-se em vigor, conforme consta na consulta realizada no site da Câmara dos Deputados. Ademais, ressaltamos que esta Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial tem realizado reuniões frequentes com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), no intuito de acompanhar a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e de aperfeiçoar os instrumentos de monitoramento e avaliação dos resultados das referidas leis. Por fim, inteiramos que tais informações podem ser ratificadas na Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, da SECADI/MEC. (LOPES, Maria Auxiliadora, 2016³).

Diante dessa resposta, a viabilidade desta pesquisa se mantém, pois entendemos que a formação continuada de professores(as) possui um papel importantíssimo na implementação dessa Lei nos currículos escolares.

Para este estudo, conforme mencionamos anteriormente, utilizaremos a Lei 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras." Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003)

3 Informações obtidas via e-mail, em 29/12/2016. Assina o e-mail a Coordenadora Geral Substituta da Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Ministério Público.

De acordo com essa Lei, as práticas pedagógicas e rotinas educacionais devem ser orientadas para as relações igualitárias, nas quais haja o reconhecimento e a valorização da contribuição de mulheres e homens africanos(as) e seus(suas) descendentes para a formação social do Brasil.

Além disso, foram criadas secretarias com objetivo de desenvolver e implementar políticas de igualdade racial, uma reivindicação histórica do Movimento Negro nacional e internacional.

O Ministério da Educação criou, em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), envolvendo o desenvolvimento de políticas para a educação das relações étnico-raciais, alfabetização, educação em direitos humanos, educação de jovens e adultos(as), educação ambiental, educação escolar indígena, educação especial e educação escolar quilombola.

A SECADI tem por desafio:

Desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com o ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território brasileiro. (BRASIL, 2013, p. 10).

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção de igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra:

Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. (COSTA, 2015, p. 55).

Nestes 13 anos de existência da SEPPIR, avanços significativos foram alcançados em direção da promoção da igualdade racial no Brasil. São eles: criação de órgãos estaduais e municipais de promoção da igualdade racial; aprovação do Estatuto da Igualdade Racial;

Programa Brasil Quilombola; Lei das Cotas; Proposta de Emenda Constitucional (PEC) dos Trabalhadores Domésticos; e, a Ouvidoria da SEPPIR. A Lei 10.639, que altera a LDB, como já foi dito anteriormente, estava em vigor antes da criação da SEPPIR e, apesar dos avanços obtidos para a efetivação dessa lei, entendemos que é preciso que as secretarias de educação estaduais e municipais promovam a inserção dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

A parceria entre as instituições da SEPPIR e a da SECADI fomentaram várias ações e programas para a implementação de políticas públicas de combate às desigualdades. Em 22 de junho de 2004, instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sobre os objetivos das políticas afirmativas no campo da educação, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, expõe:

[...] as políticas de ações afirmativas no campo da educação, buscam garantir o direito dos negros e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as modalidades de ensino de Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada. Apregoa também que haja profissionais de educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. (BRASIL, 2013, p. 11).

O Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado pelo Senado, em 16 de junho de 2010, e sancionado por meio da Lei 12.288 de 20 de julho de 2010.

Em 12 de maio de 2016, a Medida Provisória (MP) nº 726, publicada, em edição extra, no Diário Oficial da União, (Ano CLII N°90-b), estabeleceu a nova estrutura organizacional da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento oficializou a extinção do *status* de ministério de algumas Secretarias, como a SEPPIR e a Secretaria dos Direitos Humanos (SDH), subordinando suas funções ao Ministério da Justiça e Cidadania.

Assim, com essa reforma administrativa, o *status* de ministério dessas secretarias e outras secretarias se extinguiu e, em 13 de outubro de 2015, pela MP 696, ocorre a junção entre a SEPPIR, a SDH, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), passando a compor o Ministério da Justiça e da Cidadania.

De acordo com o artigo 29 da MP 726, inciso XIV:

O Ministério da Justiça e da Cidadania será composto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria Especial de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de

Juventude, além daquelas que contemplarão as atribuições do extinto Ministério da Justiça. (BRASIL, 2016).

A absorção das secretarias voltadas para a implantação de políticas públicas específicas para negros(as), mulheres e juventude pelo Ministério da Justiça e Cidadania, representa uma perda de visibilidade e de força política, pois significa tratar essas temáticas sob outra lógica que, certamente, as abrange, mas não dá conta de suas demandas específicas e de suas particularidades. O combate ao racismo, por exemplo, implica em políticas nos diversos campos, como o da educação, cultura, esportes, trabalho, saúde, ciências e tecnologia, segurança pública e etc.

Através desse breve histórico do processo das relações étnico-raciais na educação, percebe-se a importância de uma mudança comportamental e estrutural, buscando uma sociedade democrática e plural, assim como, Comportamental, no sentido de respeitar e valorizar a diversidade étnica e racial (ou étnico-racial) e estrutural no sentido de inserir nos currículos conhecimentos fundamentados nas dimensões históricas, sociais e antropológicas originárias do contexto brasileiro, que contribuam para o combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular as pessoas negras.

A escola é um lugar privilegiado para essas discussões que precisam ser incorporadas aos currículos escolares. Professores(as) precisam entender a importância de não silenciar diante das situações de preconceitos e discriminações raciais, bem como a importância de construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no dia a dia da sala de aula. E, para que isso aconteça, é necessário saber mais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Sendo assim, todos, criança, adolescente, adulto(a), têm direito a uma educação que reconheça e valorize a identidade, história e cultura dos diversos povos que ajudaram a formar nossa sociedade brasileira multicultural.

Autoras e autores como Iolanda Oliveira (2013), Kabengele Munanga (2005), Nilma Gomes (2005), Petrolina Silva (2011), Eliane Cavalleiro (2017), Sueli Carneiro (2011), Sandra Lee Ribeiro (2015), Cassiane Paixão (2016), Neusa Souza (1983) dentre outros(as) defendem a discussão e a implementação do trato pedagógico para as questões relacionadas às relações étnico-raciais, entendendo a importância do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana no combate ao racismo, principalmente, na construção das identidades das pessoas negras.

3.2 Racismo e seus Desdobramentos

O racismo é uma questão complexa, exigindo de nós, profissionais da educação, conhecimentos e olhares cuidadosos. De acordo com Gomes:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação, a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (2005, p. 52).

O racismo e as teorias que o justificam não surgiram da noite para o dia, eles têm origens no mito bíblico de Noé, em que a primeira classificação religiosa da diversidade humana se daria entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Noé teria amaldiçoado Cam, descontente por comentários desrespeitosos, dizendo que seus filhos e suas filhas serão os(as) últimos(as) a serem escravizados(as) pelos(as) filhos(as) de seus irmãos. (MUNANGA, 2004). A segunda teoria, denominada científica, baseia-se na observação dos caracteres físicos, tais como: cor da pele, cor dos olhos e traços fenotípicos.

A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça. (MUNANGA, 2003, p. 9)

Essa mudança de perspectiva foi considerada importante na construção da ideologia racista, passando da explicação de Deus para a Biologia.

A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça. (Id., p. 9).

Autores como Borges, Medeiros e D'Adesky (2002), afirmam que o racismo está presente na história da humanidade e que se expressa de duas formas interligadas, individual e institucional, em diferentes contextos e sociedades.

Na forma individual, o racismo é manifestado através de atos discriminatórios cometidos por sujeitos contra outros sujeitos, podendo chegar a extremos, como violência física e verbal, destruição de bens e assassinatos.

A forma institucional do racismo, de acordo com Gomes:

[...] implica práticas sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Esta prática racista manifesta-se também nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. (2005, p. 53).

A autora relata que o racismo manifesta-se, também, através da mídia (propagandas, publicidade, novelas, filmes, desenhos), a qual insiste em representar os(as) negros(as) de forma equivocada, ou seja, em papéis subalternos, homens infantilizados, bêbados e preguiçosos, mulheres hipersexualizadas e lascivas, vilões(ãs), dentre outros personagens moralmente negativos.

De acordo com Antônio Sant'Ana (2005), a prática da discriminação racial começou na Europa, no século XV. Antes, na Idade Média, a discriminação baseava-se nas questões religiosas, políticas, e etc., não em diferenças biológicas ou raciais, como acontece hoje.

Segundo Sant'Ana (2005), no discurso colonialista, cristianismo significava civilização e paganismo significava selvageria. As consequências coloniais e racistas foram os saques às propriedades, estupros, assassinatos em massa entre outras formas de dor e sofrimento causados a milhões de pessoas, principalmente na África.

Desde o século XV, muitas páginas em tratados, ensaios, monografias e teses foram escritas para sustentar o insustentável: o racismo como uma prática necessária.

Sant'Ana relata que Aristóteles afirmava que:

[...] uma parte dos homens nasceu forte e, resistente, destinada expressamente pela natureza para o trabalho duro e forçado. A outra parte – os senhores, nasceu fisicamente débil; contudo, possuidora de dotes artísticos, capacitada, assim, para fazer grandes progressos nas ciências filosóficas e outras. (2005, p. 43.)

Este discurso de Aristóteles serviu para justificar a escravidão de negros(as) e indígenas. As bases do racismo moderno estão na Idade Média, através de intelectuais ligados(as) à Igreja Católica Romana, que defendiam a superioridade de uma raça sobre a outra.

Nogueira (2011) sintetizou, através de dois trechos, as visões racistas sobre os povos africanos e afrodescendentes do filósofo Kant:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já, entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. (KANT *apud* Noguera, 1993, p. 75-76).

A superioridade do(a) branco(a), assim como a inferioridade do(a) negro(a), foram criadas, inventadas. Conforme Costa (2012), a origem do menosprezo e inferioridade de tudo que vem do(a) negro(a) estaria na criação do conceito de superioridade do(a) branco(a). A imposição da superioridade da raça branca, ou seja, a valorização da sua cultura, sua crença e seus ritos construíram no imaginário coletivo sentimentos de desprezo, preconceito, ódio e violência contra a população negra, e isso se repete (ou tem continuidade) até os dias de hoje. Assim, foi sendo naturalizado que os(as) brancos(as) mereciam melhor tratamento humano do que os(as) negros(as) e os(as) indígenas.

E como se não bastasse a inferiorização da cultura dos negros e das negras, houve também a negação da sua condição humana. Eles(as) eram vistos como seres sem alma e, assim, toda forma de crueldade realizada contra eles(as) era permitida.

Esta discussão teológica foi-se estendendo a toda a humanidade, à medida que as nações europeias iam ampliando o seu domínio territorial até novas regiões. Já não bastava desumanizar e negar a humanidade aos indígenas para justificar a conquista e a fortíssima e deplorável exploração dos mesmos. Havia, agora, de justificar o novo sistema escravista no qual envolveram os negros africanos, e mais tarde, os asiáticos (DUNCAN, 1988, p. 23).

Antes da coisificação dos(as) negros(as), em 1520, o teólogo Paracelso negava que os ameríndios fossem descendentes de Adão e Eva. Essa discussão chegou até o Vaticano, que emitiu em 1537 a Bula Papal *Sulimus* Deus, reconhecendo o caráter humano dos ameríndios, pedindo que sua liberdade e seus bens fossem respeitados, o que não aconteceu, pois os conquistadores se valiam da teoria de Aristóteles “que afirmava que algumas pessoas nasceram naturalmente para serem escravas e outras para serem livres” (SANT’ANA, 2005, p. 45)

Como podemos perceber, o racismo não surgiu da noite para o dia:

[...] ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar mão de obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava

riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor. (SANT'ANA, 2005, p. 42).

Ruiz, um estudioso do racismo, declara que:

[...] há uma relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão. Daí o negro ter se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (1988, p. 100).

Apesar de todas as teorias para justificar a escravidão com bases teológicas, filosóficas e científicas terem sido consideradas falsas e não resistirem ao tempo, as consequências para os(as) negros(as) perduram até os dias de hoje, pois o racismo ganha força a partir da escravidão, sendo considerado teoria após a revolução industrial europeia (SANT'ANA, 2005).

Os dados históricos apresentados resumidamente neste estudo permitem compreender um pouco sobre os motivos da existência de uma prática racista e reconhecer que todos(as) os(as) brasileiros(as), negros(as) e não negros(as), carregam preconceitos e discriminações raciais.

Muitas pessoas têm dificuldade em identificar o Brasil como um país racista e se reconhecerem racistas, apesar de reconhecer no(s) outro(s) atitudes racistas. Sant'Ana questiona: “quando é que o racismo pode ser interpretado como discriminação, preconceito, segregação, estereótipo?” (2005, p. 61)

A história e a cultura dos(as) africanos(as) não se iniciaram no navio negreiro, assim como a história dos(as) afrodescendentes não se inicia com a abolição da escravatura. Existe uma história anterior e é esta história que nós, educadores(as), devemos conhecer e multiplicar, contribuindo, assim, para desconstruir a visão preconceituosa e estereotipada sobre os(as) negros(as), produzida para favorecer os(as) colonizadores brancos(as) europeus(eias).

De acordo com Munanga,

[...] quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana em meados do século XV, a organização política dos Estados Africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto. As monarquias eram constituídas por um conselho popular no qual as diferentes camadas sociais eram representadas. A ordem social e moral equivalia à política. Em contrapartida, o desenvolvimento técnico, incluída a tecnologia de guerra, era menos acentuado. Isto pode ser explicado pelas condições ecológicas, sócio-econômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam os falsos cientistas (1986, p. 8).

Sobre o conceito de preconceito, Sant' Ana destaca que:

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (2005, p. 62.)

Alguns exemplos de preconceitos raciais: “toda a criança negra vai mal na escola”, “o negro é burro” são ideias preconcebidas que transformam-se em posições diante da vida, ou seja, atos que diferenciam, excluem e restringem uma pessoa ou um grupo de pessoas por causa da sua cor ou raça e, ao serem empregados nas relações interpessoais, carregam consigo outras categorias como os estereótipos, a discriminação e o racismo. (SANT' ANA, 2005)

A discriminação é a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, gênero, idade, opção religiosa, entre outros.

Discriminação racial é toda a prática, exteriorização, manifestação do racismo, do preconceito e do estereótipo. Conforme o decreto nº 65.810/69,

[...] a expressão “discriminação racial”, significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (BRASIL, 1969).

De forma simplificada, estereótipo é um conceito muito próximo do conceito de preconceito, de acordo com Sant' Ana,

[...] é a prática do preconceito. É a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva justificar uma suposta inferioridade, justificar a manutenção do status quo e legitimar, aceitar e justificar a dependência, a subordinação e a desigualdade. (2005, p.65).

O Brasil foi o último país a acabar com a escravidão negreira e nenhuma prática de incentivo, nenhuma política à produção foi destinada à população negra, que não tinha acesso à terra, à educação e ao emprego formal, vivendo somente de serviços prestados aos proprietários brancos. Mas para os(as) imigrantes da Europa, houve políticas governamentais

na República que incentivavam a participação política e econômica destes(as) no desenvolvimento da sociedade brasileira e o Tesouro financiava as colônias que queriam se dedicar à terra, ofertando terras e material de trabalho (BERTULIO, 2017).

A partir desses fatos históricos, justifica-se a execução de políticas públicas que combatam as desigualdades raciais e todas as formas de racismo na sociedade brasileira. As leis 10.639/03, 11.645/08, bem como as políticas de ação afirmativa, como o programa de cotas para o ingresso nas universidades e nos serviços públicos, são políticas reparativas em relação ao direito ao acesso e à representatividade nos lugares que ainda não foram ocupados pelos(as) negros(as). Portanto, é preciso problematizar e desconstruir alguns argumentos do senso comum que insistem em desqualificar os(as) negros(as) na sua capacidade intelectual.

Assim, reforça-se, mais uma vez, as palavras de Munanga (2005), quando este afirma que a escola é um lugar privilegiado para a abordagem e discussão das questões das relações étnico-raciais.

O direito “a saber-se”, de acordo com Arroyo, envolve questões que:

[...] estão postas nas escolas, como: “o saber de si como direito ao conhecimento”. O direito dos sujeitos a serem reconhecidos, o direito a saberem como foram pensados e tratados como inferiores em nossa história e o direito a saber como se constroem identidades individuais e coletivas positivas. *[grifos do autor]* (2013, p. 261)

Nesse contexto, é importante que se discuta que o cabelo do negro não é ruim, é crespo. A palavra denegrir não deveria ser utilizada significando desqualificação, pois seu significado é tornar negro, o termo mulato é pejorativo, chamar a atenção de um(a) aluno(a) negro(a) dizendo que ele(a) tem beijo, no Brasil, é racismo e racismo é crime, de acordo com a Lei 7.716. É preconceituoso pensar que as mulheres negras são lascivas, que as crianças negras não aprendem e que os homens negros são vagabundos e alcoólatras.

Na constituição de identidades, estão envolvidas as relações com outros sujeitos socioculturais, com seus pares e consigo mesmo. Os lugares que frequentamos ou ocupamos também produzem efeitos em nós. De acordo com Silva:

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça, etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas, está recheado de narrativas nacionais étnicas e raciais. (2015, p.101).

Durante muito tempo, os conteúdos sobre a diversidade étnico-racial, bem com as interseccionalidades como gênero, sexualidade e classes sociais, não fizeram parte dos

currículos escolares. Como podemos, então, entender e combater o racismo e o sexismo sem discutir as especificidades e as relações que cada dimensão exerce sobre nós e sobre o outro?

Munanga (2005) afirma que essa lacuna nos currículos escolares e na formação de professores(as) se deve, também, ao mito da democracia racial e à educação eurocêntrica, que acabam reproduzindo os preconceitos em relação aos(as) diferentes.

O mito da democracia racial, para o autor, exalta a harmonia entre as três raças, encobrindo as desigualdades sociais e contribuindo para a alienação dos(as) negros(as), ou seja:

[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 2004, p. 89).

A invisibilidade da contribuição dos(as) africanos(as) e seus(suas) descendentes na sociedade brasileira e a desvalorização/inferiorização da sua cultura, história e estética, produz efeitos negativos na constituição da autoestima e das identidades das pessoas negras.

De acordo com Souza (1983), é preciso tornar-se negro(a), porque a alienação produzida pela branquidão (sujeito branco universal) acaba criando um modelo de identificação normativo-estruturante, ou seja, por mais que o(a) negro(a) saiba que o(a) branco(a) criou o colonialismo, a escravidão e muitas guerras, dizimando milhares de vidas, a branquidão transcende o(a) branco(a). “A branquidão detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco.” (ibid., p. 05). Assim, pela representação ou persuasão, leva-se o sujeito negro a não identificação com o seu próprio corpo e com sua história.

A autora diz, ainda, que a identidade do sujeito depende, em grande parte, da relação que ele estabelece com o corpo. “A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar.” (ibid., p. 6)

Dessa forma, a violência do racismo “subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir” (SOUZA, 1983, p. 10). O pensamento do sujeito negro é um pensamento que, muitas vezes, se auto-restringe pelo efeito da dor de refletir sobre a própria identidade.

3.3 - Identidades Negras e os marcadores identitários

Conforme Veiga-Neto, o corpo carrega marcas da diferença, ou seja, os marcadores identitários. Estes são símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar e posicionar “o ser (ou não ser) baixo(a), negro(a), magro(a), loiro(a), deficiente, etc, [...]” (2002, p. 36).

Nas palavras do autor,

[...] vivemos numa época em que somos continua e intensamente interpelados por marcadores identitários, vivemos numa época de proliferação das diferenças, em que os sentimentos de pertença são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar. (VEIGA-NETO, 2002, p. 36.).

As análises realizadas sobre essas questões, tanto no campo da Antropologia, da Sociologia e da Politicologia, como no campo dos Estudos Culturais, apontam para uma direção comum, para os elementos culturais e a necessidade de repensar o mundo.

A visibilidade ou a dizibilidade das diferenças vem assumindo uma crescente importância política. Pensar as diferenças através do olhar da direita conservadora significa que ser diferente é ser desigual. Para a esquerda progressista, podemos ser diferentes e iguais. Sendo assim, Veiga-Neto (2002) entende que nós, educadores(as), precisamos conhecer o funcionamento e como são mobilizados os marcadores identitários.

Para este estudo, iremos focar nos marcadores identitários da população negra, aquelas marcas que se visibilizam nos corpos, como: cor da pele, textura dos cabelos, formato de nariz e boca, bem como as vestimentas, os gestos, dentre outros.

Infelizmente, as identidades negras são produzidas em contextos de pressão, frutos do racismo e de seus desdobramentos. Não tem como dissociá-los, porque o racismo está estruturado nos seus marcadores identitários, nas formas como alguns atributos físicos foram sendo significados culturalmente. Marcas que, por muitos anos, significaram inferioridade, incapacidade, subalternidade e repulsão. Queiramos ou não, esses preconceitos continuam a fazer parte do nosso imaginário, das representações que são criadas e recriadas nos mais diversos espaços da nossa sociedade.

Todos(as) são atingidos(as) pelos efeitos do racismo, brancos(as) e negros(as), mas os prejuízos de ser coagido(a) a desejar uma identidade branca são das pessoas negras. De acordo com Souza (1983), quando o(a) negro(a) toma consciência do racismo, sua mente é marcada com o selo de perseguição pelo seu corpo e pela sua cultura.

Fanon (2008) destaca que a cultura europeia impôs ao(a) negro(a) um desvio existencial. O racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética e de alteridade entre o Eu e o Outro. A consequência disso é a permissividade contra as pessoas negras, ou seja, os fatos históricos de violência do racismo e da escravidão. Além de lutar para entrar na

dialética do Eu e o Outro, o autor mostra que o(a) negro(a) luta, também, com relação à razão e ao conhecimento:

A razão assegurava a vitória em todas as frentes. Eu era readmitido nas assembleias. Mas tive de perder as ilusões. A vitória brincava de gato e rato; ela zombava de mim. Como dizia o outro, quando estou lá, ela não está, quando ela está não estou mais. (FANON, 2008, p. 111).

Fanon exemplifica a melancolia do(a) negro(a), pela qual ele(a) sofre uma perda antes de começar a lutar pela sua existência.

Retomando a discussão sobre as identidades negras e seus marcadores identitários, destacaremos a política da diferença. Se a identidade muda de acordo com a forma como sujeito é interpelado ou representado, podemos dizer que ocorre uma mudança de uma política de identidade (de classes) para uma política de diferença:

A relação “nós” e “outros”, isto é, identidade e diferença. Ambas as dimensões são comumente entendidas como formas distintas, mas há uma estreita dependência entre elas. Afirmar o que se é envolve a não afirmação de outras identidades, e isto pode ocorrer a partir da seleção de distintos critérios e traços atribuídos que servem de marcas distintas entre os grupos. (MELO, 2015, p. 3).

Os autores Silva (2000) e Hall (2006) destacam que a identidade e a diferença, além de serem dependentes, são criações linguísticas que se manifestam no senso comum a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características comuns.

Assim, as identidades são envolvidas por relações de poder, porque nenhum discurso é neutro. Desta forma, podemos dizer que somos resultado, muitas vezes, de disputas, imposições, hierarquias e de atos de legitimação:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer o que somos significa também dizer o que não somos. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2000, p. 82)

Na discussão sobre a construção das identidades negras e respeito às diferenças percebemos que ainda há muito a ser feito. Precisamos olhar a diferença como algo que completa e unifica e, no processo de tornar-se negro, de acordo com Souza (1983), é preciso desconstruir as representações negativas do negro construídas socialmente por ideais racistas.



4. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Inicialmente abordaremos a legislação que rege a implementação do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos dos cursos oferecidos pelas universidades, uma vez que é nesses espaços que ocorre a formação inicial dos(as) docentes.

As instituições de Ensino Superior, de caráter público ou privado, possuem seu funcionamento atrelado aos documentos legais que normatizam a política educacional brasileira, os quais compreendem: a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o Plano Nacional de Educação; e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

As resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), a rigor, fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais. A resolução CNE/CP nº 01/2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecendo, em seu artigo 1º, a inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior.

Resolução CNE/CP nº 01/2004:

[...] as instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2013, p. 39).

O Parecer CNE/CP 3/2004 busca:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Resolução CNE/C nº03/ 2004, p. 2).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais. - Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores. . (BRASIL, 2004, p.14).

No ano de 2009, foi lançado 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. O objetivo do Plano é:

[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (BRASIL, 2013, p. 19).

As principais ações das Instituições de Ensino Superior (IES) estabelecidas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;

- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2009, p. 30-31).

Em 2017, foi criado o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Este Plano orienta a implementação, no Rio Grande do Sul, das legislações relacionadas ao tema da inclusão das Histórias e Culturas dos Povos indígenas, Afro-Brasileiros e Africanos na Educação. Essas legislações detalham os princípios estabelecidos na Constituição Federal, em especial nos Art. 3º IV, Art. 210 § 2º, Art. 215 § 1º, Art. 216 V § 5º e Art. 231; na Constituição Estadual, prioritariamente nos Art. 221, Art. 264 e Art. 265; na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas Art. 15; na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho Art. 31; Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9394/96, Art. 26ª (BRASIL, 2017).

De acordo com uma busca realizada⁴ no Quadro de Sequência Lógica (QSL) dos cursos oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, através do site da instituição no ano de 2018, foram obtidos os seguintes dados: dos 90 cursos de graduação ofertados pela FURG⁵, 36 são licenciaturas, 48 bacharelados e 6 tecnólogos. Entre as licenciaturas, 17 possuem uma disciplina obrigatória sobre história afro-brasileira ou diversidade cultural e relações étnico-raciais, 7 possuem uma disciplina optativa e 12 não possuem disciplina abordando a temática. Sobre os cursos de bacharelado, 2 possuem disciplina obrigatória sobre a temática, 24 cursos possuem disciplinas optativas e 22 não possuem disciplina sobre as relações étnico-raciais. Nas graduações de cursos tecnólogos, 2

4 Em todos os cursos de licenciatura e bacharelado da FURG.

5 Dados obtidos no site da FURG: Disponível em: <www.furg.br> Acesso em: 23/05/2018.

possuem uma disciplina optativa e 4 não possuem disciplina sobre conhecimentos da história e cultura afro-brasileira e africana.

Podemos observar que, apesar de todos os documentos legais que determinam a implementação da disciplina das relações étnico-raciais nos currículos das graduações, principalmente nas licenciaturas, desde 2004, ela ainda não é efetiva em todos os cursos da universidade pesquisada e, de acordo com os estudos apontados abaixo, podemos perceber que essa situação ocorre em outras instituições de Ensino Superior e em diversos estados do Brasil.

De acordo com o estudo de Passos (2014), ao analisar a oferta de disciplinas e conteúdos que possibilitam discussões e estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em cursos de História e Pedagogia em 10 universidades do estado de Santa Catarina, constatou-se que os resultados não foram satisfatórios em relação à inserção dos conhecimentos determinados pela Resolução CNE nº 01/2004 nos currículos destes cursos. A inclusão das questões étnico-raciais nas disciplinas ou nos currículos dos cursos mencionados anteriormente não atingiu cem por cento e a temática ainda está na periferia das disciplinas, devido à generalidade da abordagem e a carga horária insignificante.

Rizzo e Marques (2017) realizaram um levantamento documental em teses, dissertações e artigos brasileiros produzidos em língua portuguesa sobre o currículo na formação de professores para a EREER, no período de 1999 a 2015. Foram selecionados 4 artigos da CAPES/MEC, 4 dissertações e uma tese no banco de teses e dissertações da CAPES, no Google acadêmico, selecionados 6 artigos e 2 dissertações, 2 artigos no Grupo de Trabalho (GT) 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (ANPED)-Temática: Afro-brasileiros e Educação; no SciELO não foram encontrados estudos sobre a temática. O estudo concluiu que existe a necessidade da sistematização de pesquisas voltadas à temática das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de formação de professores(as), pois ainda há poucos estudos na área.

Silva (2014), em seu artigo, teve como objetivo discutir a importância da inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras nos currículos da formação de professores(as). Utilizou, como metodologia, a revisão crítica bibliográfica, consultando os(as) seguintes autores(as): Moreira (2009), Silva T. T. (2011), Sacristán (2000), Munanga (2008), Filice e Gomes (2011); Martins, (2009). As reflexões mostraram que a questão racial ainda aparece periférica na maioria dos programas que formam docentes, indicando que algumas ações políticas e pedagógicas se fazem urgentes na busca por um currículo antirracista, como desenvolver criticamente os(as) formadores(as) de formadores(as),

propondo pesquisas que desconstruam ideias equivocadas a respeito da história e cultura afro-brasileira, e também investir na reformulação de currículos e programas das licenciaturas e na aquisição de materiais didáticos a respeito do tema.

Galin e Ferreira (2015), apresentam o enfoque das discussões realizadas no GT 21 da ANPEd, no período de 2004 a 2013, em torno da relação entre a formação inicial de professores(as) e a educação das relações étnico-raciais. O estudo procurou identificar em que medida e com quais ênfases as relações étnico-raciais estão sendo focalizadas nos debates da Anped e, também, se e como a relação entre a formação inicial de professores(as) e a EREER vem sendo objeto de estudo. Os resultados apontaram para a necessidade de mudanças na formação inicial de professores(as) para que esses(as) profissionais tenham condições de contribuir para a efetiva inserção das relações étnico-raciais na escola.

Cardoso e Castro (2015) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de analisar os planos de ensino (ementas, programas) e os projetos políticos pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC–Unesp/Marília), com vistas à educação das relações étnico-raciais, a partir de 2003, por se tratar do ano que foi sancionada a Lei nº. 10.369/03. Os resultados da análise dos dados evidenciam a ausência do debate sobre relações étnico-raciais e educação no currículo do curso pesquisado e apontam a necessidade dos cursos de formação de professores(as) contemplarem, amplamente, nos projetos políticos pedagógicos, nos planos de ensino e, ao longo da formação, conteúdos, metodologias, práticas e discussões teóricas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e sobre a dinâmica do racismo no Brasil e suas implicações na educação.

Alves e Arantes (2016) realizaram um estudo com o objetivo de discutir a obrigatoriedade das universidades em promover uma educação que contemple as relações étnico-raciais nos seus cursos de licenciaturas. A pesquisa mostrou que existe uma lacuna na Universidade de Pernambuco (UPE – Mata Norte), no sentido de atender as mudanças propostas na LDB 9394\96 e na Lei10639\03.

Embora a inserção da educação das relações étnico-raciais seja obrigatória nos cursos de graduação em nível de licenciatura e de bacharelado, é perceptível que sua efetiva implementação encontra dificuldades, principalmente na formação inicial de professores(as).

Como capacitar os(as) professores(as) para trabalhar com a diversidade cultural e o combate ao racismo se estes conhecimentos e a disciplina “ Relações Étnico-racial” não faz parte de todos os cursos de licenciatura?

Essa discussão precisa ser realizada para que possamos assegurar a efetivação das políticas de ação afirmativa para o combate e superação do racismo na escola e na educação superior.

No mês de abril de 2018, foi encaminhado às Universidades Federais o Ofício-Circular nº 6/2018 da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão/ Ministério Público Federal, solicitando informações sobre o grau de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tais como:

- Em quais cursos de licenciatura e Bacharelados dessa Universidade Federal a disciplina de Relações Étnico-raciais figura como obrigatória;
- Quais projetos dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) ou instituições correlatas estão em curso, em face do que dispõe a Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008;
- Se o critério de implementação, em caráter obrigatório, da disciplina Relações Étnico-raciais, vem sendo objeto de avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação Educacional Superior –SINAES, para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nos graus tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e à distância;
- Qual o órgão responsável por acompanhar e monitorar as políticas de ações afirmativas dentro dessa instituição. (DUPRAT, 2018, p. 2)

Acreditamos que os resultados do levantamento das informações solicitadas pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão(ã), não serão muito diferentes dos resultados encontrados nos estudos citados anteriormente.

4.1 Como pensamos os Currículos?

Neste capítulo, tratamos de um aspecto que consideramos restrito do currículo, ou seja, de uma parte do que compõe aquilo que estamos entendendo como currículo, que são as ementas e disciplinas dos cursos de licenciatura e graduação. Destacamos que a perspectiva de currículo que embasa esse estudo está ancorada no pós-estruturalismo e nos Estudos Culturais. De acordo com Silva:

O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é documento de identidade. (2015, p. 150)

Os currículos, por envolverem questões sociais, políticas e culturais, não deveriam ser constituídos de conhecimentos fixos e desarticulados dos diversos contextos da sociedade,

ou seja, “como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra [...]” (SILVA, 2015 p. 135)

Silva aponta que a partir dos Estudos Culturais é possível projetar o currículo como um lugar de luta em torno da significação, da identidade e das diferenças, abordando e discutindo as questões de raça, gênero, cultura, sexualidade e outros de forma interseccionada.

De acordo com Louro:

[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, material didático, processos de avaliação constituem-se em espaços de construção das “diferenças” de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. [...] O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais, [...]. (2003, p. 88)

Nessa perspectiva, não basta definir um ou outro conteúdo, essa ou aquela carga horária. É preciso criar as possibilidades de discussão e aprofundamento que visem a desconstruir a naturalização dos processos dominantes e das relações de poder (marcas e resistências) produzidas desde o início, na dimensão pedagógica e educacional do projeto colonial⁶ (SILVA, 2015).

O que ensinar e como ensinar? Como desconstruir narrativas sobre raça, etnia, gênero e sexualidade que se combinem para marginalizar identidades diferentes das consideradas “normais”? Como não cair na armadilha da superficialidade do multiculturalismo, como as chamadas datas comemorativas: dia do Negro, dia do Índio, da Mulher e etc?

De acordo com Hall:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (2006, p. 2)

⁶ Sistema de governo caracterizado pelo domínio político, econômico e cultural de um país sobre o outro ou sobre uma comunidade ou nação menos desenvolvida (Lopes, 2011).

As identidades são fluidas, incertas e indeterminadas e “o conhecimento não se opõe ao poder, ele é parte inerente do poder, pois, todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder” (SILVA, 2015 p.149).

Nessa perspectiva, considera-se que somos governados por mecanismos sutis de poder, e também por outros menos sutis, como as relações e estruturas de poder baseadas em recursos econômicos e culturais (SILVA, 2015).

Na concepção de currículo, pensada a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, é possível identificar uma vantagem, pela qual as diversas formas de conhecimento são equiparadas, ou seja, o conhecimento tradicional (escolar) é reconhecido juntamente com o conhecimento do cotidiano dos envolvidos nos processos educacionais.

Para Silva:

[...] do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder. Em outras palavras ambos os tipos de conhecimento estão envolvidos numa economia de afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social. (2015, p.136)

Problematizar os currículos racialmente possibilita que as questões sociais, culturais e econômicas que os grupos étnico-raciais enfrentam dentro de uma cultura nacional dominante sejam discutidas.

Sendo assim, o currículo nas teorias pós-críticas, é uma questão de saber, identidade e poder. Inclui conhecer os processos de dominação centrados na raça e etnia e entender que o poder não se encontra localizado em um ponto e, sim, em toda parte⁷ e apresenta-se de várias formas, em vários momentos. E, por ser politicamente engajado em problemas sociais, leva em consideração a transformação cultural e as particularidades de cada cultura.

Ainda citando Silva, o currículo não apenas funciona como regulador das condutas dos indivíduos no ambiente escolar, mas também atua na produção dos sujeitos e está envolvido nas estratégias de governo e regulação, mesmo que estas, muitas vezes, sejam invisíveis.

⁷Concepção de poder a partir de Foucault: O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre "parceiros" individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o "poder" ou "do poder" que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por 'uns' sobre os 'outros'; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparso que se apoia sobre estruturas permanentes. (FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert (et., al.) Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Univeritária, 1995. p. 231-249).

De acordo com o autor:

[...] currículo pode se tornar um território contestado, na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual podem ser definidas, questionadas e contestadas. As representações de gênero, raça, etnia, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, destruídas e disputadas. (2003, p. 201).

Além de entender as relações entre conhecimento, poder e identidade social, para este estudo, o direito a conhecimentos emergentes nos currículos, como nos diz Arroyo (2013), importa, pois educandos(as) e educadores(as) têm direito de conhecer a história e a memória de seu coletivo, seja ele(a) indígena, negro(a), do campo ou da periferia. Direito de conhecer como foram pensados(as) nos saberes curriculares e nas representações sociais.

Arroyo (2013) defende o direito a saber de si e do coletivo, a saber das lutas históricas dos movimentos sociais. Silenciar saberes é uma forma de saber-se. A quem interessa silenciar determinadas narrativas ou inferiorizar determinados indivíduos e acontecimentos?

Ao silenciar a história da cultura afro-brasileira e africana, institui-se formas de olhar para os sujeitos e de posicioná-los socialmente, ensina-se, com o silenciamento, o lugar (ou o não-lugar) dos(as) negros(as).

Problematizar os processos de silenciamento e de inferiorização possibilita ao(a) professor(a) e aos(as) aluno(as) o direito de pesquisar sobre sua história, seus territórios, seus heróis e suas heroínas, sua cultura, enfim, sobre sua ancestralidade e assim construir outras identidades.

A educação étnico-racial por muito tempo ficou invisível no campo educativo, prejudicando a participação da população negra nos diálogos escolares e na sua representatividade econômica, social e cultural. Não discutir as relações étnico-raciais fez com que se perpetuassem, por décadas, situações de racismo contra os(as) negros(as) também no ambiente escolar

Conforme Silva o currículo é,

[...] sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão raça e etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. (2015, p. 102).

Na perspectiva pós-estruturalista, um currículo centrado nas questões étnico-raciais deveria desconstruir o texto racial e questionar as narrativas hegemônicas de identidade. Um currículo preocupado com as identidades negras deveria discutir o processo de escravidão sobre a perspectiva histórica e econômica, discutir as estratégias do branqueamento, do mito da democracia racial e seus efeitos para a população negra. Abordar a contribuição dos(as) negros e negras para a formação da sociedade brasileira em todos os aspectos, econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como as lutas dos movimentos negros e as políticas de ações afirmativas.

Os movimentos negros contemporâneos lutam pela desconstrução dos significados negativos em relação aos marcadores identitários das pessoas negras, buscando a construção de identidades negras, a partir da valorização e reconhecimento deste grupo social. “Essa identidade passa pela recuperação da sua negritude física e cultural”. (MUNANGA, 2008, p. 14)

Na constituição de identidades estão envolvidas as relações com outros sujeitos socioculturais, com seus pares e consigo mesmo, de modo que uma percepção dotada de preconceitos e valores negativos terão efeitos prejudiciais à constituição das suas identidades.

Carneiro e Ferreira dizem que:

[...] a partir do momento que um grupo ou a sociedade de um modo geral imprime uma imagem limitada e depreciativa de uma pessoa, essa pessoa poderá ter também uma imagem deformada de si, o que inclui questões relacionadas à inteligência, beleza, envolvendo diretamente a autoestima. Este pode ser considerado o modo mais eficaz de opressão, já que os próprios sujeitos internalizam e passam a se autodepreciar. (2014, p. 1433).

A responsabilidade das instituições de ensino e dos docentes com essas questões que envolvem conhecimento, identidade étnico-racial e poder, não se resume ao acréscimo de informações superficiais sobre as culturas e identidades nos currículos ou celebrar a diferença e a diversidade em datas comemorativa, mas de refletir, discutir e construir caminhos pedagógicos. Em relação ao racismo, este precisa ser tratado como “uma parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucional e discursivas que não podem simplesmente ser reduzidas a atitudes individuais” (SILVA, 20015, p. 102).

É importante que a atitude racista individual seja questionada dentro de um contexto social mais amplo do racismo, se não estaremos tratando o(a) racista e não o racismo.

Conforme Silva:

A atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões. Aqui, torna-se útil a compreensão pós-estruturalista de subjetividade como contraditória, fragmentada, cindida e descentrada. O racismo é parte de uma economia do afeto e do desejo feita, em grande parte, de sentimentos que podem ser considerados “irracionais”. (2015, p. 103).

No cotidiano escolar, atitudes racistas e preconceituosas ainda são vivenciadas, em todos os níveis do ensino, apesar de grande parte da comunidade escolar ter acesso aos documentos orientadores como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aos materiais didáticos e à formação continuada de professores(as) disponibilizados principalmente pelas secretarias e coordenadorias de educação.

Entendemos que, para dar conta desta temática, é preciso ir além, ou seja, explorar outra possibilidade, “[...] digamos que mais existencial (sem ser existencialista), e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.”⁸ (LARROSA, 2002, p. 19)

De acordo com o autor,

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Ibid.)

Assim, este estudo discute as narrativas de docentes da educação básica sobre as questões das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03, buscando através da metodologia das danças circulares, vivenciar na educação o par experiência/sentido de Larrosa.

4.2 Refletindo sobre algumas estratégias de atuação para a Educação das Relações Étnico-raciais

⁸ Larrosa (2002, p. 21) diz que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. O sentido tem haver com as palavras, o modo como nos colocamos diante de nós mesmos e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Como trabalhar pedagogicamente as questões étnico-raciais na escola?

O(a) docente deveria ter a oportunidade de discutir, em sua formação inicial, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da Lei 10.639/03, a fim de entender o conceito de racismo e seus derivados, ser crítico(a) em relação às desigualdades raciais na educação e aos processos que as consolidaram na sociedade brasileira, como, por exemplo, o sistema escravocrata, o mito da democracia racial, as lutas do movimento negro, entre outros.

Vários autores, como Davis (2000), Munanga (1996), Gonçalves (2000), Gomes (2001), Cavalleiro (2000) e Gonçalves e Soligo (2006), estudaram sobre as desigualdades raciais na educação e constataram que os(as) negros(as) recebem tratamento diferente dos(as) não negros(as) e que são, por vezes, excluídos(as) do sistema formal de ensino e de algumas esferas da vida social.

Começaremos nossa reflexão sobre as estratégias de atuação para a EREER através do documentário intitulado “Olhos Azuis”⁹, abordado por Gomes (2005) e discutido em 2016 na disciplina Corpos, Subjetividades e Docência, do curso de Mestrado em Educação da FURG.

O documentário trata de uma professora não negra nos EUA, que lecionava para crianças numa cidade do interior. Ao ser questionada pelos(as) alunos(as) sobre os motivos que levaram ao assassinato do líder Martin Luther King, em 1968, a professora e psicóloga Janet Eliot viu-se diante de um desafio: “como explicar uma questão tão complexa para seus alunos? Que recursos ela poderia usar para tornar o assunto compreensível para aquelas crianças? Ela se deu conta de que não havia recursos didáticos para explicar aos alunos o que realmente era o racismo” (GOMES, 2005, p. 143).

Para entender o racismo, de acordo com a professora, seria preciso colocar-se no lugar daqueles(as) que eram discriminados(as) racialmente. Assim, ela desenvolveu uma dinâmica na qual durante um dia inteiro do ano letivo as crianças que tivessem olhos azuis passariam por situações de discriminação, ou seja, ter olhos azuis seria uma característica física merecedora de desprezo pelas outras crianças. A escolha da cor dos olhos (uma característica fenotípica) foi a maneira de aproximação das discriminações raciais sofridas pelos(as) negros(as), na qual suas características como cor da pele, tipo de cabelo, formato

9 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RnTEXsNFWO0>

dos lábios, entre outras características que remetem a origem africana, são vistas como marcas da inferioridade pelos(as) racistas.

Assim, durante esse dia, todos(as) concordaram em discriminar os(as) colegas de olhos azuis, ou seja, rejeitá-los(as), não conversar, não beber no mesmo bebedouro, não brincar com eles(as), etc. No final da aula, os alunos e as alunas falaram sobre o que tinha acontecido e o que tinham sentido. Os(as) estudantes de olhos azuis relataram que seus sentimentos foram de tristeza, impotência, raiva, vontade de vingança, ressentimento, inferioridade e incapacidade.

A professora perguntou se o comportamento adotado pelos(as) que não tinham olhos azuis fazia sentido. Todos(as) disseram que não, porque julgar e maltratar pessoas simplesmente por que nasceram com a cor dos olhos diferente não é certo. A cor dos olhos nada interfere no caráter, capacidade e personalidade das pessoas e não deveria ser um critério para o tratamento desigual entre grupos de humanos. Após uma longa conversa, a professora explicou sobre o sistema escravista, o racismo e a situação dos(as) norte-americanos negros(as) e a atuação de Martin Luther King na luta pelos direitos civis, pela superação do racismo e o quanto os(as) ativistas negros(as) incomodavam a ordem racista na época (GOMES, 2005).

Hoje certamente não é possível desenvolver a dinâmica da professora Janet Eliot, para que crianças não negras sintam na pele a discriminação. Entendemos que esta prática seria considerada uma violência, ainda que o motivo possa ser contribuir para entender o que outro sente.

No Brasil, negros(as) e não negros(as), identificam desde muito cedo que existe um tratamento diferente e desigual entre eles(as) e as pessoas brancas, também e principalmente na escola.

Cavalleiro (2017) em seu estudo intitulado, “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, observou que, na relação diária com crianças de quatro a seis anos, as crianças negras da mesma faixa etária já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem e que as “crianças brancas revelavam um sentimento de superioridade, assumindo, em diversas situações, atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (Id., p. 10).

Essas situações, de acordo com a autora, aconteceram com a presença de professores(as), sem que estes(as) interferissem. Talvez o silêncio dos(as) educadores(as) seja por falta de conhecimento em lidar com o problema ou por compactuarem com as ideias

preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as no dia a dia. Seja qual for o motivo, o silêncio do(a) educador(a) permite que novas situações aconteçam, legitimando os comportamentos discriminatórios no ambiente escolar e fora dele.

Outra observação apontada por Cavalleiro foi a falta de contato físico e afetividade da professora participante do estudo, em relação às crianças negras comparada às crianças brancas. Durante as atividades, ao término das mesmas e na espera da chegada dos pais e das mães, as crianças não negras são constantemente beijadas e abraçadas.

O contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensam a elas. Alguns casos parecem bastante exemplares: a) quando chega o momento de a turma ir ao parque, a professora se dirige ao menino César (negro) e lhe diz: “Traga a cadeira da professora!”. Em seguida vira-lhe as costas sem sorrir, sem tocá-lo ou sem pedir-lhe por favor. O pedido da professora soa como uma ordem. b) A menina Denise (negra) procura a professora para lhe mostrar a sua atividade. Sentada à sua mesa, esta lhe diz: “Nossa está maravilhosa. Que nota você quer? Parabéns ou ótimo?” A criança responde “Parabéns”. A professora coloca a nota no caderno e sorri para ela. c) a menina Maiara (negra) cai do escorregador, em prantos vai até a professora, que lhe diz: “Vamos, pare de chorar que você já é uma mocinha. Vai brincar e vê se toma cuidado!” A menina segura o choro e volta para o parque. (CAVALLEIRO, 2017, p. 73).

O tratamento diferente que alguns professores e algumas professoras conferem às crianças negras vai além da ausência do contato físico, ou seja, também se mostra na diferenciação dos elogios, dos incentivos para a realização das tarefas e, o que consideramos mais grave, na omissão e no silêncio diante das situações de racismo que acontecem em todos os espaços da escola.

Citaremos mais um exemplo observado pela autora, visando a chamar a atenção dos(as) educadores(as) para refletirem acerca das representações e valores construídos sobre os negros(as) e como esses afetam nossas relações na escola e fora dela.

Presenciei quatro crianças – dois meninos brancos e duas meninas negras – “brincando” de lutar. Todos com seis anos. Era visível, porém, o fato de que os meninos obtinham mais êxito nos seus golpes. Já as meninas tentavam atingi-los, mas com movimentos medrosos e incertos. Duas professoras a tudo assistiam, sem interferir. Depois de três minutos, a “brincadeira” cessou. E os meninos foram para um lado e as meninas para outro. Ninguém fez qualquer tipo de comentário sobre o ocorrido. (CAVALLEIRO, 2017, p. 77).

Pode-se imaginar que a falta de interferência das professoras ao verem crianças “brincando” de luta, seja um comportamento aceitável nesta escola. Mas de acordo com Cavalleiro, esse tipo de comportamento, quando se trata de crianças não negras, é sempre

condenado pelas professoras, impedindo a continuidade. O que teria acontecido? Por que para aquelas quatro crianças nada foi falado, sendo que era evidente a desvantagem das meninas negras?

O silêncio da professora também foi observado dias depois, durante o lanche com a mesma turma.

A merendeira pediu em voz alta, acima do normal, a uma criança para sentar-se direito em seu lugar. A menina estava um pouco torta em sua cadeira. Percebi, então, que se tratava de uma das que lutavam no parque. Ela olhou com expressão de quem não entendeu o pedido. A merendeira gritou mais alto ainda: “Sua sem-educação! Estou falando com você! Para lutar com os meninos você é esperta, não é! Você vai fazer o que estou mandando?!. Assim, sou levada a compreender que as cenas de lutas no parque eram entendidas como uma simples brincadeira. A cena prosseguiu, a merendeira deu um empurrão forte na cadeira, o que fez a menina bater com o peito na mesa. E ainda lhe disse: “Da próxima vez que eu falar com você, não se faça de tonta, por que para lutar com os meninos você é esperta, e eu bem sei que de “bocó” você não tem nada”. (CAVALLEIRO, 2017, p. 77-78).

O comportamento da merendeira não foi intimidado nem pela presença da pesquisadora e nem pela presença de uma mãe, que aguardava para falar com a professora, como se sua atitude agressiva fosse normal e educativa.

Ao trazer essas cenas de tratamento desigual e racista para este estudo, o fazemos como forma de denúncia e reflexão, para que situações como essas sejam tratadas de forma pedagógica por todos(as) os(as) profissionais envolvidos com a educação. A escola deve assumir o compromisso de desenvolver uma educação antirracista. Parece ser difícil falar em estratégias para a educação das relações étnico-raciais nas escolas sem antes desconstruir as representações negativas, comportamentos e atitudes discriminatórias com relação às pessoas negras, às suas culturas e às suas histórias nos cursos de formação inicial de professores(as):

É fato que nem a escola nem os centros de formação de professores “inventaram”, sozinhos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2003, p. 160).

Ribeiro alerta para a fragilidade na implementação da Lei 10.639/03, pois quando a cultura e história afro-brasileira e africana não estão inseridas no quadro de sequência lógica (QSL), como uma disciplina específica, o resultado será “uma reprodução orgânica dos olhares, das técnicas, das abordagens das falas e, principalmente, da invisibilidade silenciosa e preconceituosa.” (2014, p.64)

Entendemos que a tarefa não é fácil, pois, muitas vezes, teremos que ir contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa. Mas se desejamos viver em uma sociedade democrática e garantir a cidadania a todos, deveremos promover uma educação mais humana, mais sensível.



5. AS DANÇAS CIRCULARES E A EDUCAÇÃO

Que a dança educa o homem como um todo, é hoje uma teoria amplamente reconhecida e já aplicada, em muitos lugares, como um meio educacional funcional. Ela exige adaptação e integração, cria equilíbrio e libertação, dá asas à fantasia, relaxa e solta, e oferece um plano a partir do qual se pode acessar a multiplicidade da educação. (WOSIEN, 2000, p. 64)

Apesar do caráter educativo da dança descrito nas palavras de Bernhard Wosien¹⁰, percebemos que no espaço escolar esta não se faz presente no dia a dia. A dança passou a ser sinônimo de apresentação em dias festivos, como o dia das mães, festas juninas, etc, prejudicando o sentido pedagógico e contínuo da dança enquanto conteúdo na escola (MADALUZ, 2016).

Neste estudo, não é objetivo discutir sobre a ausência da dança na educação, mas entendemos ser importante provocar essa reflexão, mesmo que de forma breve.

Conforme estudo realizado por Sousa, Hunger e Caramaschi (2014), a dança no contexto escolar vem sendo trabalhada somente em festas escolares, ou seja, nas festas juninas e festas alusivas ao dia das mães, dos pais e em eventos especiais, de acordo com o cronograma da escola. Essa constatação de que o ensino da dança só é realizado diante da necessidade de se mostrar espetáculos é uma realidade na maioria das escolas, apesar dos PCN e das recentes discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) tratarem a dança como conteúdo das disciplinas de arte e educação física.

Os principais motivos apontados pela literatura para a ausência ou restrita presença das danças no ambiente escolar, são: o despreparo dos(as) professores(as), o espaço físico limitado, o valor secundário que a escola dá ao trabalho artístico, o não reconhecimento da dança como área de conhecimento e o preconceito em relação ao gênero. (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014)

Considerando o potencial educativo da dança e as dificuldades para sua continuidade na escola, vislumbramos a prática das danças circulares como ferramenta pedagógica nas instituições de ensino.

¹⁰ Bailarino alemão, coreógrafo e professor de danças é a principal referência que temos das Danças Circulares Sagradas. Bernhard interessou-se em pesquisar as danças em várias comunidades desde 1952. Wosien sistematizou as danças tradicionais e folclóricas dançadas em diversas comunidades, de diversos povos e etnias (BARTON, 2012)

A dança é uma antiga manifestação do ser humano, as antigas civilizações dançavam para celebrar a vida, a morte, uma boa colheita, um casamento... Consideradas como danças folclóricas tradicionais, essas danças começaram a ser pesquisadas e divulgadas por Bernhard Wosien e adaptadas na roda, sendo que mais tarde, ao desenvolver as danças na comunidade de Findhorn¹¹, elas foram chamadas de danças circulares sagradas.

As danças circulares sagradas ou as danças circulares, como iremos identificá-las neste estudo, “representam uma retomada de antigas formas de expressão de diferentes povos e culturas, acrescidas de novas criações, coreografias, ritmos e significações do homem inserido na realidade atual” (COSTA, 2002, p. 21).

Medina (*et. al.*) veem a dança como:

[...] uma manifestação de direitos dos povos independente de cor, religião, sexo, poder socioeconômico e outras barreiras que poderiam ser inibidoras no processo de democratização. A dança representa os símbolos e significados da maneira de viver dos grupos sociais. (2008, p. 110)

As danças circulares que hoje praticamos retomam o sentimento de comunidade, o dançar juntos no círculo, de mãos dadas em busca de um ritmo e de uma harmonia comuns, resgatando relações e vivenciando valores éticos de convivência cooperativa através das músicas e das danças de diferentes povos celebramos a vida, a diversidade e a diferença.

De acordo com Carvalho (1998), as percepções humanas universais, como a alegria, o amor, a vontade de conhecer o mundo e a si próprio, a coragem, a gratidão, a intuição do sagrado e outras, são conteúdos normalmente experimentados de forma isolada na vida, mas nas danças circulares os(as) praticantes são estimulados(as) a vivenciá-los de uma só vez.

Concordamos com Bonetti (1998, p.116) que diz: “Dançar é celebrar. É demonstração de sentimentos quando as palavras são insuficientes”.

A dança circular possibilita uma experiência educativa integrativa, pois ao entrar na roda e ao se entregar ao movimento, ao ritmo, a música, o sujeito será capaz de perceber e acessar a sua corporeidade, memórias, impulsos, necessidade, alegrias e conflitos.

Bernhard Wosien diz que através da dança procuramos exteriorizar, exprimir e eliminar as tensões e os conflitos e, com isso, tentamos relaxar e nos organizar. “A dança é

11 Findhorn é uma fundação com cursos voltados ao desenvolvimento humano. Está localizada numa comunidade ao norte da Escócia.

uma oferta desta ordem. Onde pessoas dançam umas com as outras, elas se educa e se formam a si mesmas”. (2000, p. 66)

Vivenciar o círculo pela dança, de acordo com Ostetto, é uma experiência transformadora e extremamente linda, tanto quanto o dançarino se deixa envolver. “Na roda, ficamos lado a lado, irmanados, ligados pelas mãos e, num crescendo, conforme a entrega de cada um e de todos, ligados pelo coração, o pulso e o impulso criador da unidade na diversidade” (2009, p.182).

Entendemos que a presença do círculo e o pensar circularmente na educação através da dança torna-se uma forma interessante de acessar o ser sensível, o afeto e a totalidade no processo ensino-aprendizagem.

Com a circularidade¹², as experiências educativas pretendem ser mais significativas e transformadoras e, quem sabe, podem contribuir na formação de sujeitos da experiência. De acordo com Larrosa, “[...] sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns efeitos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns afetos” (2002, p.24).

O encontro com o equilíbrio através da dança pode ser descrito através das palavras de Ostetto:

Sou parte do todo, mas sou individualmente. Danço a dança coletiva, mas tenho o meu passo, marca do meu corpo, da minha história. Aprendo a entrar na roda sem perder minha singularidade e, mais que isso, reafirmo-a na medida em que percebo o outro. Pratico a alteridade na circularidade: vejo o outro e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. Encontro o outro e caminhamos juntos, harmonizando a roda, dançando a vida. (2009, p. 182)

Na dança e na vida todas as relações que estabelecemos com o outro, deixam marcas. Assim somos partes de muitos, mas sem deixarmos de sermos únicos.

12 O Círculo, a roda, está presente em algumas manifestações afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as conversas ao redor da fogueira e no candomblé. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, dizemos que as atitudes de competição são substituídas pela união e cooperação. As hierarquias podem circular e mudar de lugar. “Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores” (OSTETTO, 2006, p.182).

5.1 No movimento das Danças Circulares

A canção do Bailarino.

Tu, que moves o mundo, agora moves também a mim
 Tu me tocas profundamente
 e me elevas alto a ti
 Eu danço uma canção do silêncio,
 Seguindo uma música cósmica
 E coloco meu pé ao longo das beiras do céu
 Eu sinto como teu sorriso me faz feliz".
 (WOSIEN, 2000, p. 88)

A dança é tão antiga quanto a humanidade. As danças de rodas e/ou danças dos povos, folclóricas, tradicionais são expressões da cultura de um povo/sociedade, podendo expressar as relações que o homem e a mulher mantêm com os(as) outros(as) e com o meio que os(as) cercam.

A dança circular, de acordo com Carvalho, é uma adaptação, realizada por Wosien, das danças folclóricas tradicionais à formação circular, “[...] conectando pessoas na roda se, por um acaso, já não tivessem esse costume por tradição”. (1998, p. 13)

Segundo Anna Barton¹³ (2012) a percepção do professor Wosien era de que a dança folclórica tradicional estava começando a mudar e suas raízes estavam sendo esquecidas. O desejo de Wosien era resgatar o sentido da dança e o poder do círculo, ou seja, dançar junto, crianças, jovens e velhos(as), celebrando um nascimento ou casamento, pedindo chuva para as plantações ou agradecendo uma boa colheita e etc. Em 1976, Bernhard Wosien foi convidado a ensinar as danças em Findhorn, onde elas se tornaram parte integrante do dia a dia e foram denominadas “Danças Circulares Sagradas”.

Findhorn é uma fundação em forma de comunidade e um centro de educação holística, localizada ao norte da Escócia, nas proximidades do Mar do Norte. A Fundação tem como princípios auxiliar no desenvolvimento de uma consciência e modo de ser para o alcance de uma maior compreensão da finalidade e da natureza espiritual da vida. Estar a serviço da vida em cooperação e harmonia com os demais seres (BARTON, 2012).

Conforme Anna Barton, na fundação Findhorn:

A proposta é desfrutar o dançar junto de um modo totalmente não competitivo, aprender que é possível para todos dançarem e sentir-se confiante no grupo que é mais solidário do que crítico, e ser capaz de sentir o contato com a terra, com o espírito e com cada participante através das diferentes qualidades de cada dança. E

13 Foi a pessoa que se dedicou a registrar e perpetuar o trabalho de Bernhard Wosien (iniciador desse movimento que re-visitou as Danças dos Povos). É considerada uma grande mestra da Dança Circular Sagrada.

completa que a dança também é usada como uma ferramenta para canalizar a energia de cura para os dançarinos e também para o resto do planeta. (2012, p. 17)

O movimento dança circular sagrada, desde Wosien até os dias atuais, chama a atenção para a importância de estar em comunidade, de se sentir presente, respeitado(a) e cooperativo(a).

O nome dança circular sagrada é uma tradução em português de *heilige tanze*, do alemão. Anna Barton (2012) explica que a palavra sagrada não tem conotação religiosa, Wosien preferia associar ao holístico e curativo. Segundo Madaloz (2016), Wosien teria tentado trocar o nome das danças para “Cura Holística”, mas não foi possível, pois ela já havia sido difundida como “Danças Sagradas”, danças que representam mais que uma atividade física, envolvendo os corpos, nas suas dimensões mental e emocional, realinhando-os com a terra e com o espírito.

É preciso dançar essas danças, para descobrir isso, é preciso se tornar muito presente para nos apropriarmos delas, para sentir e vivenciar seu efeito curativo e terapêutico. Então se abre, para o bailarino, a sua origem religiosa, o caminho para a unidade e a solução da passagem do singular para o comunitário, para um estar junto em vibração. E fluem, então, energias dos dançarinos, vindas de uma fonte que continuam a se regenerar. (WOSIEN, 2000, p. 199).

Assim, foi do encontro entre Bernhard Wosien e Findhorn que as danças circulares surgiram.

A Dança Sagrada foi se tornando mais conhecida e, ao se expandir pelo mundo, adotou-se nomes diferentes como, por exemplo, Dança Circular, sendo também utilizada para diferentes propostas, como em círculos de mulheres, com crianças, com pessoas deficientes, em hospitais, em celebrações e como terapia para ajudar pessoas a adquirir mais confiança em si com o apoio do grupo (BARTON, 2012).

Conforme, Giraflor:

As danças circulares são desenvolvidas visando ampliar o conhecimento em direção ao bem-estar físico, mental, emocional, energético e social. Inúmeros ritmos, cantos e danças, de povos e culturas do mundo são vivenciados. Em meio a momentos de muita descontração e também, a momentos de introspecção, a pessoa que está na roda se percebe como um ser humano íntegro e amoroso. (2013, p. 11).

Autores (as) como Ostetto (2006), Couto (2012), Preiss (2011), Barcellos (2012), Poyares (2006) e Maládoz (2016) entendem a dança circular como uma ferramenta pedagógica.

A escola é um espaço privilegiado para que sejam utilizadas outras formas de se relacionar e viver no mundo. Consideramos que conhecer a cosmovisão africana através das vivências com as danças circulares seja um caminho sensível e amoroso para introduzir nas instituições de ensino os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana garantidos pela Lei 10.639/03:

Entre a realidade das tradições, das velhas danças dos povos, preservadas em algumas regiões do planeta e a realidade contemporânea, em constante mudança, está o ser humano desenraizado e, ao mesmo tempo, desejoso de restabelecer a conexão com dimensões negadas da existência, que se escondem ou foram esquecidas no passado. É assim que renasce no ser humano a necessidade e o desejo de dançar - abrindo canais de contato com a alma dos povos - movimento que vai abrindo o contato com sua própria alma. (OSTETTO, 2006, p. 73).

A dança de roda no campo pedagógico oferece uma reconexão, um “recordar” dos valores civilizatórios tão necessários para que possamos viver em harmonia com nós mesmo e com o outro. Valores esquecidos por falta de tempo, por falta de experiências (aquilo que nos acontece, nos toca), o toque, o sorriso, um olhar...

Sobre como a dança circular pode transformar vidas, Barton em seu livro *Dançando o Caminho Sagrado*, diz:

Eu nunca deixo de me maravilhar com a maneira como as vidas podem ser transformadas pelas pessoas dançando juntas, conscientes das possibilidades de transformação ao dançar, apoiando umas às outras em um clima sem julgamento. (2012, p. 63).

A reunião de pessoas através das danças circulares possibilita compartilharmos sentimentos de comunidade, amizade, respeito, cooperação, alegria e harmonia. Ao dançarmos de mão dadas, conectados(as), sentimos a corporeidade de outras culturas transformando e enriquecendo a nossa.

5.2 Dança Circular: Símbolos e os Sentimentos

A dança reúne, cura, inclui, unifica, ensina, emociona, transcende.
É um parte essencial da Nova Era. Sua influência pode se expandir e ajudar a transformar o mundo.
(BARTON, 2012, p. 71.)

Ao praticar as danças circulares, percebe-se nos seus símbolos e objetivos, um grande potencial educativo para as relações intrapessoais e interpessoais na escola. Dançar as

danças de diversas etnias, resgatando a diversidade cultural, possibilita uma forma lúdica e coletiva de aprendizagem sobre si, sobre os(as) outros(as) e sobre as diferenças.

A forma de todas as danças de roda é o círculo. O círculo fechado pode simbolizar o sol e o círculo aberto ou semicírculo pode representar a lua.

O círculo é tido como o símbolo original da eternidade e é um reflexo daquele círculo no céu noturno, o zodíaco, do qual todos nós descendemos. Todos os pontos do círculo são pontos de retorno. Uma vez que se percorra um círculo, gira-se 360 graus sem que se perca a relação com o centro. Trata-se de um processo de transformação que representa o princípio da mudança. Cada ponto do círculo tem a mesma distância para com o centro, o baricentro deste espaço que é circulado como centro visual comum. Este ato da dança tem, com isso, centro e limite. Ambos os conceitos justificam os pólos da moderação. A resposta à questão relativa ao sentido da vida é também a resposta à pergunta sobre as leis do universo, que ocorrem em órbitas circulares em todos os planos. (WOSIEN, 2000 p. 42)

O centro da roda representa nossa individualidade, a nossa potência como ser único e indivisível.

O caminho em torno do centro e para o centro resume a extensão espacial em uma unidade. Este centro corresponde ao divino e à sua realidade, que é repartida igualmente em todo o ser. A metamorfose do centro leva, sem notar, à mudança interna, a renovação de todo o ser humano, a intensificação de todo o processo de vida. (WOSIEN, 2002. p.18)

A direção da dança geralmente ocorre no sentido anti-horário, percorrendo a trajetória do sol, desde a manhã até à noite. (GIRAFLOR, 2013)

As mãos são postas de modo que uma palma fique voltada para cima, recebendo energia e a outra, voltada para baixo, doando energia. Assim, a energia circula entre todos(as) na roda.

A mão direita é, neste caso, a que recebe, com a palma da mão voltada para cima e a esquerda, a mão doadora, com as costas voltada para cima. Ela dá luz adiante, garantindo ao mesmo tempo a retro-ligação (em latim *religio*, aqui no verdadeiro sentido da palavra). Desta forma o presente e o passado estão misteriosamente interligados. Só nós humanos separamos o hoje e o amanhã. O eterno, *sub spezie aeternitatis*, está além do tempo. A corrente circular, uma imagem sensorial da eternidade, nos diz isto. Assim, nós carregamos conosco como se fora a bagagem de um peregrino, tudo o que, no fazer e no pensar, no agir e no trabalhar está em nós como um tecido. (WOSIEN, 2000, p. 43).

Os braços poderão apresentar quatro posições. Para o alto ou em U, trazendo a conexão das forças superiores, o desejo de mudança, a busca pela energia do céu, aquela que modifica nossas vidas. Na altura dos ombros ou em W, lembrando nossa condição humana (local de troca entre o céu e a terra), dimensão de agradecimento por podermos intermediar

essas duas energias. Para baixo ou em V, trazendo a conexão da matéria para a realização (o desejo de fazer o melhor, de partilhar o poder que se recebe da luz e doar para a terra, para a humanidade). Entrelaçados, conexão entre nós e com tudo que nos cerca (BERNI, 2002).

Os passos da dança podem ser simples ou elaborados.

[...] quando surgimos no espaço e nele nos movimentamos, temos que dar passos. A dança é a escola do caminhar. O fluxo contínuo da corrente do tempo recebe através do contato do pé um compasso. Através dos passos determinamos uma medida de tempo e ao mesmo tempo uma medida no espaço. O passo torna mensurável, de acordo com a música, o ato da dança no espaço e no tempo, vivenciável e passível de ser repetido. O nosso pensamento aprende com o pé a acertar o passo, e assim construímos uma coluna entre o céu e a terra. O passo é, portanto, um símbolo essencial do bailarino como um ser que vira conjunta e ativamente. (WOSIEN, 2000, p.40)

Assim dançamos na roda, de mãos dadas, com as mãos soltas, em duplas ou trios. Desenhamos na terra formas variadas, círculos com movimentos de abrir e fechar e espirais. “A espiral, como ponto central de retorno, conecta diferentes áreas da experiência humana: o ser e desvanecer na natureza, o caminho de vida e morte do homem [...]” (WOSIEN, 2004, p. 20). Os movimentos, os gestos completam a expressão criativa individual e coletiva das diversas culturas. “Para entrar na roda, não é necessário ter conhecimento nem habilidade específicas sobre dança, basta o desejo” (OSTTETO, 2009, p. 179).

A dança, em geral, deixa marcas de sua passagem na história da humanidade. Os mais antigos documentos coreografados trazem a dança como primeira manifestação lúdica e expressiva da arte humana. Antes de ser arte e espetáculo, a dança, segundo Garaudy (1980), era celebração da existência, da expressão da relação dos seres humanos com a natureza, com a sociedade, com seus deuses e suas deusas.

De acordo com Couto, “[...] na dança as representações são criadas pela interconexão da objetividade e da subjetividade do bailarino, dançarino, brincante, uma vez que sentidos de dança e movimento são inseparáveis” (2008, p. 42). Podemos considerar a dança como linguagem do corpo. O ser humano expressa, através dos gestos, o que as palavras não conseguem alcançar, o corpo quando dança, expressa pensamentos, desejos, anseios, angústias, imagens e sentimentos.

Percebemos na prática da dança circular a presença de elementos da cosmovisão africana, ou seja: universo, força vital, palavra, tempo, pessoa, socialização, morte, família, produção, poder e ancestralidade. E a partir dessa percepção, podemos apontar que as danças circulares trabalham/regatam os valores civilizatórios afro-brasileiros como: circularidade, respeito, oralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, territorialidade, ancestralidade, memória, ludicidade e energia vital (TRINDADE, 2010).

Através de vivências cooperativas é possível, entender o princípio da filosofia africana Ubuntu¹⁴ eu sou por que nós somos,

uma pessoa não só é uma pessoa por meio de outras pessoas, mas também por meio de todos os seres do universo. Cuidar “do outro”, portanto, também implica o cuidado para a natureza (o meio ambiente) e os seres não humanos, afirma o filósofo e psicólogo sul-africano Dirk Louw. (SBARDELOTTO; 2010)

A contemporaneidade carrega marcas da praticidade, da competição, da superficialidade, da individualidade, bem como preconceitos e discriminações. A dança circular é uma prática que permite questionar essas marcas e perceber a importância de estar em comunidade, de se sentir presente, respeitado(a) e cooperativo(a). A escola, como já foi dito antes, é um espaço privilegiado para que sejam utilizadas outras formas de se relacionar e viver no mundo.

Entre a realidade das tradições, das velhas danças dos povos, preservadas em algumas regiões do planeta e a realidade contemporânea, em constante mudança, está o ser humano desenraizado e, ao mesmo tempo, desejoso de restabelecer a conexão com dimensões negadas da existência, que se escondem ou foram esquecidas no passado. É assim que renasce no ser humano a necessidade e o desejo de dançar - abrindo canais de contato com a alma dos povos - movimento que vai abrindo o contato com sua própria alma (OSTETTO, 2006, p. 73).

A simbologia do círculo, de acordo com Ostetto (2009), evoca equilíbrio, totalidade, integração de diferenças e solidariedade. A autora nos convida a pensar sobre uma prática educativa através da imagem de uma roda, círculo e/ou mandala. Uma ação educativa inspirada na circularidade, ou seja, utilizar o círculo como princípio, aquele que inclui tudo e todos (as):

Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores. (OSTETTO, 2006, p. 182)

Circularidade, palavra que deriva de circular. A circularidade na educação proporciona “experiências” de aprendizagem, estimulando a criatividade, a ludicidade, a cooperação e o respeito à diversidade social e cultural dos(as) educandos(as) e educadores(as).

¹⁴ Significa compaixão, respeito, calor humano, partilha, humanismo ou, em uma só palavra, amor. Alguns pesquisadores sustentam que o ubuntu tem sido comunicado por meio de histórias de geração a geração e que as articulações africanas do cuidado e da partilha são mais antigas do que as articulações ocidentais ou que as articulações ocidentais têm suas raízes nas articulações africanas.

As danças de roda ou folclóricas “com suas características de dinâmica, de provocação e incentivo à expressão, de dissolver tensões, contrações e inibições, estimulam a liberação das energias criativas e ao mesmo tempo organizadoras” (WOSIEN, 2000, p.104). Com isso, podem constituir um caminho para a unidade e para o comunitário, como podemos encontrar em algumas manifestações culturais afro-brasileiras, tais como samba de roda, jongo, carimbo, roda de capoeira, nos rituais e festas de candomblé, entre outros.

De acordo com as narrativas analisadas no próximo capítulo dos caminhos metodológicos podemos perceber que a valorização da cultura e história afro-brasileira e africana, e a desconstrução de preconceitos e representações negativas através das danças circulares possibilitou muitas experiências e discussões na formação de professores para a educação das relações étnico-racial.



6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O uso da narrativa na investigação educacional, de acordo com Connelly e Clandinin (1990), justifica-se pelo fato das pessoas serem contadoras de histórias e de viverem vidas estoriadas individualmente e socialmente. A vida, conforme esses (as) autores(as), é constituída de momentos historiados no tempo e no espaço, podendo ser compreendida em unidades narrativas. Assim, nessa perspectiva, a experiência das pessoas é muito importante, o ponto chave para o desenvolvimento deste tipo de investigação bem como a compreensão de que a educação também é uma forma de experiência.

Estudamos a experiência de forma narrativa, escrevendo e refletindo sobre ela e não esquecendo que, como na vida, ela acontece num contínuo, atemporal, podendo ocorrer mudanças no significado dessa com relação ao tempo.

Assim, ao considerar uma história, entendem que essa ocorre em um contínuo, sempre sendo transformada e transformando e, portanto, é necessária olhá-la em termos de passado (movimento para trás) e futuro (movimento para frente), além de compor significados em termos pessoais (movimento para dentro) e sociais (movimento para fora) pensando simultaneamente sobre o passado, o presente e o futuro. (GALIAZZI; MELLO, no prelo).

A investigação que utiliza as narrativas como metodologia é, ao mesmo tempo, investigação e formação. Um movimento sem fim de aproximação e distanciamento entre a teoria e a contexto social, gerando conhecimento. “Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato, quer escrito, quer oral, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 3).

De acordo com Larrosa (1999, p. 52), “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.”

Para a produção dos dados narrativos, desenvolvemos um curso de formação continuada intitulado *As danças circulares na formação de professores(as) para as relações étnico-raciais*, que teve como objetivo discutir as questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, através da metodologia das danças circulares. A formação continuada foi organizada em cinco módulos presenciais e um módulo a distância, totalizando 40 horas.

Os encontros presenciais foram realizados quinzenalmente com duração de 4 horas cada, com um grupo de 10 participantes. Ao final de cada encontro os(as) participantes deveriam registrar em seus cadernos de narrativas docentes sobre os assuntos abordados. Alguns questionamentos foram feitos ao final de cada encontro, com o objetivo de estimular as escritas.

A amostra desta pesquisa foi composta por nove (9) professores(as) e uma (1) merendeira que está cursando Licenciatura em Sociologia (9 mulheres e 1 homem). Desses(as), sete (7) são da rede estadual, um (1) da rede municipal, um (1) da rede estadual e rede particular e um (1) da rede estadual e municipal.

Os(as) participantes(as) do curso, durante as discussões sobre a temática, puderam contar suas experiências de vida sobre as relações étnico-raciais, contribuindo para a reflexão de suas práticas e processos de identidade docente. De acordo com Larrosa (2004, p. 20) “o ser humano é um ser que interpreta a si mesmo, e para essa autointerpretação, utiliza-se, fundamentalmente, de formas narrativas”.

O recurso pedagógico utilizado no curso para o desenvolvimento das atividades e para promover as discussões foi a metodologia das danças circulares. Na prática das danças circulares é possível vivenciar os valores afro-brasileiros e a cosmovisão africana. Todos são convidados a entrar na roda e dar as mãos (circularidade), a energia vital transita, ninguém é excluído e não há pré-requisitos para participar. Dançamos em círculo, conectados(as) com os elementos da natureza, respeitando o próprio ritmo e o ritmo do(a) outro(a), sem competição, pelo simples prazer de dançar juntos(as). O ritmo, a música, a melodia nos aproximam da nossa história, da nossa ancestralidade, resgatando a memória, a ludicidade, a corporeidade, a religiosidade e a territorialidade. Os passos e a história de cada dança são transmitidos através da oralidade.

Os encontros aconteceram em uma sala de aula¹⁵ com a seguinte organização: duas mesas redondas (uma contendo livros, materiais didáticos sobre a temática e lista de presença; a outra, um delicioso *coffee break*), as cadeiras em formato de círculo e ao lado dessas, o centro da roda de dança circular, com alguns materiais relacionados ao tema que seria apresentado e discutido em cada dia.

Sentados(as) todos(as) no círculo, começávamos com uma conversa informal e logo após, era distribuído um roteiro sobre o tema contendo os objetivos, as informações sobre as danças e as questões norteadoras para as escritas nos cadernos docentes.

6.1 - Materiais Didático-Pedagógico

Figura 4-Material didático-pedagógico do Curso de Formação Continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

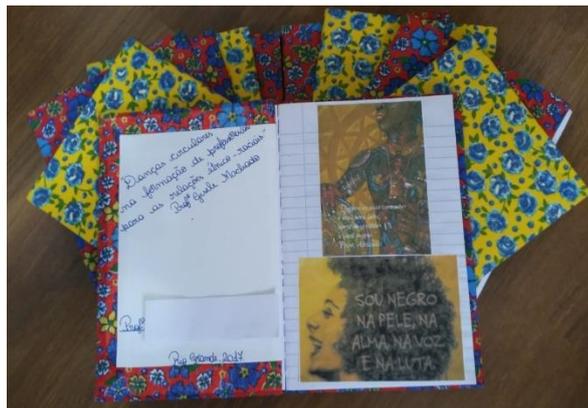


Fonte: acervo da pesquisadora

Estes foram os materiais didático-pedagógicos produzidos pela pesquisadora e distribuídos a todos(as) os(as) participantes do curso: 1 Sacola; 1 Caderno-Narrativas Docentes; 1 Apostila; 1 Centro De Roda¹⁶; 1 Baralho Adinkra¹⁷ e 1 Dvd .

6.1.1 -Caderno Narrativas Docentes

Figura 5- Cadernos Narrativas Docentes



Fonte: Acervo da pesquisadora

16 Adorno que serve de referência para os participantes da roda de dança circular.

17 Cartas com os símbolos adinkras. Os adinkras constituem um sistema de escrita pictogramas e de ideias comprometidas com a preservação e transmissão de valores fundamentais. Criados pelos povos Alan, presentes nos países de Gana, Costa do Marfim e Togo. (www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/adinkras) >acesso em: 04/04/17

Os Cadernos Narrativas Docentes foram forrados com o tecido Chita, que apesar da sua origem indiana, ao chegar ao Brasil recebe outros significados. De acordo com Rocha e Queiroz (2010), este tecido era conhecido como “pano de povo” ou popular ou pano dos escravizados.

As chitas, com suas cores e flores, não passam despercebidas. Estão no inconsciente coletivo, na memória das festas juninas, nas viagens da infância, ou seja, na memória afetiva dos brasileiros. A cultura de um povo é carregada da sua própria memória. Parece-nos que a evolução humana, e as grandes cidades, com seu universo cinzento de aço e concreto, manteve distante aquela memória da cor da natureza e do prazer proporcionado por este tipo de pano popular. (p.6)

A chita, então, sendo um tecido carregado de histórias e significados brasileiros foi escolhida para envolver e embelezar as histórias, reflexões e memórias dos docentes.

Ao final de cada encontro, os(as) professores deveriam escrever sobre a temática discutida e sobre suas percepções com relação às danças circulares a partir das questões norteadoras:

1º Encontro: Quais são as dúvidas e tensões que vocês, docentes, enfrentam na sala de aula em relação às relações étnico-raciais (racismo, discriminação, intolerância religiosa entre outros)? Em que medida as danças vivenciadas no encontro de hoje possibilitaram pensar sobre as questões étnico-raciais?

2º Encontro: Como você percebeu a abordagem de um tema tão complexo, como a intolerância religiosa, a partir das danças circulares?; É possível através da dança circular compreender a diversidade cultural de nosso País? Quais as dificuldades que poderemos enfrentar para inserir as questões étnico-raciais nos currículos escolares e que estratégias poderão ser utilizadas para solucioná-las?

3º Encontro: Escreva o número de homens e mulheres negras que você conhece no seu local de trabalho, na família, na sua comunidade e suas respectivas profissões ou ocupações e comente sobre os dados que você encontrou?; O racismo pode ser abordado através das danças circulares de forma lúdica sem que se perca a seriedade das questões que envolvem este tema?; Que relações podemos fazer entre a invisibilidade cultural e apropriação cultural e seus efeitos na constituição das identidades das pessoas negras; Fale sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais na formação continuada de professores e na escola:

4º Encontro: A resignificação e a visibilidade de alguns dados históricos através das danças circulares na sua percepção poderá levar a um reflexão sobre as questões que devem ser

trabalhadas a partir da lei 10.639/03 nas instituições de ensino?;Quais a/as relação / relações podemos fazer entre as danças circulares e a educação para as relações étnico-raciais?; Faça uma avaliação do curso de formação de acordo com os seguintes critérios: conteúdo, metodologia, duração e materiais.

6.1.2 Apostila

A produção da apostila foi realizada pela pesquisadora e teve como objetivo organizar as temáticas abordadas no curso, bem como sugerir outros recursos didáticos pedagógicos como livros, artigos, vídeos, filmes, documentários e outros.

Apostila: Curso Danças Circulares na Formação de Professores(As) para as Relações Étnico-Raciais

Figura 6- Centro de Roda: capa da apostila do curso “Danças Circulares Na Formação De Professores(As) Para As Relações Étnico-Raciais”



Fonte: acervo da pesquisadora

ÍNDICE

Apresentação	74
Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros	76
Introdução	78
Danças Circulares	82
Símbolos Adinkras	87
Relações Étnico-Raciais	94
Curso Presencial	106
Encontro I: Sentindo as Danças e as Relações - Respeitando as diferenças. -Religiosidade e Etnobotânica	106
Encontro II: Pertencimento - Continente Africano e Diáspora – Denegrindo o Brasil e os currículos	108
Encontro III: Educação Antirracista: Papel de Alunos(as) e Professores(as). Educação étnico-racial na formação docente e na escola: construindo caminhos	112
Encontro IV: Territórios Negros da cidade do Rio Grande	115
Curso a Distância	121
Referências	122

APRESENTAÇÃO

Bem-vindos!!! Entrem na roda!!! Vamos dar as mãos!!!

Irei conduzi-los a uma experiência circular, musical, lúdica, ancestral, cooperativa, amorosa, alegre, introspectiva, extrovertida e muito mais...

Este trabalho nasceu do meu desejo de compartilhar e dançar as relações étnico-raciais.

Como seria utilizar um círculo dançante para a prática educativa? Como articular a dança circular, formação de professores e educação para as relações étnico-raciais?

Apresentar a educação para as relações étnico-raciais através das danças circulares significa utilizar um método que envolve a sensibilidade de perceber-se e perceber o outro, integrando o lúdico ao processo de aprendizagem sobre a história e cultura afro-brasileira. Ao apresentar os passos de uma coreografia, sua origem, seu ritmo e significado, apresentam-se também os valores civilizatórios de um povo, como por exemplo, a ancestralidade, a territorialidade, entre outros.

Abordar os temas que envolvem as questões das relações étnico-raciais de forma lúdica e respeitosa talvez seja um caminho eficaz de resgatar e ressignificar a história e a cultura afro-brasileira e africana e talvez um caminho para uma educação antirracista nas escolas.

As discussões sobre as relações étnico-raciais estão cada vez mais inseridas nos espaços educacionais formais e informais e essa conquista se deve à luta dos movimentos sociais, ao Movimento Negro, às determinações da lei 10.639/03 e a outras políticas públicas afirmativas, como: atenção à saúde da população negra (anemia falciforme), à lei das cotas universitárias e reserva de vagas em concursos públicos.

Mas, apesar dos avanços, ainda não conseguimos implementar a lei 10.639 na sua totalidade, ou seja, garantir que a história e a cultura afro-brasileira e africana estejam nos currículos e que sejam trabalhadas nos espaços escolares, por todos os professores, em todas as disciplinas, ao longo do ano letivo e em todos os níveis de ensino.

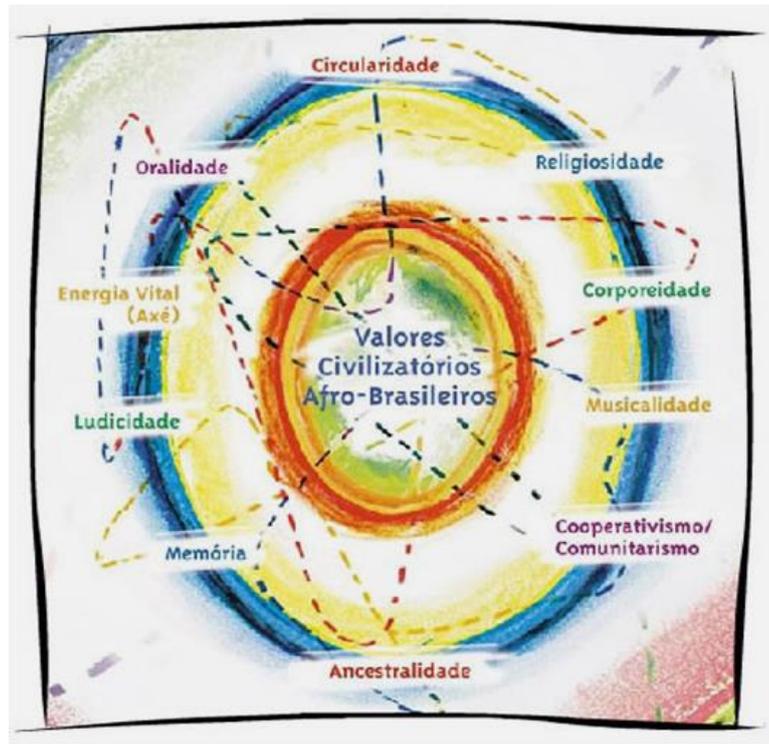
Sobre a relação entre as questões étnico-raciais e a formação de professores(as), a autora Nilma Lino Gomes diz que “é fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação”. (2003, p.160)

De acordo com Mandela:

Ninguém nasce racista. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. (1995)

Valores civilizatórios afro-brasileiros.

Figura 1: Mapa de Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



Fonte: Material A Cor da Cultura (2010).

Circularidade: O Círculo, a roda, está presente em algumas manifestações afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as conversas ao redor da fogueira e o candomblé. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam. Dizemos que as atitudes de competição são substituídas pela união e cooperação. As hierarquias podem circular e mudar de lugar. “Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores”. (OSTETTO, 2006, p.182)

Oralidade: “A palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada, ou mesmo segregada, tem uma carga de poder muito grande. Pela / na oralidade, os saberes, poderes,

quereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega

Energia vital (AXÊ): É uma dimensão interessante, na medida em que revela a circularidade da vida, bem como a sua amplitude. Tudo tem energia vital, é sagrado e esta em interação: planta, água, pedra, gente, animais, ar tempo... Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. Aqueles que conhecem o poder dessa energia vital já compreendiam, bem antes das pesquisas científicas de Lavosier, que “na natureza tudo se transforma”.

Para os que defendem a existência de uma relação entre a física quântica e o espiritual, a força do pensamento humano poderia exercer um grande poder sobre a realidade individual de cada pessoa, sendo ela, com as corretas indicações, capaz de alterar o mundo ao seu redor.

Corporiedade: O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O Corpo conta histórias.

Musicalidade: A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira têm influência africana, como, por exemplo: o jongo, carimbó, samba de roda, maracatu, roda de capoeira, afoxé.

Ludicidade: Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em péssimas condições, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida.

Cooperativismo/Comunitarismo: Não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, ela existe no coletivo, na cooperação. Não se faz uma roda de samba sozinho.

Memória: O povo negro carrega uma memória da nossa História que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada. *A memória compõe nossa identidade.* É por intermédio da memória que construímos nossa história. Ao construir a memória, construímos lembrança, que para existir precisa do outro e necessita ser compartilhada.

Religiosidade: Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Os Orixás contemplam homens jovens e idosos, crianças, mulheres jovens e idosas, alegres, guerreiras, dengosas, briganas, portadores de doenças, homossexuais, dentre outros. Eles são deuses africanos (como os deuses na mitologia grega), eles possuem uma ligação muito forte com os elementos da natureza.

Ancestralidade: O passado, a História, a sabedoria, tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História. O direito de conhecer sua história, sua ancestralidade, sua cultura, são fatores importantes na construção das identidades de qualquer indivíduo. Na definição de si próprio está implícita a configuração de marcadores culturais e sociais. (HALL, 2006).

INTRODUÇÃO:

Espera-se que, ao introduzir nos currículos a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileiras, sejam impulsionadas mudanças significativas na educação brasileira. Com isso, articula-se respeito e reconhecimento à diversidade étnico-racial possibilitando uma educação antirracista e outros olhares para a representatividade do negro em nossa sociedade.

Dentre as metas norteadoras para o cumprimento da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas, do ensino fundamental e médio, a política de programas de formação continuada presencial, semipresencial e a distância de gestores e profissionais da educação, está prevista no 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. (BRASIL, 2013).

Formação continuada de professores(as) é “toda a intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. (IMBERNÓN, 2010, p. 115)

Observa-se que muitos foram os avanços na produção de conhecimento sobre a formação continuada de professores(as) no século passado, porém estas não são mais suficientes para acompanhar as mudanças e resolver as questões sociais, políticas, profissionais, educacionais de professores(as) alunos(as) do século XXI.

Nos processos de formação continuada é importante fortalecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação e de solidariedade. Entender que sem a participação dos(as)

professores(as), qualquer processo de formação poderá se tornar uma ficção. Na formação, devemos trabalhar com os(as) professores(as) e não sobre eles(as).

As mudanças no meio social e político contribuíram para outra forma de perceber a função docente, o que possibilitou que a formação fosse além de uma mera atualização profissional, ou seja, criou “espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faz surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la”. (IMBERNÓN, 2010, p.118)

Diante do que foi exposto sobre a formação docente, sua função e seu potencial vamos fazer algumas considerações de como está a formação docente em relação à educação para as relações étnico-raciais.

Segundo Gomes (2003), a articulação entre as questões da diversidade étnico/cultural e formação docente, apesar de terem surgido algumas iniciativas de inserção desta temática, ainda não é privilegiada nos estudos que discutem o trabalho docente no Brasil.

Entendemos que a lacuna nos currículos escolares sobre a temática étnico-racial, tem acarretado prejuízos à formação, tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as).

O professor em qualquer fase de seu processo de formação, bem como de sua vivência pessoal, é um sujeito cultural e social, que como tal recebe efeitos positivos e negativos da configuração histórica, social e econômica da sociedade, que no caso do Brasil é extremamente pautada sobre estereótipos inferiorizantes, preconceitos e discriminações acerca de alguns grupos ditos “minoritários”, construídos historicamente e que são pautados pelas relações de poder. (ALVES; BACKER, 2013, p.2).

Gomes, sobre a relação entre as questões étnico-raciais e a formação de professores(as), diz que “é fato que nem a escola nem os centros de formação de professores ‘inventaram’, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação”. (2003, p.160)

Assim, entendemos que existe uma relação direta entre a formação docente e a inserção desta temática nos currículos escolares e no dia a dia da escola. E ao compreender essa relação, vislumbramos uma possibilidade de viabilizar a inserção desta temática por meio das danças circulares.

Conforme, Giraflor:

As danças circulares são desenvolvidas visando ampliar o conhecimento em direção ao bem-estar físico, mental, emocional, energético e social. Inúmeros ritmos, cantos e danças, de povos e culturas do mundo são vivenciados. Em meio a momentos de

muita descontração e também, a momentos de introspecção, a pessoa que está na roda se percebe como um ser humano íntegro e amoroso. (2013, p.11).

A principal referência que temos das Danças Circulares é Bernhard Wosien (1908-1986), bailarino alemão, coreógrafo e professor de danças. Bernhard interessou-se em pesquisar as danças em várias comunidades desde 1952. A percepção do professor era de que a dança folclórica tradicional estava começando a mudar e suas raízes estavam sendo esquecidas. O desejo de Wosien era resgatar o sentido da dança, ou seja, dançar junto, jovens e velhos(as), celebrando, por exemplo, um nascimento ou casamento, pedindo chuva para as plantações ou agradecendo uma boa colheita e etc. Em 1976, Bernhard Wosien foi convidado a ensinar as danças em Findhorn¹⁸, onde elas se tornaram parte integrante do dia a dia. (BARTON, 2012)

As danças circulares que hoje praticamos celebram o dançar juntos no círculo, de mãos dadas em busca de um ritmo e de uma harmonia comuns, resgatando relações e vivenciando valores éticos de convivência cooperativa através das músicas e das danças de diferentes povos.

Dançamos, geralmente, de mãos dadas, às vezes, mãos soltas, em duplas ou trios. Desenhamos no chão, formas variadas, círculos em movimentos de abrir e fechar, espirais e linhas. Os gestos completam a expressão criativa individual e coletiva das diversas culturas.

A dança, aplicada pedagogicamente para Wosien, proporciona:

o desenvolvimento do movimento, do espaço de execução do movimento, do ritmo, da ordem, da expressão, da música e do movimento, da referência espacial, da referência do eu e do parceiro, da referência de comunidade, num plano mais elevado do ser. (2000, p.65).

Dançar as danças de diversas etnias, resgatando a diversidade cultural revela, talvez, uma forma coletiva de aprendizagem de si, dos(as) outros(as) e das diferenças.

Na prática da dança circular é possível identificar princípios civilizatórios africanos, como: circularidade, respeito, oralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, territorialidade, ancestralidade, memória, ludicidade e energia vital. (TRINDADE, 2010).

Garantir o direito à educação sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos espaços escolares, poderá contribuir na diminuição do preconceito em relação aos

¹⁸ Findhorn é uma fundação com cursos voltados ao desenvolvimento humano. Está localizada numa comunidade ao norte da Escócia.

negros(as), bem como ajudar na afirmação de crianças, adolescentes, jovens, adultos(as), professores(as) e outros(as) profissionais negros(as) através do resgate da memória de sua história. A construção de uma identidade racial envolve conhecer as questões históricas, culturais e sociais, além das questões subjetivas, ou seja, entender como é ser negro no Brasil.

Se o(a) professor(a) não recebeu, em sua formação, orientação pedagógica sobre as relações étnico-raciais é evidente que não se sentirá capacitado(a) a abordar as questões raciais em sala de aula ou em outro ambiente escolar. Não se sentirá capacitado(a) para intervir e enfrentar situações e comportamentos racistas, discriminatórios e ou estereotipados. E o que geralmente acontece é que o professor ou professora quer seja por omissão ou por declarações racistas, quer seja pelo fato de não considerar a questão racial como relevante ou existente, atua difundindo e mantendo o preconceito e a discriminação raciais na sala aula.

O(A) professor(a), na sala de aula, precisa ser conhecedor(a) de todas estas questões para poder exercer uma educação antirracista na escola e na vida.

Para falar sobre estes conceitos, iremos abordar o autor Antônio Santa'nna já que para esse estudioso a prática da discriminação racial começou na Europa no século XV. Antes, na Idade Média, a discriminação baseava-se nas questões religiosas e/ou políticas, e não em diferenças biológicas ou raciais como acontece hoje.

O racismo, talvez seja a pior forma de discriminação, porque o discriminado não pode mudar suas características raciais.

O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência européia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial européia. Aimé Césaire, em seu Discurso sobre o Colonialismo, escrito no imediato do pós-guerra, salienta que Cortez e Pizarro pilhavam e matavam na conquista da América[...] (PEREIRA, 1978, p.39).

Desde o século XV, muitas páginas em tratados, ensaios, monografias, teses, etc., foram escritas para sustentar o insustentável: o racismo como uma prática necessária e justificável.

Aristóteles dizia que

uma parte dos homens nasceu forte e, resistente, destinada expressamente pela natureza para o trabalho duro e forçado. A outra parte – os senhores, nasceu fisicamente débil; contudo, possuidora de dotes artísticos, capacitada, assim, para fazer grandes progressos nas ciências filosóficas e outras. (GRIGULEVICH, 1983, p. 105)

Esse discurso de Aristóteles serviu para justificar a escravidão de negros e indígenas. Já as bases do racismo moderno estão na Idade Média através de intelectuais ligados(as) à Igreja Católica Romana a respeito da superioridade, de uma raça sobre a outra.

Os preconceitos vão se transformando em posições diante da vida, ou seja, atos de diferenciar, excluir e restringir uma pessoa por causa da sua cor ou raça e, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregam consigo outras categorias como: os estereótipos, a discriminação, o racismo, o sexismo.

Conforme o decreto nº 65.810/69

a expressão “discriminação racial”, significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (BRASIL, 1966).

Segundo Lopes,

o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. (2005, p.187).

Somos diferentes, mas iguais no direito e no acesso a bens e serviços, ao conhecimento da história e cultura dos nossos antepassados. Temos direito a seguir as crenças das diversas religiões que estão presentes no território brasileiro, pois, de acordo com a Constituição, o Brasil é um Estado laico.

Mas, infelizmente, a intolerância religiosa existe e sua prática não é recente.

Conforme Soares e Silva “...a história da humanidade é marcada por disputas de território e poder que resultam na supremacia das manifestações culturais e religiosas do conquistador frente à submissão social, econômica e política dos oprimidos”.(2015,p.5).

De acordo com essas autoras, o fato da intolerância religiosa ser praticada, geralmente, contra as religiões de matriz africana, ela está relacionada intrinsecamente ao preconceito racial, declarado aos negros, desde a escravidão no Brasil. (Costa, 2012)

A superioridade do branco, assim como a inferioridade do negro, foram criadas, inventadas... E, conforme o autor, a origem do menosprezo e inferioridade de tudo que vem do negro estaria na criação do conceito de superioridade do branco.

A imposição da superioridade da raça branca, ou seja, a valorização da sua cultura, sua crença, seus ritos construíram no imaginário coletivo sentimentos de desprezo, preconceito, ódio e violência contra a população negra, e isso se perpetua até os dias de hoje.

O artigo 18º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz:

toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Apesar dos dispositivos legais vigentes, como as leis 7.716/89, 10.639/03, 10.678/03, e outros, percebemos que a falta de compreensão sobre o que é o racismo, seus desdobramentos e interseccionalidades, por parte da maioria dos docentes, pode ser, no ambiente escolar, a perpetuação de práticas racistas, discriminatórias e de intolerância religiosa, seja por omissão ou participação.

Danças circulares.

A Dança Sagrada (DS) ou Dança Circular (DC) é um movimento mundial de reencontro com as danças étnicas realizadas há muitos e muitos anos nas comunidades de diversos povos. Elas despertam nos seus praticantes sentimentos de alegria, leveza, cooperação, união e introspecção, reverenciando a vida, a ancestralidade e o prazer de dançar juntos, homens, mulheres, crianças e idosos.

Anna Barton, conta que na fundação Findhorn:

A proposta é desfrutar o dançar junto de um modo totalmente não competitivo, aprender que é possível para todos dançarem e sentir-se confiante no grupo que é mais solidário do que crítico, e ser capaz de sentir o contato com a terra, com o espírito e com cada participante através das diferentes qualidades de cada dança. E completa que a dança também é usada como uma ferramenta para canalizar a energia de cura para os dançarinos e também para o resto do planeta. (2012, p.17).

No Brasil, a DC começou a ser ensinada por Carlos Solano que viveu por seis meses em Findhorn em 1984. Ao voltar para Belo Horizonte no ano de 1986, iniciou de forma informal a dançar com os amigos e aos poucos seu trabalho com as danças ficou mais organizado resultando em aulas regulares, cursos e oficinas em diversos espaços como clínicas, institutos, escolas, universidades, praças, centros de culturas e outros. Assim as DCs foram se espalhando por vários estados do Brasil. (SOLANO, 2013)

Renata Ramos também fez sua formação na Fundação Findhorn(1996) e, desde de 1993, participa de treinamentos nacionais e internacionais divulgando as DC pelo Brasil. Ela é

sócia-fundadora da TRIOM Centro de Estudos, livraria e editora, núcleo dedicado à transmissão de ensinamentos que auxiliam na integração do ser humano.

O Giraflor Danças Circulares, empresa criada em 2006, pelas focalizadoras Adriana Biscosin e Eliane Mizumoto, organiza formações iniciais e aprofundamentos em Danças Circulares nas modalidades intensivas e extensivas e acredita que a dança circular é uma forma de integração e autoconhecimento, possibilitando uma nova forma de ser e estar em sociedade.

As danças foram por Wosien denominadas “sagradas” por que expressam e, conseqüentemente, nos fazem experimentar a sabedoria da Alma dos Povos e as qualidades espirituais.

A dança aplicada, pedagogicamente, para Wosien, proporciona:

o desenvolvimento do movimento, do espaço de execução do movimento, do ritmo, da ordem, da expressão, da música e do movimento, da referência espacial, da referência do eu e do parceiro, da referência de comunidade, num plano mais elevado do ser. (2000, p.65).

Ao praticar as danças circulares, fui percebendo nos símbolos e nos objetivos um grande potencial educativo para as relações intrapessoais e interpessoais na escola. Dançar as danças de diversas etnias, resgatando a diversidade cultural revela, talvez, uma forma coletiva de aprendizagem de si, dos(as) outros(as) e das diferenças.

Na prática da dança circular é possível identificar os princípios civilizatórios afro-brasileiros, como: circularidade, respeito, oralidade, espiritualidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, territorialidade, ancestralidade, memória, ludicidade e energia vital. (TRINDADE, 2010).

A proposta de educação pelas danças circulares visa a encontrar na diversidade cultural e nas experiências lúdicas e criativas dos corpos (símbolos, gestos, olhares e toques) um caminho para as relações étnico-raciais nas escolas.

A contemporaneidade insiste na praticidade, competição, superficialidade e fluidez das relações. A dança circular é um movimento que permite perceber a importância de estar em comunidade, de se sentir presente, respeitado e cooperativo. A escola é um espaço privilegiado para que sejam experiência das outras formas de se relacionar e viver no mundo.

Entre a realidade das tradições, das velhas danças dos povos, preservadas em algumas regiões do planeta e a realidade contemporânea, em constante mudança, está o ser humano desenraizado e, ao mesmo tempo, desejoso de restabelecer a conexão com dimensões negadas da existência, que se escondem ou foram esquecidas no passado. É

assim que renasce no ser humano a necessidade e o desejo de dançar - abrindo canais de contato com a alma dos povos - movimento que vai abrindo o contato com sua própria alma (OSTETTO, 2006, p.73).

Simbologias da dança circular

O Círculo

De acordo, com Gabriele Wosien²:

O símbolo para o princípio da criação é um círculo vazio, sua circunferência é o mundo revelado. Caso o centro do círculo apresente um ponto, este centro é o regaço da origem da luz.[...] O Círculo também é o ano em que o sol completa o seu caminho desde seu nascimento até o solstício de inverno, chegando a seu renascimento na mesma época do ano seguinte.[...] O sol é manifestação e o anúncio da divindade. Ele é imortal, uma vez que se levanta todas as manhãs, saindo da escuridão, e, apesar de descer todas as noites para o reino dos mortos, de acordo com a linguagem figurada da Antiguidade, ele permanece sendo a origem da luz, do calor e de toda a vida.” (2004, p.14)

A simbologia do círculo, de acordo com Ostetto (2009), evoca equilíbrio, totalidade, integração de diferenças e solidariedade. A autora nos convida a pensar sobre uma prática educativa através da imagem de uma roda, círculo e/ou mandala. Uma ação educativa inspirada na circularidade, ou seja, utilizar o círculo como princípio, aquele que inclui tudo e todos (as).

Circularidade é a palavra que deriva do circular. A circularidade na educação poderá proporcionar outras experiências de aprendizagem através da criatividade, ludicidade, cooperação e respeito à diversidade social e cultural dos educandos e educadores.

De acordo com Ostetto:

Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores. (2006, p.182).

Nas palavras de Gabriele Wosien, “a dança circular é a concepção dançante do trajeto da luz no espaço. Com o direcionamento para o centro e andando ao redor do círculo, o dançarino procura sempre tornar presente o centro do círculo como contrapartida divina.”

A Direção da Dança

A direção da dança circular pode ser realizada no sentido anti-horário, mostrando o caminho que o sol faz desde a manhã até à noite.

O centro do círculo (centrinho)

O centro da roda da dança circular possui duas funções, a referência do círculo e a representação da individualidade. “Representa a nossa individualidade, a nossa potência como ser único e indivisível” (Giraflor, 2014, p.21)

O caminho em torno do centro e para o centro resume a extensão espacial em uma unidade. Este centro corresponde ao divino e à sua realidade, que é repartida igualmente em todo o ser. A metamorfose do centro leva, sem notar, à mudança interna, a renovação de todo o ser humano, a intensificação de todo o processo de vida. (WOSIEN, 2002. p.18)

As Mãos e a Energia

Representa a união com o outro ser. A posição das mãos de cada participante na roda deverá ficar uma palma para cima e a outra para baixo, assim uma mão doa energia e a outra recebe, fazendo-a fluir entre todos durante as danças.

Os braços

Para cima, representando a nossa conexão com as forças superiores.

Em W, ou na altura do ombro, representando nossa dimensão humana.

Em V, ou para baixo, representando a nossa conexão com a terra

Os passos

Na maioria são passos simples, em todas as direções, mas também podem ser elaborados. O mais importante não é a técnica ou a execução perfeita da dança e sim o sentimento de união do grupo.

- cruza na frente, cruza atrás;
- passo, passo, balança, balança;
- abre, junta (lateral);
- passo junta passo;
- giro para direita, giro para esquerda;
- longo, curto

Objetivos da Dança Circular

Texto de Andrea Paula dos Santos (2015)

Na vida cultural brasileira, as danças de roda possuem presença marcante, com tradições ancestrais marcadas pela mistura e hibridismo de influências indígenas, afro-brasileiras e europeias. Há incontáveis expressões consideradas populares e/ou folclóricas brasileiras em que as danças de roda estão presentes, de norte a sul do país, sendo que desde a

infância as crianças aprendem sobre cirandas como brincadeira e como prática cultural, dentro e fora da escola. No Brasil, existem artistas e pesquisadores que mesclam o movimento das Danças Circulares com investigações e criações que dialogam com as culturas e danças brasileiras, estudando sua história, fazendo releituras, inventando novos passos e coreografias, divulgando nossas músicas, danças e artes em geral.

Assim, as Danças Circulares (também conhecidas como Danças Circulares Sagradas ou ainda Danças dos Povos) têm se espalhado por parques, praças, escolas, centros culturais, por iniciativa de grupos independentes e também de inúmeras instituições públicas e privadas. Seus objetivos são reunir pessoas para vivenciar, em conjunto, experiências em que a multiplicidade de músicas e danças de diversas partes do mundo e de vários gêneros musicais apresentam possibilidades afetivas, subjetivas e educativas de construção de uma cultura da paz, na qual os corpos em movimento se tocam e se confraternizam, repensando e reposicionando formas de sociabilidades e de práticas culturais na contemporaneidade.

As Danças Circulares são conduzidas ou focalizadas por uma pessoa chamada de focalizador/a, geralmente alguém que estudou ou adquiriu alguma formação em um grupo de convívio regular ou ainda em cursos livres ou profissionais sobre essa prática, abordada como parte da história da dança e das artes. O papel de focalizador/a é o de ajudar as pessoas a interagir, a conviver em grupo, a vivenciar as danças numa roda ou círculo, explicando sobre os sentidos das músicas e coreografias escolhidas, ensinando alguns passos que serão dançados coletivamente, assim como acerca da história e da filosofia da dança e das Danças Circulares em particular.

Nas Danças Circulares o que importa é que o grupo vivencie as danças, sejam estas meditativas, folclóricas e/ou contemporâneas, respeitando a forma como cada um coloca seu corpo em movimento e em diálogo com a presença das outras pessoas, buscando uma experiência de integração, em que emerge uma prática coletiva na qual as individualidades também têm seu espaço e seu papel. Algumas pessoas encontram nas Danças Circulares mais do que a possibilidade de aprender sobre uma arte, sobre outras culturas ou de movimentar o corpo, pois podem conquistar igualmente uma experiência de autoconhecimento, de libertação, de solidariedade e, para alguns, até mesmo de outras expressões de amizade, de amor, de espiritualidade, todas essas expressões complexas e indizíveis de sociabilidade humana.

Disponível em: <https://dancacircularufabc.wordpress.com/o-que-sao-dancas-circulares/>>

(acesso em 04/06/2017).

Símbolos Adinkras

“Em tempos antigos os povos africanos saíram soberanos de sua terra, levando cultura e conhecimento à Ásia, à Europa e às Américas. Os elos de suas vidas foram rompidos durante o episódio da escravização”.

O momento atual é de reunir pedaços e restabelecer conexões. Africanos espalhados pelo mundo se reconhecem herdeiros de uma civilização que engendrou a escrita, a astronomia, a matemática, a engenharia, a medicina, a filosofia e o teatro. O conhecimento e o desenvolvimento permeiam a história da África, em sistemas de escrita, avanços tecnológicos, estados políticos organizados, tradições epistemológicas.

Uma dessas tradições é o Adinkra, conjunto de símbolos que representam ideias expressas em provérbios. O Adinkra, dos povos acã da África ocidental (notadamente os asante de Gana), é um entre vários sistemas de escrita africanos, fato que contraria a noção de que o conhecimento africano se resume apenas à oralidade. Na verdade, a grafia nasce na África com os hieróglifos egípcios e seus antecessores. Diversos outros sistemas de escrita percorrem a história africana em todo o continente.

Além da representação grafada, os símbolos adinkra são estampados em tecidos e adereços, esculpido em madeira ou em peças de ferro para pesar ouro. Muitas vezes eles são associados com a realeza, identificando linhagens ou soberanos. O *gwa*, ou assento real, um banco esculpido, representa a soberania da nação Asante. Em muitos casos a imagem esculpida no *gwa* é a de um adinkra. Assim, o conceito de escrita expande-se para além da noção ocidental restrita apenas à letra grafada. (retirado do site <http://www.ipeafro.org.br/home/br/acoes/17/17/adinkra>)

Adinkra são símbolos que representam provérbios e aforismos. É uma linguagem de ideogramas impressos, em padrões repetidos, sobre um tecido de algodão. Considerado como um objeto de arte, o adinkra (adeus, em twi) constitui um código do conhecimento referente às crenças e à história deste povo.

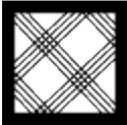
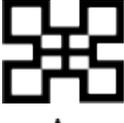
A escrita de símbolos adinkra reflete um sistema de valores humanos universais: família, integridade, tolerância, harmonia e determinação, entre outros. (retirado do site <https://sites.google.com/site/culturaafrobrasileiracp2/os-simbolos-adinkra>)

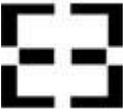
Sabedoria da África Ocidental: Símbolos e Significado dos Adinkras
Disponível em: http://www.adinkra.org/htmls/adinkra_index.htm

	<u>ADINKRAHENE</u>	"chefe de símbolos adinkra"	grandeza, carisma, liderança
	<u>AKOBEN</u>	"chifre de guerra"	vigilância, cautela
	<u>AKOFENA</u>	"espada de guerra"	coragem, valor
	<u>AKOKONAN</u>	• "a perna de uma galinha"	misericórdia
	<u>AKOMA</u>	• "o coração"	paciência e tolerância
	<u>AKOMA NTOSO</u>	"corações ligados"	entendimento, acordo
	<u>ANANSE NTONTAN</u>	"teia de aranha"	sabedoria, criatividade
	<u>ASASE YE DURU</u>	"A Terra tem peso"	divindade da Mãe Terra
	<u>AYA</u>	"samambaia"	resistência, desenvoltura
	<u>BESE SAKA</u>	"saco de nozes de cola"	afluência, abundância, unidade
	<u>BI NKA BI</u>	"ninguém deve morder o outro"	paz, harmonia
	<u>BOA ME NA ME MMOA WO</u>	"Ajude-me e deixe-me ajudá-lo"	cooperação, interdependência

	<u>DAME-DAME</u>	nome de um jogo de tabuleiro	Inteligência, engenhosidade
	<u>DENKYEM</u>	"crocodilo"	adaptabilidade
	<u>DUAFE</u>	"pente de madeira"	beleza, higiene, qualidades femininas
	<u>DWENNIMMEN</u>	• "chifres de carneiro"	humildade e força
	<u>EBAN</u>	"cerca"	amor, segurança, segurança
	<u>EPA</u>	"algemas"	lei, justiça, escravidão
	<u>ESE NE TEKREMA</u>	"os dentes e a língua"	amizade, interdependência
	<u>FAWOHODIE</u>	"independência"	independência, liberdade, emancipação
	<u>FIHANKRA</u>	• "casa / composto"	segurança segura
	<u>FOFO</u>	"uma planta de flor amarela"	ciúme, inveja
	<u>FUNTUNFUNEFU</u> <u>DENKYEMFUNEFU</u>	"crocodilos siameses"	democracia, unidade na diversidade
	<u>GYE NYAME</u>	• "exceto para Deus"	supremacia de Deus
	<u>HWEMUDUA</u>	• "Vara de medição"	exame, controle de qualidade

	<u>HYE WONHYE</u>	• "o que não pode ser queimado"	imperedabilidade, resistência
	<u>KETE PA</u>	"boa cama"	bom casamento
	<u>KINTINKANTAN</u>	• "extravagância inchada"	arrogância, extravagância
	<u>KWATAKYE ATIKO</u>	"penteado de Kwatakye, um herói de guerra"	bravura, valor
	<u>MATE MASIE</u>	"o que eu ouço, eu continuo"	sabedoria, conhecimento, prudência
	<u>ME WARE WO</u>	"Eu vou me casar com você"	compromisso, perseverança
	<u>MFRAMADAN</u>	"casa resistente ao vento"	Fortitude, preparação
	<u>MMERE DANE</u>	"mudanças de horário"	mudança, dinâmica da vida
	<u>MMUSUYIDEE</u>	"o que remove a má sorte"	boa fortuna, santidade
	<u>MPATAPO</u>	"nó de reconciliação"	pacificação, reconciliação
	<u>MPUANNUM</u>	"cinco tufos" (de cabelo)	Escritório sacerdotal, lealdade, apreciação
	<u>NEA ONNIM NO SUA A, OHU</u>	"aquele que não sabe pode saber de aprender"	conhecimento, educação ao longo da vida
	<u>NEA OPE SE OBEDI HENE</u>	"aquele que quer ser rei"	serviço, liderança

	<u>NKONSONKONSON</u> •	"links de cadeia"	unidade, relações humanas
	<u>NYAME DUA</u>	"árvore de deus"	Proteção e presença de Deus
	<u>NKYIMU</u>	as divisões cruzadas feitas em pano adinkra antes da impressão	habilidade, precisão
	<u>NKYINKYIM</u> •	"torções"	iniciativa, dinamismo, versatilidade
	<u>NSAA</u>	tipo de tecido tecido à mão	excelência, autenticidade, autenticidade
	<u>NSOROMMA</u> •	"filho dos céus"	tutela
	<u>NYAME BIRIBI WO SORO</u> •	"Deus está nos céus"	esperança
	<u>NYAME NNWU NA MAWU</u> •	"Deus nunca morre, portanto não posso morrer"	vida após a morte
	<u>NYTINTI</u>	"pela graça de Deus"	fé e confiança em Deus
	<u>NYAME YE OHENE</u>	"Deus é rei"	majestade e supremacia de Deus
	<u>NYANSAPO</u>	"nó de sabedoria"	sabedoria, engenhosidade, inteligência e paciência
	<u>ODO NNYEW FIE KWAN</u> •	"o amor nunca perde o caminho para casa"	poder do amor

	<u>OKODEE MMOWERE</u>	"garras da águia"	bravura, força
	<u>ONYANKOPON ADOM NTI BIRIBIARA BEYE YIE</u>	"Pela graça de Deus, tudo ficará bem"	esperança, providência, fé
	<u>OSRAM NE NSOROMMA</u>	"a lua e a estrela"	amor, fidelidade, harmonia
	<u>OWO FORO ADOBE</u>	"Cobra escalando a rafia"	firmeza, prudência, diligência
	<u>OWUO ATWEDEE</u>	"a escada da morte"	mortalidade
	<u>PEMPAMSIE</u>	"costurar prontidão"	prontidão, firmeza
	<u>SANKOFA</u>	• "volte e obtenha"	aprender com o passado
	<u>SANKOFA</u>	• (versão alternativa)	ancestralidade
	<u>SESA WO SUBAN</u>	"Eu mudo ou transforme minha vida"	transformação
	<u>TAMFO BEBRE</u>	• "o inimigo vai ensopado em seu próprio suco"	ciúmes
	<u>WAWA ABA</u>	"semente da árvore wawa"	resistência, dureza, perseverança
	<u>WOFORO DUA PA A</u>	"quando você escala uma boa árvore"	apoio, cooperação
	<u>WO NSA DA MU A</u>	"se as mãos estão no prato"	democracia, pluralismo

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Garantir o direito à educação sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos espaços escolares, poderá contribuir na diminuição do preconceito em relação aos negros(as), bem como ajudar na afirmação e melhoria da autoestima de crianças, adolescentes, jovens, adultos(as), professores(as) e outros(as) profissionais negros(as) através do resgate da memória de sua história. A construção de uma identidade racial envolve conhecer as questões históricas, culturais e sociais, além das questões subjetivas.

A implementação da lei 10.639/03 e a sua inclusão nos currículos escolares torna possível o direito a saber-se e a saber sobre o outro.

O direito “a saber-se”, de acordo com Arroyo, envolve questões que:

[...] estão postas nas escolas, como: “o saber de si como direito ao conhecimento”. O direito dos sujeitos a serem reconhecidos, o direito a saberem como foram pensados e tratados como inferiores em nossa história e o direito a saber como se constroem identidades individuais e coletivas positiva.(2013, p. 261).

Na construção das identidades étnico-raciais, destaca-se o olhar para as práticas de exclusão e as dificuldades que os indivíduos negros enfrentam para garantir direitos e a afirmação positiva de suas subjetividades.

Uma história marcada pela negação gera a interiorização de estigmas e sentimentos de vergonha, humilhação, sensação de inferioridade de seus valores, crenças e dificuldade na aceitação das diferenças e da identidade racial. (SOUZA, 1983)

Ao discutir as relações raciais percebe-se que existe uma diversidade de termos e conceitos que, dependendo do seu uso, podem causar discordâncias entre autores, intelectuais e militantes. Faz-se necessário, neste estudo, uma abordagem conceitual dos entendimentos de raça, etnia, identidade e racismo.

Foi nos séculos XVI e XVII que o conceito de raça passou a atuar de forma efetiva nas relações entre classes sociais da França da época.

O conceito de raças “puras” [*grifo do autor*] foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. (MUNANGA, 2003, p.1).

A classificação da diversidade humana em raças acontece com a hierarquização construída na relação intrínseca dos critérios biológicos (cor da pele e traços morfológicos) com as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. A necessidade de uma

explicação científica para tal diversidade utilizou os conceitos e classificações de raça que, infelizmente, resultaram nos processos de hierarquização e no racismo.

No século XX, descobriu-se, através dos progressos da Genética Humana, que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para definir a divisão da humanidade em raças fixas, ou seja, grupos de sangue, e certas doenças genéticas eram encontradas com mais frequência em algumas raças do que em outras. As pesquisas comparativas demonstraram que os marcadores genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais diferentes do que os marcadores de indivíduos pertencentes a raças diferentes.

Assim, estudiosos chegaram à conclusão de que raça não é uma realidade biológica, mas “um conceito cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente as raças não existem”. (MUNANGA, 2003, p.5)

A utilização do termo raça para nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras, de acordo com Gomes (2005, p.45) “deve-se, também ao fato de que a ‘raça’ nos remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre ‘ser negro’ e ‘ser branco’ em nosso país”.

Nilma Bentes, militante do movimento negro, nos ajuda a compreender melhor a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial no Brasil:

[...] o problema é que, no nosso caso, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de Preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc). A população, de um modo geral, tem noção do que se quer dizer quando se fala em “raça”; pouco ajudaria a lutar contra o racismo, se tentar negar as diferenças físicas que existem entre as diversas pessoas (1993, p. 16).

Por isso, militantes do Movimento Negro no Brasil acreditam ser politicamente mais conveniente tentar manter o termo “raça”, sem negar, evidentemente, a necessidade de utilização do termo “etnia”, mas diferenciando-o do termo “raça”.

Conforme Munanga, o termo raça se refere a um conteúdo morfo-biológico e o termo etnia a um conteúdo sociocultural, histórico e psicológico. Uma população denominada como pertencente à raça branca ou à raça negra pode possuir várias etnias. Podemos constatar na seguinte passagem:

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas

etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc. (2003, p.13).

O Continente Africano, nos processos de colonização, sofreu a separação de várias etnias nações, por exemplo, o antigo território da etnia Ioruba encontra-se entre as Repúblicas de Nigéria, Togo e Benin.

Etnia é o termo ou conceito utilizado para se referir a ancestralidade étnico/racial dos (as) negros (as) e outros grupos em nossa sociedade. Os que partilham dessa visão entendem por etnia:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

A maioria dos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) que atuam na área das relações étnico-raciais utilizam o termo “raça”, para explicar o racismo e o termo etnia para os aspectos culturais, sociais, históricos e políticos da população negra. Apesar de todo o cuidado para que o termo raça seja desvinculado do conceito biológico, percebemos o empenho de algumas pessoas em substituir o termo “raça” por “etnia” sem a preocupação de desvinculá-lo da hierarquia entre as diferentes culturas, utilizando-o por entender que este outro termo seja politicamente correto. A simples substituição de um termo por outro não garante mudanças efetivas na realidade do racismo.

O termo, relações étnico-raciais, foi escolhido para ser utilizado neste estudo, visto que, conforme foi discutido anteriormente, a utilização do termo raça separado do termo etnia não conseguiria abranger todos os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais que a lei 10.639 e os documentos orientadores para a sua implementação nos currículos escolares determinam.

Sendo assim, quando for mencionado o termo raça de forma alguma estaremos nos referindo ao conceito biológico, por se tratar de um termo que mais se aproxima da dimensão da discriminação sofrida pelos(as) negros(as), ou seja, o racismo.

Stuart Hall, intelectual negro de origem jamaicana, foi um dos precursores dos Estudos Culturais na Inglaterra. Sua contribuição ao analisar as relações raciais nas sociedades contemporâneas perpassou o debatido conceito de raça, com suas possíveis utilizações enquanto categoria analítica nas ciências sociais e suas implicações políticas.

Para Hall, nos novos tempos surgem novas concepções de identidade e etnicidade, que vivem:

[...] através da diferença. É a política de reconhecer que todos estamos compostos de múltiplas identidades sociais, e não uma. Que todos fomos construídos de maneira complexa, através de diferentes categorias [...] e que todas podem ter o efeito de nos localizar socialmente em múltiplas posições de marginalidade” (HALL, 2010, p. 328).

O capítulo final do livro “Da diáspora – identidades e mediações”, e uma entrevista com o autor conduzida por Kuan-Hsing Chen sobre a questão da identidade como posicionamento que cada indivíduo assume, que não é fixa, porém é resultado de formações históricas e deve ser vivida por completo. Stuart Hall diz

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um “posicionamento”, ao qual podemos chamar provisoriamente de identidade (2003, p.409).

Por que a questão das identidades se tornou tão importante no mundo contemporâneo?

Segundo Kobena Mercer (*apud* Hall, 2006, p.1), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Na visão de Hall, a crise de identidades acontece na sociedade moderna (final do século XX) devido a uma mudança estrutural que está separando os cenários culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, os quais, no passado, encontravam-se sem sólidas localizações como indivíduos sociais. Esta mudança também influencia nas nossas identidades pessoais, colocando em suspensão a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Assim, a perda do sentido de si estável é chamada de descentração do sujeito ou de deslocamento.

Ernest Laclau (*apud* Hall 2006, p.4) utiliza o conceito de “deslocamento”, ou seja, uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma “pluralidade de centros de poder”. O deslocamento é perturbador e provisório, pois desarticula identidades estáveis do passado e abre a possibilidade de novas articulações.

Na relação indivíduo-sociedade, podem-se observar várias interações nos espaços sociais que influenciarão na constituição deste ser, ou seja, no seu modo de agir, viver e pensar o mundo.

De acordo com Hall (2006, p.12), “as identidades que compunham a paisagem social ‘lá fora’ e que asseguram nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso”, o que pode ser entendido como uma

perspectiva de descentramento do indivíduo, tanto do seu lugar social e cultural, quanto de si mesmo.

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam a partir de novas dimensões, passa a ser confrontado por multiplicidades de identidades possíveis, com cada uma das quais pode se identificar, ao menos que temporariamente. (HALL, 2006).

Se a identidade muda de acordo com a forma como sujeito é interpelado ou representado, podemos dizer que ocorre uma mudança de uma política de identidade (de classes) para uma política de diferença.

A relação “nós” e “outros”, isto é, identidade e diferença. Ambas as dimensões são comumente entendidas como formas distintas, mas há uma estreita dependência entre elas. Afirmar o que se é envolve a não afirmação de outras identidades, e isto pode ocorrer a partir da seleção de distintos critérios e traços atribuídos que servem de marcas distintas entre os grupos. (MELO, 2015, p.3).

Os autores Silva (2000) e Hall (2006) destacam que a identidade e a diferença, além de serem dependentes, são criações linguísticas que se manifestam no senso comum a partir do reconhecimento de alguma origem comum ou de características comuns. Assim, as identidades são envolvidas por relações de poder, porque nenhum discurso é neutro. Desta forma, podemos dizer que o que somos é resultado, muitas vezes, de disputa, imposição, hierarquias e atos de legitimação.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer o que somos significa também dizer o que não somos. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2000, p.82).

Ao abordarmos as identidades étnico-raciais, faz-se necessário deslocar os indivíduos negros do lugar social e cultural produzidos para eles em nossa sociedade brasileira, lugares de subalternidade e preconceitos que, por muito tempo, impossibilitaram a autoafirmação de uma identidade positiva.

Para construir uma identidade negra positiva é preciso voltar historicamente a estes lugares e analisar ideias, representações e classificações que ajudaram a construir, entre muitas coisas, práticas de racismo.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). (GOMES, 2005, p.43).

A busca pela ruptura de práticas racistas e discriminatórias na escola implica em situar algumas formas destas práticas. O Racismo biológico é uma delas, fundamentado nos estudos de crânios, de cor de pele, de herança genética, das capacidades intelectuais, dos comportamentos psicológicos e sociais, determina uma hierarquização das raças, ou seja, classifica alguns povos como inferiores e outros como superiores. O Racismo Simbólico é outra forma de racismo sustentado por um discurso teórico que ao mesmo tempo em que critica a realidade desigual das populações ditas como “minoritárias” ou “estrangeiras”, busca colocar estes diferentes em outros lugares, longe do espaço social. De acordo com Silva, a partir do racismo simbólico fragmentado, podemos apontar o Racismo institucional, o qual “designa um conjunto ideológico particular que explica e legitima as relações sociais de subordinação e exclusão de “raças” específicas”. (2010, p.305)

Para este estudo, que envolve questões sobre a educação das relações étnico-raciais e formação de professores(as), tornam-se importantes os seguintes questionamentos: Até que ponto o racismo “invisível” ou “naturalizado” na escola contribui para o não enfrentamento das situações de discriminação pelos professores e equipe diretiva? Será que na escola estamos atentos aos aspectos políticos, sociais e culturais que envolvem essas questões? Será que incorporamos a importância da diversidade cultural de maneira séria e responsável nos processos de formação de professores? Nesse contexto, alguns olhares para os movimentos que contribuíram para a inclusão dessas temáticas na escola se fazem importantes.

No Brasil, as iniciativas para introduzir uma educação plural e inclusiva atravessam todo o século XX. Nos anos 30, a Frente Negra Brasileira assumiu como um de seus compromissos, lutar por uma educação que contemplasse a história da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias nas escolas. Esta entidade nasceu em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, e tinha como missão integrar o povo negro à sociedade. Autodenominada como “órgão político e social da raça”, a Frente Negra Brasileira chegou a tornar-se partido político (extinto em 1937 pelo decreto assinado por Getúlio Vargas que determinou a ilegalidade de todos os partidos políticos). (PALMARES, 2017)

Em 1940, na Cidade do Rio de Janeiro, o Teatro Experimental Negro, surgiu liderado por Abadias do Nascimento. Após o impacto de ver um herói negro ser representado

por um ator branco tingido de preto, Abadias começou a questionar: por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça?

Então, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Assim o objetivo do Teatro Negro Experimental era trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (2004, p.229).

O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 07 de julho de 78 (há 39 anos) através de um ato público, propunha-se a “ser uma organização de lutas e denúncias em todos os campos onde haja opressão e perseguição do negro, ou seja, um órgão de forte representatividade da população negra em sua luta pela liberdade” (MACHADO, 2014, p.1). Um ato público foi realizado no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas. Milton Barbosa, nesta data, realizou a leitura de Carta Aberta à População em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto pela morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases. O MNU, ainda nesse ano de 1978, em sua segunda Assembléia Nacional, em Salvador, proclamou o 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”(MACHADO, 2014).

A Marcha do Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, foi realizada no dia 20 de novembro de 1995. O Movimento Negro Brasileiro, em conjunto com as centrais sindicais e diversas organizações do movimento popular, realizou a Marcha em Brasília, no Distrito Federal. Essa marcha reuniu cerca de 30.000 pessoas e representa um momento importante da luta e pressão do movimento negro para o desenvolvimento de políticas públicas para a superação do racismo no Brasil. (MARCHA, 2011)

Nos últimos anos, em especial, a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço nas discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação vivenciadas pela população negra. (BRASIL, 2013, p. 9).

O resultado deste conjunto de processos e movimentos foi a Lei 10.639, assinada em nove de janeiro de 2003, e mais tarde, em 2008 a Lei 11.645 alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e tornando obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino.

O artigo 26-A da LDB sofreu alteração conforme texto a baixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008b).

Com as mudanças que vêm ocorrendo em nosso sistema de educação (Plano Nacional de Educação), circularam comentários, em alguns meios de comunicação, de que as leis 10.639 e 11.645 seriam revogadas. Mas ao questionar o Ministério Público¹⁹ sobre esta questão, obtive a seguinte resposta:

Informamos que não se confirma a notícia de revogação das Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008. As duas Leis afirmativas encontram-se em vigor, conforme consta na consulta realizada no site da Câmara dos Deputados. Ademais, ressaltamos que esta Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial tem realizado reuniões frequentes com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), no intuito de acompanhar a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e de aperfeiçoar os instrumentos de monitoramento e avaliação dos resultados das referidas leis. Por fim, inteiramos que tais informações podem ser ratificadas na Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, da SECADI/MEC.

Diante desta resposta, a viabilidade desta pesquisa se mantém, pois entendemos que a formação continuada de professores (as) possui um papel importantíssimo na implementação desta lei nos currículos escolares.

Para este estudo, conforme mencionamos anteriormente, utilizaremos a lei 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras." Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003).

De acordo com essa Lei, as práticas pedagógicas e rotinas educacionais devem ser orientadas para as relações igualitárias, nas quais haja o reconhecimento e a valorização da contribuição de mulheres e homens africanos e seus descendentes para a formação social do Brasil.

Foram criadas secretárias com objetivo de desenvolver e implementar políticas de igualdade racial, uma reivindicação histórica do Movimento Negro nacional e internacional.

O Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atualmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), envolvendo o desenvolvimento de políticas para a educação das relações étnico-raciais, alfabetização, educação em direitos humanos, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação escolar indígena, educação especial e educação escolar quilombola.

A SECADI tem por desafio:

Desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com o ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território brasileiro. (BRASIL, 2013, p.10).

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção de igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra.

Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. (COSTA, 2015).

Nestes 13 anos de existência da SEPPIR avanços significativos foram alcançados em direção da promoção da igualdade racial no Brasil. São eles: criação de órgãos estaduais e municipais de promoção da igualdade racial; aprovação do Estatuto da Igualdade Racial; Programa Brasil Quilombola; Lei das Cotas; PEC dos Trabalhadores Domésticos; e a Ouvidoria da SEPPIR. A lei 10.639, que altera a LDB, como já foi dito anteriormente, já estava em vigor, antes da criação da SEPPIR e, apesar dos avanços obtidos para a efetivação desta lei, entendemos que é preciso que as secretarias de educação estaduais e municipais promovam a inserção dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

A parceria entre as instituições da SEPPIR e a da SECADI fomentaram várias ações e programas para a implementação de políticas públicas de combate às desigualdades. Em 22 de junho de 2004, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sobre os objetivos das políticas afirmativas no campo da educação, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, expõe:

[...] as políticas de ações afirmativas no campo da educação, buscam garantir o direito dos negros e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as modalidades de ensino de Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada. Apregoa também que haja profissionais de educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. (BRASIL, 2013, p.11).

Em 12 de maio de 2016, a Medida Provisória nº 726, publicada, em edição extra, no Diário Oficial da União (Ano CLII Nº90-b), estabeleceu a nova estrutura organizacional da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento oficializou a extinção do status de ministério de algumas Secretarias, ou seja, a Secretaria de Política para as Mulheres, da Igualdade Racial (SEPPIR) e dos Direitos Humanos (SDH), atribuindo suas funções ao Ministério da Justiça e Cidadania.

Assim, com esta reforma administrativa, que extinguiu o *status* de ministério destas secretarias, em 13 de outubro de 2015, pela MP 696, ocorre a junção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), passando a compor o Ministério da Justiça e da Cidadania.

De acordo com o artigo 29 da MP726, inciso XIV:

O Ministério da Justiça e da Cidadania será composto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Secretaria Especial de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Juventude, além daquelas que contemplarão as atribuições do extinto Ministério da Justiça. (BRASIL, 2016).

A absorção das secretarias voltadas para a implantação de políticas públicas específicas para negros(as), mulheres e juventude pelo Ministério da Justiça e Cidadania, representa uma perda de visibilidade e de força política, pois significa tratar estas temáticas sob outra lógica que, certamente, as abrange, mas não as esgota. O combate ao racismo, por exemplo, implica em políticas nos diversos campos, ou seja, da educação, cultura, esportes, trabalho, saúde, ciências e tecnologia, segurança pública e etc.

Através desse breve histórico do processo das relações étnico-raciais na educação, percebe-se a importância de uma mudança comportamental e estrutural buscando uma sociedade democrática e plural. Comportamental, no sentido de respeitar e valorizar a diversidade étnica e racial (ou étnico-racial) e, estrutural no sentido de inserir nos currículos conhecimentos fundamentados nas dimensões históricas, sociais e antropológicas originárias da realidade brasileira que contribuam para o combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular as pessoas negras.

A escola é um lugar privilegiado para essas discussões, que precisam ser incorporadas aos currículos escolares. Professores(as) não devem mais silenciar diante das situações de preconceitos e discriminações raciais. Eles(as) devem construir práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no dia a dia da sala de aula. E para que isso aconteça é importante saber mais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

Dentro desta perspectiva, este estudo se propõe a analisar o potencial das danças circulares na inserção das relações étnico-raciais nos currículos escolares através de uma proposta de formação continuada para professores.

Curso Presencial

Proposta do Curso Presencial de Formação Continuada (20h)

Encontro I

Tema: Sentindo as Danças e as Relações - Respeitando as diferenças

Objetivos:

- conhecer a proposta do curso presencial e a distância;

- conhecer as danças circulares e sua metodologia (relação da dança, corpo e educação étnico-racial);

- relacionar as danças circulares com as questões étnico-raciais: Identidades e Relações Étnico-Raciais (mito da igualdade racial, racismo: teorias e estrutura); Lei 10.639/03, Valores Civilizatórios: Oralidade, Circularidade, Memória e Respeito.

- problematizar conceitos, palavras e representações;

Desenvolvimento/atividades:

Será realizada a acolhida dos (as) professores (as) com uma dança circular. Depois será feita uma explicação sobre a proposta do curso nos modos presencial e a distância.

A metodologia das danças circulares e as questões relacionadas, como o tema deste módulo, serão apresentadas de forma alternada, ou seja, primeiro dançamos e depois discutimos sobre alguma questão envolvendo o tema do módulo.

No Momento das cartinhas, cada participante pega uma carta e diz a arte que trouxe para o grupo e, se desejar, pode comentar sobre o tema trabalhado.

Ao final do encontro os (as) participantes deverão registrar, no caderno narrativas docentes, as opiniões, sugestões, experiências e críticas sobre os temas trabalhados em cada módulo de acordo com as questões norteadoras.

Danças Circulares:

- Guerreiros e Guerreiras Nagôs

Música: adaptação do material A cor da cultura

Coreografia: transposição dos Escravos de Jó – Girafior

- Normal é ser diferente

Cantor: Jairzinho CD Grandes Pequeninos

Coreografia: Gisele Machado

- Pata Pata

Cantora Miriam Makeba (Sul-africana)

Coreografia: Siomara Kronbauer

- Coisa da Antiga

Compositores: Nei Lopes e Wilson Moreira - Intérprete: Clara Nunes

Coreografia: Lúcia Cordeiro

- Retina

Cantora: Consuelo de Paula

Coreografia: Girafior

- Lava meus olhos, Lava meu Coração

Musica: Oxum lava meus olhos - Keila Dinis

Coreografia: Sandra Cabral

Materiais: mapa da África, cartaz dos valores civilizatórios, material a cor da cultura.

Registro: Caderno Narrativas Docentes:

Quais são as dúvidas e tensões que vocês, docentes, enfrentam na sala de aula em relação às relações étnico-raciais (racismo, discriminação, intolerância religiosa entre outros)?

Em que medida as danças vivenciadas no encontro de hoje possibilitaram pensar sobre as questões étnico-raciais?

Filmes Indicados:

- Vista minha pele (<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>)

Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula. Nessa história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique.

Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade.

Fonte: <https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/>

- Livros Animados (A cor da cultura), Episódio 05 – 1º bloco – Kofi e o menino de fogo. https://www.youtube.com/watch?v=AZt_X3nI9Y

Livros Animados é um programa de incentivo à leitura, voltado para público infantil, com formato que mistura documental e a animação de livros através de computação gráfica. No documental são realizadas atividades lúdicas com um grupo de crianças servindo como introdução e/ou desfecho para a história dos livros.

Kofi e o menino de fogo conta a história de um encontro entre dois garotos de lugares muito diferentes. É também o primeiro livro infantil de Nei Lopes, que sabe como poucos traduzir sentimentos e emoções para os pequeninos. O livro celebra ainda o encontro entre o escritor e compositor brasileiro e Hélène Moreau, artista francesa que pela primeira vez ilustra um livro no Brasil.

Fonte: http://www.pallaseditora.com.br/produto/Kofi_e_o_menino_de_fogo/177/

-La Belle. https://www.youtube.com/watch?v=hM_TsQszrx4

O filme conta a história real de Dido Elizabeth Belle, filha mulata de um nobre navegador inglês. Após uma viagem pelo Caribe, ele volta para casa com a menina, que na época tinha aproximadamente três anos. Embora não seja branca, ela é filha de um nobre e, por isso, deve ser tratada como tal. Belle passa a viver com um tio enquanto o pai volta para o mar. Ao crescer ela percebe que, apesar de participar de tudo na vida da família, não pode visitar Londres ou mesmo ir a festas que ocorrem em sua própria casa, já que a sociedade não pode vê-la.

Fonte: <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2015/01/filme-belle-mostra-historia-real-de-uma-nobre-inglesa-mulata.html>

Leituras Complementares:

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

Sousa, Neuza Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

Encontro II

Tema: Religiosidade e Etnobotânica

Objetivos:

- conhecer os deuses e a filosofia africana através de uma perspectiva ecológica;
- conhecer a cosmovisão africana;

- refletir sobre a apropriação da cultura negra;

Desenvolvimento/atividades:

A partir das danças circulares que trazem nas letras das músicas referências aos Orixás, iremos discutir sobre a cosmovisão africana, conhecimento das ervas e intolerância religiosa.

No Momento das cartinhas, cada participante pega uma carta e diz a arte que trouxe para o grupo e, se desejar, pode comentar sobre o tema trabalhado.

Ao final do encontro os (as) participantes deverão registrar, no caderno narrativo docente, as opiniões, sugestões, experiências e críticas sobre os temas trabalhados em cada módulo de acordo com as questões norteadoras.

Danças Circulares:

- Gaia

Música: Nilson Chaves Projeto

Coreografia: Guataçara Monteiro

- Ciranda de Iemanjá

Música: Mariene Castro

Coreografia: Guataçara Monteiro e João Pessoa

-Jammu Africa, (One day will come when Africa wil be united.)

Música: Ismael lo. (Senegal - Wolog language)

Coreografia: Iain Armstrong e Setefan Freeddman

- Ajalé

Música: Inacyra dos Santos

Coreografia: Ana de Jesus

- Yemaia Assessu

Música: Deva Premal

Coreografia: Lúcia Cordeiro

Materiais: Figuras dos Deuses Africanos, Plantas Medicinais,

Leitura Complementares:

OLIVEIRA, David E. de. **Cosmovisão no Brasil** – elementos para uma Filosofia Afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Filmes Indicados:**A cor da cultura-** Meio ambiente e saúde

(<http://antigo.acordacultura.org.br/mojuba/programa/meio-ambiente-e-sa%C3%BAde-0>)

“Sem folha não existe orixá e sem orixá não existe folha”. A natureza apresenta-se como veículo de manifestação divina. Portanto, é importante respeitá-la. A conexão com os deuses e a cura para os males físicos e espirituais podem estar no verde das matas, no colorido das flores e nos sabores que a natureza nos oferece. O programa ‘Meio Ambiente e Saúde’, terceiro da série ‘Mojubá’, conta as relações das religiões de matriz africana com a natureza, traço em comum com as culturas indígenas, que foram incorporadas pelos cultos afro-brasileiros. O sagrado pode estar, sim, no mundo material que nos cerca.

Besouro (<https://www.youtube.com/watch?v=7JjFbIRVtB8>)

Filme brasileiro que conta a vida de Besouro Mangangá (Ailton Carmo), um capoeirista brasileiro da década de 1920, a quem eram atribuídos feitos heroicos e lendários. Estreou nos cinemas do Brasil no dia 30 de outubro de 2009. Dirigido por João Daniel Tikhomiroff.

Caderno: Narrativas Docentes.

Como você percebeu a abordagem do tema tão complexo, como a intolerância religiosa, a partir das danças circulares?

Tema: Pertencimento - Continente Africano e Diáspora – Denegrindo o Brasil e os currículos.

Objetivos:

- dançar os vários ritmos da cultura negra;
- refletir sobre a diáspora africana;
- conhecer os documentos orientadores para a implementação da lei 10.639/03 nos PPPS e Currículos;
- reconhecer os movimentos de resistência (quilombos, música, jornal, clubes sociais, capoeira, trabalho);

Desenvolvimento/atividades:

Começaremos a aula com a montagem do centro da roda da dança circular com os objetos de origem ou influência da cultura africana que cada participante trouxe.

Na sequência, dançamos a coreografia da música Áfricas. Através da letra da música introduzir-se-á a discussão sobre os conhecimentos sobre o continente africano, diáspora e o processo de escravidão no Brasil.

Através dos ritmos de cada região brasileira, será destacada a influência da cultura africana, bem como os movimentos de resistência.

No Momento das cartinhas, cada participante pega uma carta e diz a arte que trouxe para o grupo e, se desejar, pode comentar sobre o tema trabalhado.

Ao final do encontro os (as) participantes deverão registrar, no caderno narrativas docentes, as opiniões, sugestões, experiências e críticas sobre os temas trabalhados em cada módulo de acordo com as questões norteadoras.

Danças Circulares:**- Áfricas**

Música: África – DVD Show Brincadeiras Musicais da Palavra cantada (Sandra Peres/ Paulo Tatit/ Arnaldo Antunes)

Coreografia: Gisele Machado

- Berimbau (capoeira)

Coreografia: Ana de Jesus

- Jongo

Música/ letra: Wilson Moreira / Nei Lopes

Coreografia: Ana de Jesus

- Carimbó

Música: Morena Moça - Dito

Nome do CD: Carolina - Nazaré Pereira

Coreografia: Guataçara Monteiro e João Paulo Pessoa

- 2014

- Negra Maria (Milonga Candombe)

Música: Lúcio Demave – Letra: Homero Manzi

Coreografia: Siomara

Materiais: mapas do Continente Africano.

Leituras Complementares:

Filmes Indicados:

Besouro (<https://www.youtube.com/watch?v=7JjFbIRVtB8>)

Bahia, década de 20. No interior, os negros continuavam sendo tratados como escravos, apesar da abolição da escravatura ter ocorrido décadas antes. Entre eles está Manoel (Aílton Carmo), que quando criança foi apresentado à capoeira pelo Mestre Alípio (Macalé). O tutor tentou ensiná-lo não apenas os golpes da capoeira, mas também as virtudes da concentração e da justiça. A escolha pelo nome Besouro foi devido à identificação que Manuel teve com o inseto que, segundo suas características, não deveria voar. Ao crescer, Besouro recebe a função de defender seu povo, combatendo a opressão e o preconceito existentes.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-177506/>

Atlântico Negro na Rota dos Orixás

(<https://www.youtube.com/watch?v=5h55TyNcGiY>)

O documentário trata da riqueza cultural africana, sobretudo sua religiosidade. Exibe rituais e trajes típicos. Os africanos trouxeram para o Brasil os mestres da agricultura tropical e da criação de gado extensiva. Ele cita a religião dos orixás, muito ligada à noção de família. O tráfico de escravos da África para o Brasil durou 350 anos. Mais de 4 milhões de negros foram embarcados na costa africana com destino à Bahia, Maranhão, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. O Chachá Francisco Félix de Souza foi o maior traficante de escravos da costa atlântica da história. Há uma admiração e respeito recíprocos entre o Brasil e a África, bem como um grande entrosamento cultural.

12 anos de Escravidão (<https://www.youtube.com/watch?v=hCrcjnKWWBE>)

EUA, 1841. Solomon Northup (Chiwetel Ejiofor).

Um negro livre, vive em Nova Iorque com a mulher e as duas filhas. Leva uma existência tranquila, entre os dotes de carpinteiro e o talento para tocar violino. Atraído pela ideia de uma vida melhor, aceita o convite de dois homens para entrar numa digressão. Porém, a glória e o lucro prometidos transformam-se num pesadelo quando, após uma noite de copos, ele acorda acorrentado. A partir desse momento, torna-se escravo. Agora é tratado por Platt, nome que lhe dão para esconder a sua condição de homem livre, e é violentamente forçado a omitir a sua identidade. É comprado pelo dono de uma plantação no Louisiana, onde passará 12 anos até ser finalmente libertado.

Fonte: http://cincartaz.publico.pt/Filme/326723_12-anos-escravo

Registro: Caderno Narrativas Docentes:

É possível através da dança circular compreender a diversidade cultural de nosso País?

Quais as dificuldades que poderemos enfrentar para inserir as questões étnico-raciais nos currículos escolares e que estratégias poderão ser utilizadas para solucioná-las?

Encontro III

Tema: Educação Anti-racista: Papel de Alunos(as) e Professores(as).

Objetivos:

- discutir os conceitos de racismo, discriminação, preconceito e injúria racial;
- analisar os fatos históricos para entender a trajetória dos negros no Brasil;
- reconhecer a contribuição da população negra para a construção de nosso País;
- discutir sobre as ações afirmativas e as situações de racismo na escola.

Desenvolvimento/atividades:

Será apresentada a coreografia da dança e logo após questões sobre o racismo.

No Momento das cartinhas, cada participante pega uma carta e diz a arte que trouxe para o grupo e, se desejar, pode comentar sobre o tema trabalhado.

Ao final do encontro os (as) participantes deverão registrar, no caderno narrativas docentes, as opiniões, sugestões, experiências e críticas sobre os temas trabalhados em cada módulo de acordo com as questões norteadoras.

DANÇAS CIRCULARES:

-Andanças**Música:** Beth carvalho**Coreografia:** Renata Ramos**- Namariê****Música:** Meninos do Morumbi**Coreografia:** Guataçara Monteiro e João Paulo Pessoa adaptação da coreográfica da dança "Agradecer e Abraçar" da Cristiana Menezes**Vocês Conhecem Zumbi?****Música:** Alexandre Pires**Coreografia:** Gisele Machado**Zumbi.****Música:** Letra Jorge Bem Jor - Cantora: Elenn Oleira**Coreografia:** Gisele Machado**-Will you be there****Música:** Michael Jackson**Transposição:** Edgard Gouveia Junior

Materiais: Gravuras de personalidades negras e territórios negros na cidade do Rio Grande e no mundo; Imagens de negros e negras de destaque na história : Marcilio dias, Carlos Santos, João Eli, Negro Lucas, Quitadeiras, Zumbi, Dandara, Carolina de Jesus , Mandela, Luther King, Angela Davis e etc.

Filmes Indicados:**Teste de Racismo- Bonecas Negras**

<https://www.youtube.com/watch?v=15bUmKFWxmw>

O filme narra o encontro imaginário entre João Cândido, líder da Revolta da Chibata, e a catadora de papel e escritora Carolina Maria de Jesus, autora do livro *Quarto de Despejo*, em pleno centro do Rio de Janeiro. É uma dupla homenagem ao trabalho de Zózimo Bulbul e da escritora Carolina Maria de Jesus. Com Zózimo Bulbul e Dirce Thomas. Direção: Luiz Antônio Pilar.papel e o mar. Fonte:ocusportalcultural.blogspot.com.br/2015/12/o-papel-e-o-mar-um-filme-de-luiz_27.html

Invictus (<https://www.youtube.com/watch?v=gOn8WWW6Ado>)

Recentemente eleito presidente, Nelson Mandela (Morgan Freeman) tinha consciência de que a África do Sul continuava sendo um país racista e economicamente dividido, em decorrência do apartheid. A proximidade da Copa do Mundo de Rúgbi, pela primeira vez realizada no país, fez com que Mandela resolvesse usar o esporte para unir a população. Para tanto chama para uma reunião Francois Pienaar (Matt Damon), capitão da equipe sul-africana, e o incentiva para que a seleção nacional seja campeã.

Estrelas além do tempo,

(https://www.youtube.com/results?search_query=estrelas+alem+do+tempo+filme+completo)

A história incrível de Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughn (Octavia Spencer) e Mary Jackson (JanelleMonae) - brilhantes mulheres afro-americanas que trabalharam na NASA e foram os cérebros por trás de uma das maiores operações da História: o lançamento em órbita do astronauta John Glenn, uma conquista fantástica que restaurou a confiança do país, mudou a Corrida Espacial e galvanizou o mundo. Fonte:<http://www.cafecomfilme.com.br/filmes/estrelas-alem-do-tempo>

Leituras Complementares:

SILVA, Petrolina Gonçalves e; SILVERIO, Valter Roberto. (Orgs) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra.** Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

CARNEIRO, S. **Gênero, raça e ascensão social.** Estudos Feministas, São Paulo, nº 2, 1995, p. 544-552.

MUNANGA, K. (org) **Superando o racismo na escola.** Coleção Educação para todos, Brasília, 2005.

CADERNO- NARRATIVAS DOCENTES:

- Escreva o número de homens e mulheres negras que você conhece no seu local de trabalho, na família, na sua comunidade e suas respectivas profissões ou ocupações e comente sobre os dados que você encontrou.

- O racismo pode ser abordado através das danças circulares de forma lúdica sem que se perca a seriedade das questões que envolvem este tema?

Tema: Educação étnico-racial na formação docente e na escola: construindo caminhos.

Objetivos:

- discutir a importância da educação étnico-racial na escola em todos os níveis de ensino;
- discutir sobre a formação continuada docente;

- discutir sobre o potencial das danças circulares para inclusão das temáticas étnico-raciais na escola;

- articular um projeto a ser desenvolvido na escola, com a temática das relações étnico-raciais e as danças circulares.

Desenvolvimento/atividades:

Será apresentada a coreografia da dança e logo após discutiremos sobre as respostas da questão do módulo I “Quais as dificuldades que poderemos enfrentar para inserir as questões étnico-raciais nos currículos escolares e que estratégias poderão ser utilizadas para solucioná-las?”

No Momento das cartinhas, cada participante pega uma carta e diz a arte que trouxe para o grupo e, se desejar, pode comentar sobre o tema trabalhado.

Ao final do encontro os (as) participantes deverão registrar, no caderno narrativas docentes, as opiniões, sugestões, experiências e críticas sobre os temas trabalhados em cada módulo de acordo com as questões norteadoras.

DANÇAS CIRCULARES:

-Wolderful Wolrd

Música: Louis Armstrong – CD Natal de Cavaquinho

Coreografia: Petrus Schoenmaker

-Canto de Guerra

Música: Consuelo de Paula

Coreografia: Siomara Kronbauer

-Trembala

Música: Ana Vilela

Coreografia: Andrea Leoncini

-Eu te desejo.

Música: Flavia Wenceslau

Coreografia: Guataçara Monteiro e João Paulo

Materiais:

Leituras Complementares:

BRASIL, Ministério da Educação/SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, 2005.

ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. **Rompendo silêncios** – História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

PEREIRA, Lúcia Regina Britto. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira: Africanidades Sul-Rio-Grandenses. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2012.

A COR DA CULTURA (Projeto). Relações Raciais. Negros e identidade Racial, Identidade étnica, Educação, Professores e Formação. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CADERNO NARRATIVAS DOCENTES:

Que relações podemos fazer entre a invisibilidade cultural e apropriação cultural e seus efeitos na constituição das identidades das pessoas negras?

Fale sobre a importância da Educação para as Relações Étnico-raciais na formação continuada de professores e na escola.

Encontro IV

Tema: Territórios Negros da cidade do Rio Grande

Objetivos:

- recordar as personalidades negras da nossa cidade;
- visitar os territórios negros do Rio Grande (Largo das Quitadeiras, Quilombo Macanudos, Clubes Negros, Escolas de Samba, Escola Marcilio Dias, Monumentos Carlos Santos e Marcilio Dias, Igreja da Conceição, Docas do Mercado, 1ª Casa de Religião de Matriz Africana e etc).

Desenvolvimento/atividades:

Será realizada uma saída de campo aos territórios negros da cidade do Rio Grande. As danças serão realizadas nos locais visitados. Os participantes deverão fazer registro fotográfico dos locais visitados.

No último local a ser visitado faremos a dinâmica das cartinhas, cada participante pega uma carta e diz a arte que trouxe para o grupo e, se desejar, pode comentar sobre o tema trabalhado.

Danças Circulares:

Retina – Carlos Santos

Carlos da Silva Santos nasceu na cidade do Rio Grande a 9 de dezembro de 1904. A casa, já demolida, ficava localizada na rua General Câmara nº 135, entre as ruas dos Andradas e Duque de Caxias, em frente à Escola Santa Joana d'Arc (atual Colégio Bom Jesus). Era filho de Manoel Ramão dos Santos e de Saturnina Bibiana da Silva Santos.

Por dez anos Carlos Santos foi orador oficial do Braço é Braço, “mas não era o Carnaval o motivo da minha atividade ali; um ideal superior e uma aspiração mais nobre eu deixava transparecer através das minhas palavras: o soerguimento moral e cultural da minha raça, da minha sociedade e, conseqüentemente, da minha família, para que o negro, engrandecido pela instrução, glorificasse, ainda mais o Brasil.

Em 1935, como delegado-eleitor do Sindicato dos Metalúrgicos, vai ao Rio de Janeiro participar das eleições classistas federais. No mesmo ano, foi a Porto Alegre no 1º pleito classista estadual onde foi eleito Deputado Classista do Brasil, sendo empossado na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

Disponível em:

<http://www2.al.rs.gov.br/biblioteca/LinkClick.aspx?fileticket=7Qitg9YcNp0%3D&tabid=3101&language=pt-BR>

Canto de Guerra – Marcilio Dias

Marcílio Dias (1838 - 1865)

Militar brasileiro nascido em Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, herói da batalha naval do Riachuelo, decisiva para a derrota do Paraguai na guerra contra o Brasil. De origem humilde, era filho de Manuel Fagundes Dias e da lavadeira Palcena Dias; era pardo escuro e assentou praça como grumete (1855), aos 17 anos de idade, tendo praça no Corpo de Imperiais Marinheiros. Embarcou na corveta Constituição (1856) e, logo após no navio Tocantins que tinha o Almirante Barroso, como seu comandante. Recebeu sua primeira promoção (1861) como marinheiro de 3ª classe e, no ano seguinte, foi promovido para marinheiro de 2ª classe.

Entrou para a Escola Prática de Artilharia (1863), como marinheiro, a fim de se habilitar na manipulação de artefatos bélicos, indispensáveis ao serviço de bordo, e recebeu a classificação de Praça Distinta, passando a usar o distintivo de marinheiro-artilheiro. Embarcou na corveta Imperial Parnaíba (1864), em expedição ao Rio Prata e na volta foi promovido a Marinheiro de 1ª classe (1864). Deflagrada a guerra do Paraguai(1864), distinguiu-se nos ataques da esquadra brasileira a Paissandu, sob as ordens de Mariz e Barros. Na corveta Parnaíba, participou da batalha naval do Riachuelo, travada em águas do rio Paraná (1865). Ferido mortalmente, morreu no dia seguinte, em 12 de junho, nas proximidades de Corrientes, Argentina, com apenas 27 anos de idade.

Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MarciDia.html>

Ajalé- Largo das Quitandeiras

Largo das Quitandeiras

Local onde as mulheres negras comercializavam seus quitutes como forma de sustentar a família, atualmente conhecido por Largo Dr. Pio.

Conforme Barrios

A presença maciça de mulheres nos espaços de urbanização marcava as relações sociais de trabalho, durante o século XIX, a Praça da Quitanda constituiu o espaço central do abastecimento da cidade do Rio Grande. Até então o mercado que havia na época era uma espécie de feira onde produtores e comerciantes vindos da zona rural comercializavam seus produtos. A localização das quitandeiras era próximo ao Teatro Sete de Setembro, onde armavam suas barracas, local onde hoje se situa o Largo Dr. Pio. Nesse espaço, as quitandeiras andavam com seus tabuleiros e, de longe era possível sentir o aroma das comidas que levavam para vender. Trejeitos, vozes, pregões, cantigas, fazem parte das entonações do cotidiano. (2016, p. 25-26)

Namariê – Docas do Mercado Público - Largo do Negro Lucas

A presença dos negros nos primórdios da colonização

Na chegada da expedição do Brigadeiro José da Silva Paes, em fevereiro de 1737, alguns negros, possivelmente escravizados de oficiais, estavam a bordo das embarcações quando da oficialização do controle português na barra do Rio Grande. No ano de 1738, na Freguesia do Rio Grande de São Pedro, foram batizados dois escravos, sendo um nascido no Brasil e outro na África. Até 1749 foram batizados 98 escravizados. Já os óbitos de escravizados, entre 1738 e 1749, totalizaram 54 indivíduos. Nesse período inicial do povoamento, o escravizado teve pequena participação no conjunto da população.

Quantificar com precisão a presença dos escravizados negros no Rio Grande é tarefa inviável pela inexistência de censos demográficos, listas de escravos e de registros paroquiais precisos. Os registros de óbito são incompletos pela tendência do senhor de evitar o pagamento de despesas com o sepultamento e por ser comum sepultar os escravos nas fazendas.

Escravidão e Resistência

Às 11 horas da manhã é enforcado no Largo do Moinho (Praça Barão de São José do Norte) o preto Porfirio, que tentara contra a vida do seu senhor, Felipe Antônio de Araújo, conhecido por Felipe Galego, estabelecido com taverna à rua dos Cômoros (rua Silva Paes) esquina da do Castro (rua Duque de Caxias) (Diário do Rio Grande. Rio Grande, 05 mar. 1850.)

A pedagogia da desumanização e da brutalização exercida pela sociedade escravista passava pelas condições subumanas das viagens promovidas pelos empresários do tráfico negreiro da África até o Brasil e pelo estado de saúde dos sobreviventes ao chegar aos portos de destino.

Depoimentos da época descrevem o desembarque dos homens e mulheres, adultos, jovens e crianças escravizados. Pareciam fantasmas. Os homens nus, os sexos desproporcionalmente grandes para os corpos magérrimos; as mulheres, só ossos, as tetas caídas; as crianças arrastadas pelas mãos, pequenos zumbis(MAESTRI FILHO, Mário. O escravo no Rio Grande do Sul. Caxias do Sul: Edusc,1984.)

Frente a tantas modalidades de brutalização institucionalizadas pela sociedade senhorial, a resistência ao escravismo esteve presente de diferentes formas entre a população escrava: fugas, agressão ou assassinato de proprietários, suicídio e formação de quilombos.

Fugiu hoje a escravizada crioula de nome Izabel, cor preta, e pintando já os primeiros cabelos brancos, levou vestido de lanzinha já bastante usado e bata branca, esta foi escrava de Ignácio Francisco da Costa, de Pelotas, por isso se previne aos Senhores Comandantes dos vapores daquela carreira, assim como se protesta contra quem a tiver acoutado (Diário do Rio Grande. Rio Grande, 25 nov. 1878).

Resistências que levaram os proprietários e os órgãos legais de repressão à aplicação sistemática de castigos físicos, prisões e até execuções públicas de escravos. Jornais da cidade do Rio Grande, na segunda metade do século XIX, estão repletos de anúncios, pagos pelos senhores, sobre fugas de escravos.

As fugas eram comuns. Existiram quilombos em Pelotas, em São José do Norte, e inclusive nas imediações de Rio Grande, no interior da Ilha dos Marinheiros, o **Quilombo do Negro Lucas**. Nesse quilombo abrigaram-se vários negros fugitivos durante mais de dez anos.

Conforme o jornal, O Observador, de 9 de janeiro de 1833, o líder do grupo chamava-se Lucas e ocupava uma casa no meio da mata que havia na Ilha: “armado de espingarda, espada e faca. Saía, de vez em quando, a passear pela Ilha, ameaçando os moradores brancos, a quem se tornava ainda mais terrível pela grande proteção que tinha dos pretos e pardos forros, que ali residiam...”. Acusado de ter matado o filho de um delegado, o negro Lucas foi morto numa armadilha feita por quatro integrantes da Guarda Nacional e um delegado. A emboscada ocorreu quando Lucas foi fazer uma visita na casa de um negro da ilha junto com dois companheiros e uma negra, sendo surpreendido pela força policial:

No mesmo instante o negro recuou, pôs o joelho em terra, e com a maior rapidez disparou a espingarda para dentro da casa, de cujo tiro pouco faltou que matasse um dos Guardas Nacionais, avançando depois sobre eles de espada, e ao mesmo tempo os outros dois de lança: os Guardas Nacionais, vendo-se em iminente perigo, um deles disparou sobre eles um tiro, do qual caiu morto Lucas, pondo-se os outros dois em apressada fuga.

- o termo escravo foi substituído por escravizado atendendo a lei 10.639.

- texto estruturado a partir do artigo:

TORRES, Henrique. **A cidade do Rio Grande**: escravidão e presença negra. Biblos, Rio Grande, 22 (1): 101-117, 2008.

Texto completo disponível em:<

<https://www.seer.furg.br/biblos/article/viewFile/859/339>> Acesso em: março/2017

Dança: Oxum Lava meus Olhos - Igreja Nossa Senhora da Conceição

Maria da Graça contou que esta Igreja da Nossa Senhora da Conceição dos Negros foi fundada por uma irmandade de escravizados libertos para que pudessem rezar separados dos brancos. Explicou que esta irmandade se encontrava, por volta de 1808, nos fundos da Igreja São Pedro, que é uma das igrejas mais antigas do Estado, com 250 anos. Logo depois, em 1814, fundaram a igreja dos negros, com uma clara referência a OXUM, pois, com a ditadura dos católicos, os africanos escravizados sincretizaram a deusa dos rios e cachoeiras em Nossa Senhora da Conceição, para que pudessem rezar e serem aceitos na sociedade.

Segundo Graça, a falta de referência aos escravos que criaram a irmandade que ajudou na construção da Igreja é devido à falta de conhecimento da comunidade sobre a sua própria história e que "quase ninguém sabe que ela foi fundada pelos negros". Mesmo assim, sempre no dia 08 de dezembro, que é dia de Nossa Senhora da Conceição, acontece uma comemoração na cidade onde a comunidade do candomblé entra na igreja e faz suas oferendas a Oxum, que nada mais é do que a Nossa Senhora da Conceição dos negros.

Disponível em : <http://coletivocatarse.blogspot.com.br/2010/05/igreja-de-oxum-em-rio-grande-rs.html>

Materiais: máquinas fotográficas, espelhos, transporte (van)

Leituras Complementares:

ALMEIDA, Maria Geralda de; CHAVEIRO, Eguimar Felício; BRAGA, Helaine Costa (Orgs). **Geografia e Cultura: lugares da vida e a vida dos lugares**. Goiânia: Editora Vieira, 2008, p.47-70.

BARRIOS, ANDRESSA FARIAS. **Mulata quitandeira: o lugar social da mulher negra no século XIX em Rio Grande e sua aplicação no ensino de artes**

LOPES, Cledir da Conceição. **Produção do espaço urbano na cidade do Rio Grande-RS: as ações dos agentes sociais no processo de construção dos residenciais do programa Minha casa minha vida**. 153 pag. Dissertação de Mestrado. FURG. Rio Grande, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

VIEIRA, Daniele Machado. **Percursos negros em Porto Alegre: Ressignificando espaços, reconstruindo geografias**. Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória/ES, 2014.

Filmes Indicados:

A tradição do Bará no Mercado Público- Os caminhos invisíveis do negro em Porto Alegre. Documentário. Direção Ana Luiza Carvalho de Rocha, 2008.

<https://www.youtube.com/watch?v=kbDrJ16A2Iw>

Traz os relatos de 7 religiosos de matriz africana sobre o fundamento afro-religioso chamado o Bará do Mercado Público, a partir dos percursos e experiências urbanas desses negros na cidade de Porto Alegre. Conforme a tradição, no centro do mercado, no meio da encruzilhada que o funda está “sentado” o orixá Bará – entidade responsável pela abertura dos caminhos e pela fartura. Uma tradição que remonta o mercado como um espaço de reconhecimento e reivindicação da população afrodescendente e da cultura negra da cidade de Porto Alegre.

Outro olhar “Quilombo Silva” Documentário. Direção: Catarse – coletivo (<https://www.youtube.com/watch?v=6RusxGCf2EM>municiação. 2008)

A família Silva, do RS, é a primeira comunidade quilombola, situada dentro de uma cidade, a conseguir o título de propriedade da terra. A área fica no meio de um bairro nobre de Porto Alegre. Agora ela pertence – oficialmente – aos descendentes de escravizados que vivem pela região.

Caderno Narrativas Docentes:

A resignificação e a visibilidade de alguns dados históricos através das danças circulares na sua percepção poderá levar a uma reflexão sobre as questões que devem ser trabalhadas a partir da lei 10.639/03 nas instituições de ensino?

Que relação / relações podemos fazer entre as danças circulares e a educação para as relações étnico-raciais?

Faça uma avaliação do curso de formação de acordo com os seguintes critérios: conteúdo, metodologia, duração e materiais.

Curso a distância

A parte do curso que será desenvolvida a distância (22h) consiste na realização das seguintes atividades: produção de um texto a partir das leituras complementares ou filmes indicados (texto que poderá ser utilizado no projeto na escola); produção de um projeto a ser desenvolvido na escola utilizando a metodologia das danças circulares para trabalhar as questões das relações étnico-raciais.

O projeto será entregue até o mês de agosto.

Será proposta aos (as) professores (as) a produção de um artigo sobre as experiências obtidas com a realização do projeto na escola. O objetivo é organizar um caderno com todas as experiências e distribuí-lo para as escolas de Educação Básica do município do Rio Grande.

Além disso, os professores (as) serão orientados(as) a apresentarem o relato do desenvolvimento do projeto, em forma de pôster ou comunicação oral, no Fórum Novembro Negro 2017: A consciência negra no município de Rio Grande e exposição de trabalhos das escolas, a ser realizado no mês de novembro.

Sugestão para elaboração do Projeto

Título:

Resumo:

Introdução:

Objetivos:

Referencial Teórico:

Metodologia:

Considerações:

Referências:

REFERÊNCIAS

ALVES, Ângela Maria e BACKES, José Licínio. **Educar para as relações raciais: um desafio para a formação de professores.** 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - Goiânia / GO Campus Samambaia/UFG - 29/09 a 02/10/2013 GT 2: Educação e identidade/diferença negra.

ANDRADE, Paula Deport; COSTA, Marisa Vorraber. **Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em Educação.** Textura, Canoas v.17 n.34 p.48-63 mai/ago.2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARTON, Anna. **Danças Circulares: dançando o caminho sagrado.** Org: Renata C. L. Ramos. São Paulo: TRIOM, 2012.

BRASIL, Redação dada pela lei 10.639, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, 2004.

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

_____. Redação dada pela Lei nº 11.645, 2008a.

_____. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003,** 2008b.

Disponívelem: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf. >Acesso em: 9/02/2017.

_____, **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**, 2013.

_____. Medida Provisória 726, 2016. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/medida-provisoria-estabelece-nova-organizacao-dos-ministerios-2>. > Acesso em: 18/02/2017.

_____. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>> Acesso 12/10/2017.

_____. Decreto nº 592/92. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm> Acesso em: 18/10/2017.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém, 1993.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.103-127.

COSTA, Carmen Cira Lustosa da. **A secretaria**. 2015. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>> Acesso em: 18/02/2017.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. In: MIRANDA, Claudia et al. **Relações Étnico-Raciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2012.

COUTO, Yara A. **Dança circular sagrada e seu potencial educativo**. 2008. 222f.
Dissertação de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

FOUCAULT, Michel. **Résumés de cours** (1970-1982). Paris: Julliard, 1989.

_____. O sujeito e o poder. In DREYFUS, HUBERT & RABINOW. **Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. A governamentalidade. In: MOTTA, M. B. da (org.) **Foucault: estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 40ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GARAUDY, R. Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição. **Dançar a vida** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Ed. Líber Livro, 2005.

GIRAFLOR, **Danças Circulares**. Apostila XII Edição Curso de Formação, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição. **Autêntica**, Belo Horizonte, 2003.

GOMES, Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. –

[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.143-154.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Antiguas y nuevas identidades y etnicidades. In: RESTREPO, E.; WALSH, C.; VISH, V. (Eds.). **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Popayán: Envió editores, 2010, p. 315-336.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira. **Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico"**. Estudos feministas. número 1-2, julho/ dezembro 2002.

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In:_(Org). **O currículo nos limiares do Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. P.85-92.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógico e a conquista de novos comportamentos. In: **Superando o Racismo na Escola**. 2ª

edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACHADO, Helena Vitoria dos Santos. **Processo de adesão**: Os 36 anos de Movimento Negro. Unificado-MNU, 2014. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/processo-de-adesao-os-36-anos-de-movimento-negro-unificado-mnu/#gs.6sbN5es>. > Acesso em: 21/02/2017.

MARCHA 20 DE NOVEMBRO, 2011. Disponível em:<<http://20denovembrosp.blogspot.com.br/2011/10/breve-historico-da-marcha.html>.> Acesso em:16/02/12017.

MELO, D.J.L. **A produção social da identidade étnico-racial e o “lugar” do Negro no Brasil: entre construções e desconstruções**. Trabalho apresentado na V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) / XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (ABANNE): Direitos Diferenciados, Conflitos e Produção de Conhecimentos, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro**: trajetórias e reflexões. Estudos Avançados. 18 (50), 2004, p.209-222.

OSTETTO, Luciana E. **Educadores na roda da dança**: formação- transformação. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

OSTETTO, Luciana E. **Na dança e na educação**: o círculo como princípio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 165-176, jan/abr. 2009.

PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL,2017. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=2913&lang=en>. > Acesso em: 16/02/12017.

PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, Racismo, Descolonização. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n. 2, maio/agosto, 1978.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-67.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Caminhos para uma educação antirracista : experiências que falam. In: Silva, G.F; Santos, J. A & Carneiro, L. C. C. (Orgs) **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUC, 2010. P. 303-311.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.), **Identidade e diferença**, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. (org). **Alienígenas na sala de aula**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.190-207.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Lucília Carvalho da; SOARES, Katia dos Reis Amorim. A Intolerância Religiosa face às religiões de Matriz Africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: O terreno do combate à intolerância no Município de Duque de Caxias. **Revista EDUC – Faculdade de Duque de Caxias**. Vol. 1. Nº 03/jan-jun 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira**. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p.9-12.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In Costa, Marisa Vorraber(org). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.23-38.

WOSIEN, Maria-Gabriele. **Dança**: símbolos em movimento. Trad. Bettina Aring Mauro. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004. 125p.

WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. Tradução Maria Leonor Rodenbach, Raphael de Haro Junior. São Paulo: TRIOM, 2000.

6.1.3 Cartinhas Adinkras

Figura 7-Foto do Baralho Adinkra



Fonte: Acervo da pesquisadora

O baralho de cartas com figuras e palavras faz parte da metodologia das danças circulares, geralmente utilizado para o encerramento da roda. Cada participante tira uma carta, diz o seu nome e a palavra da carta que tirou e se quiser pode comentar sobre as danças ou os sentimentos despertados por elas.

Sendo assim para o curso de formação continuada para a educação das relações étnico-raciais foram criadas as cartinhas adinkras, símbolos africanos que refletem valores universais como: família, integridade, tolerância, harmonia e determinação e etc. A carta contém o símbolo, o nome em yoruba e em português.

Os adinkras como já foi mencionado são símbolos que representam provérbios africanos expandindo a noção de escrita para além da letra grafada. Podem ser impressos, em padrões repetidos, em tecido de algodão, em objetos de arte e em grades de ferro.

6.1.4 Centro de Roda

Figura 8- Foto do Centro de roda com as cartinhas Adinkras



Fonte: acervo da pesquisadora

O centro de roda foi confeccionado com o tecido feltro nas cores amarelo, vermelho e verde. O centro ou centrinho, de acordo com Ramos é uma questão importante, pois quando

forma-se um círculo presume-se que exista um centro. Ou será que quando temos um centro, forma-se um círculo em volta? Dá no mesmo... A força do Universo está simbolizada por esse centro que delimitamos no espaço em que vamos trabalhar. (1998, p. 186)

6.2 Diário da Pesquisadora

Primeiro encontro “Sentindo as danças e as relações: respeitando as diferenças”

Figura 9- Foto do Centro da Roda 1º Encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Os(as) professores(as) foram chegando aos poucos, alguns olhares curiosos lançados para o centro. O centro ou centrinho da roda de dança circular foi confeccionado especialmente para o curso de formação. Seu formato simboliza a união, pessoas reunidas de mãos dadas. A cor amarela é considerada inspiradora e a que desperta a criatividade. A flor violeta representa os elementos da natureza presentes em nós e no meio ambiente e, assim, trabalhamos a totalidade: tudo pertence a tudo, tudo faz parte, todos(as) são bem-vindos(as), pois não há pré-requisitos para entrar na roda.

As danças foram pensadas e planejadas visando a atingir os objetivos do encontro, ou seja, conhecer a proposta do curso presencial e a distância; conhecer as danças circulares e sua metodologia (relação da dança, corpo e educação étnico-racial); relacionar as danças circulares com as questões étnico-raciais: Identidades e Relações Étnico-Raciais (mito da igualdade racial, racismo: teorias e estrutura); Lei 10.639/03, Valores Civilizatórios: Oralidade, Circularidade, Memória e Respeito, problematizar conceitos, palavras e representações.

Em círculo e de mãos dadas foi feita a acolhida a todos(as) os(as) participantes e uma breve explicação sobre o que são as danças circulares e seus símbolos como: o centro, a posição das mãos e dos braços, sentido da roda. E, em seguida, foram ensinado os passos da primeira coreografia e todos experimentaram os movimentos para que, depois, a dança fosse realizada com a música.

A primeira dança se chama Retina, a coreografia é do grupo Girafior e a música cantada por Consuelo de Paula. A música fala de uma diversidade de olhos, de várias etnias

que se encontram num mesmo cais. Para introduzir as questões das relações étnico-raciais, falamos sobre a lei 10639/03, sobre a importância da sua implementação nos currículos escolares, no reconhecimento da contribuição do povo negro para a construção econômica, política e cultural do Brasil.

Para introduzir a temática sobre a importância do conhecimento e ressignificação da cultura e história afro-brasileira, apresentei ao grupo a música Guerreiros e Guerreiras Nagôs retirada do material A Cor da Cultura. Guerreiros na verdade é a origem de “Escravos de Jó”. Segundo pesquisadores, esta brincadeira foi alterada na sua forma de cantar e brincar pelos colonizadores ao perceberem que, na verdade, era uma estratégia de fuga dos escravizados. A canção original era mais ou menos assim:

Guerreiros Nagô
Jogavam Caxangá
Salta! Gira!
Deixa o Zabelê ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue, zigue, zá!
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue, zigue, zá!

Percebe-se que o ritmo foi mantido, mas ao trocar a palavra Guerreiros por Escravos, sugere a submissão dos africanos apagando ou negando a exaltação e importância do Continente Africano como referência de pertencimento.

"Salta! Gira!" tiveram no lugar "Tira! Põe!" porque o jogo era em pé numa grande dança e roda. Com as alterações passou a ser em uma roda com todos sentados em movimentos mecânicos. Zabelê é um nome próprio. No lugar de Zabelê poderia ser dito o nome de qualquer um do grupo. Quem ouvisse seu nome no jogo deveria fugir no momento do "zigue zigue zá", pois nessa hora todos trocavam de lugar em uma grande correria e deixaria o fugitivo livre para não ser percebido. (BRANDÃO, 2015)²⁰

A música da dança Guerreiros e Guerreiras Nagô foi assim adaptada por mim da seguinte forma: Guerreiros Nagô jogavam Caxamgá; Guerreiras Nagô jogavam Caxamgá;

²⁰ EDHSON J. BRANDÃO. Especial Africanidades(parte 2): 5 Atividades para valorização da cultura afro-brasileira. Disponível em:< <http://desordemnatural.blog.com/2015/11/especial-africanidades-parte-2-5.html>. >Acesso: 05/04/2017

Tira, bota, deixa ficar; Guerreiros são guerreiros fazem zig, zig, zá; Guerreiras são guerreiras fazem zig, zig, zá. Os passos desta dança são uma transposição da dança Escravos de Jó do Grupo Girafior Danças Circulares.

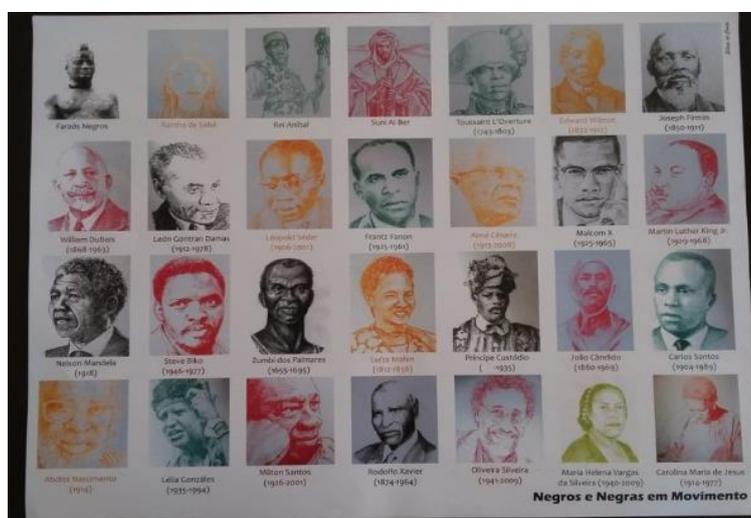
Assim, após contar sobre a origem da música, problematizei o termo escravo, pois os negros não eram escravos no Continente Africano, eles foram escravizados. Pois abordar as temáticas das relações étnico raciais na perspectiva da Lei 10.639 significa também desconstruir a ideia de que os negros nasceram “naturalmente” para serem escravos. A escravidão negreira e o racismo foram construídos.

E assim cantamos e dançamos com alegria e leveza, reconhecendo a origem (território), luta e resistência dos negros que foram trazidos para este País contra a sua vontade.

A dança, Coisa da Antiga, fala sobre ancestralidade, sobre os trabalhos executados pelas mulheres negras e sobre a resistência à escravidão. Após dançarmos, os (as) participantes discutiram sobre preconceito racial e preconceito social, racismo e as discriminações raciais, mito da democracia racial, a solidão da mulher negra e o trabalho da mulher negra para o sustento da família.

A dança Pata Pata foi escolhida por ser cantada por uma cantora sul- africana, Miriam Makeba, e os passos são mais elaborados, necessitando mais concentração do grupo, mas sem perder a ludicidade. A coreografia é da focalizadora Siomara Kronbauer. Falamos sobre a invisibilidade de algumas personalidades negras, entre elas Ana Carolina de Jesus, Marcílio Dias, Carlos Santos, Teresa de Benguela, Zumbi , Dandara, entre outros.

Figura 10- Foto das Personalidades Negras



Fonte: Material A Cor da Cultura (2010)

A música, “Normal é ser diferente”, cantada por Jairzinho, fala sobre o respeito às diferenças e à amizade, e foi a inspiração para a coreografia da dança, “Dançando a Diferença”, de minha autoria. Dançamos reconhecendo no outro as semelhanças e as diferenças, voltamos a ser crianças, sem julgamentos e preconceitos, incluindo e aceitando tudo do jeito é.

Encerrando o primeiro encontro, dançamos “Oxum lava meus olhos, lava minha emoção”, uma dança delicada e profunda que fala do Orixá feminino que representa a maternidade, a doçura e as águas doces dos rios. A coreografia é da Sandra Cabral. A intenção foi introduzir alguns elementos sobre a religiosidade de matriz africana, tema do próximo encontro. Após, realizamos a dinâmica das cartinhas Adinkras, na qual cada um retira uma carta do baralho, diz o seu nome e o significado do símbolo Adinkra que tirou e compartilha, se for sua vontade, sentimentos ou experiências pessoais. Finalizamos com o beijo da roda (o beijo começa por mim e vai passando de pessoa a pessoa no sentido anti-horário da roda até o beijo chegar até mim, depois inicio o beijo no sentido oposto, ou seja, sentido horário). Após o encerramento da roda os docentes iniciaram as escritas no caderno de narrativas.

Para o registro no Caderno Narrativo Docente, os seguintes questionamentos foram apresentados: Quais são as dúvidas e tensões que vocês, docentes, enfrentam na sala de aula em relação às relações étnico-raciais (racismo, discriminação, intolerância religiosa entre outros)? Em que medida as danças vivenciadas no encontro de hoje possibilitaram pensar sobre as questões étnico-raciais?

Os materiais utilizados foram: som, músicas, mapa da África, cartaz dos valores civilizatórios do material A Cor da Cultura.

Ao final do encontro os(as) participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) a fim de atender a cuidados éticos na utilização dessa metodologia, bem como informar aos sujeitos da pesquisa sobre os objetivos propostos e atividades que seriam desenvolvidas, tornando claros os compromissos assumidos por ambas as partes.

Figura 11-Foto do Registro Final do primeiro encontro



Fonte: acervo da pesquisadora

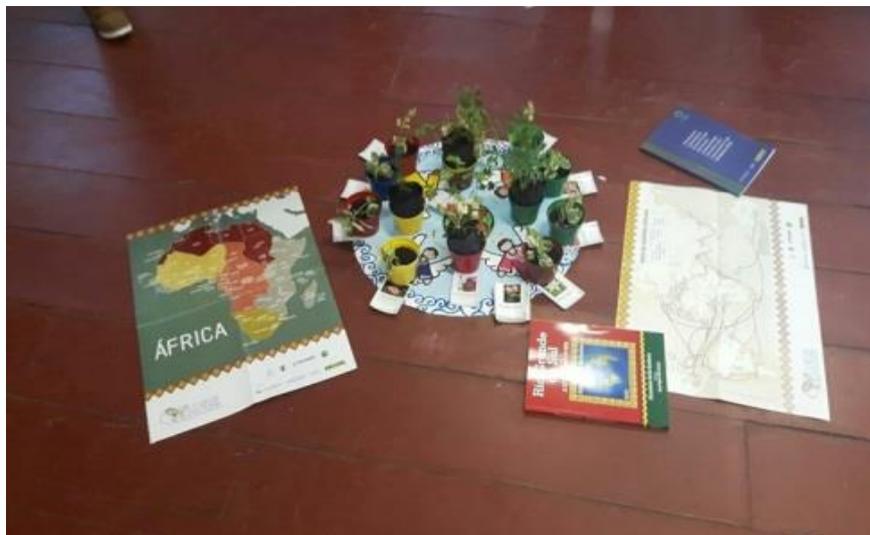
Segundo encontro: “Religiosidade e Etnobotânica”

Figura 12- Foto do Centro de roda do 2º Encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 13- Foto do Materiais utilizados



Fonte: Acervo da Pesquisadora

No segundo encontro o centro da roda circular foi construído com várias plantas medicinais e tinha também a representação dos elementos fogo(vela) sob a imagem de anjos de várias etnias(pintado pelo artista plástico e focalizador de danças circulares Guataçara Monteiro). Os objetivos deste encontro foram: conhecer os deuses e a filosofia africana através de uma perspectiva ecológica; conhecer a cosmovisão africana; e, discutir sobre a intolerância religiosa.

A dança Gaia foi escolhida para introduzir a cosmovisão africana, a ética ubuntu “eu sou porque nós somos”. A música fala dos elementos da natureza e de que estamos todos interligados. A coreografia é do Guataçara Monteiro e a música é cantada por Nilson Chaves Projeto.

Perguntei aos(às) presentes se estes(as) tinham conhecimento como nome, origem e efeito curativo das plantas que estavam no centro da roda, e falamos sobre os saberes dos povos originários africanos e indígenas transmitidos através da oralidade.

Figura 14- Deuses da Mitologia Grega



Fonte: <https://historiapibid2011.wordpress.com/2013/06/19/mitologia-grega-os-principais-seres-mitologicos-da-grecia-antiga/>

Figura 15- Deuses Africanos – Orixás



Fonte: <http://www.tumpaz.com.br/os-orixas/>

Assim, outros questionamentos foram surgindo sobre o tema. Por que, quando falamos ou apresentamos os deuses e deusas da mitologia grega, esse assunto não nos causa nenhum estranhamento ou preconceito? Por que o Rei Netuno, apesar de possuir, como símbolo, um garfo, nunca foi associado ao mal ou a forças demoníacas? Por que as religiões de matriz africanas sofrem discriminações e são associadas ao mal e ao demônio? São as religiões que fazem o mal ou são as pessoas? O fato de estar numa igreja católica nos isenta de desejarmos ou fazermos o mal ao outro? Como explicar a pedofilia praticada por padres? O que é sincretismo? Qual é a origem do conhecimento das ervas de chás e as benzedoiras?

Figura 16- Foto do grupo discutindo sobre a temática



Fonte: acervo da pesquisadora

Após as discussões e reflexões sobre a religiosidade de matriz africana dançamos as seguintes danças:

- **Ajalé** que fala sobre a descendência dos Orixás femininos, cuja música é cantada em Yoruba (língua africana falada nos rituais religiosos do candomblé e da umbanda). A coreografia é da focalizadora Ana de Jesus e a música é cantada por Inaicyra dos Santos.
- Para reverenciar a Mãe Iemanjá, dançamos **Ciranda de Iemanjá**, música cantada por Mariene Castro e coreografada por Guataçara Monteiro e João Pessoa. Depois passei a coreografia Yemaia Assesu, música de Deva Premal e coreografia de Lúcia Cordeiro.
- **Jammu África**, fala de um sonho de uma África unida e forte. A coreografia é de Iain Armstrong e Setefan Freeddman e a música de Ismael Lo. (Senegal - Wolog language).

Encerramos com a dinâmica das cartinhas Adinkras, na qual cada um retira uma carta do baralho, diz o seu nome, o significado do símbolo Adinkra que tirou/ trouxe para a roda e compartilha sentimentos ou experiências pessoais. Finalizamos com o beijo da roda antes de iniciar as escritas no caderno de narrativas. Como você percebeu a abordagem do tema tão complexo, como a intolerância religiosa, a partir das danças circulares?

Os materiais: Figuras dos Deuses Africanos, Plantas Medicinais e os Símbolos Adinkras.

Figura 17- Foto do encerramento do segundo encontro



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Terceiro Encontro “Educação Antirracista: Papel de Alunos(as) e Professores(as).”

Figura 18- Foto do centro da roda do 3º Encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora

O Centro de Roda escolhido para o terceiro encontro foi pintado pelo artista plástico e focalizador de danças circulares, Guataçara Monteiro, nas cores marrom (associada a terra e à natureza), amarelo-ouro (inspiradora, desperta a criatividade) e branco (símbolo da paz e da espiritualidade). O desenho é uma mandala que se expande até formar uma roda de pessoas de mãos dadas como na dança circular. Sobre o centro foi colocado um vaso de

violeta, uma vela, um cálice com água e um incenso representando os quatro elementos da natureza.

O encontro iniciou com a entrega do cronograma das atividades que seriam desenvolvidas, ou seja, a temática, as danças e as questões dos cadernos docentes. A primeira dança foi **Andanças**, cantada por Beth Carvalho e a coreografia da focalizadora Renata Ramos. No passo, passo, balança, balança fomos sentindo a letra da música reconhecendo a nossa caminhada e no refrão “por onde for, quero ser seu par” identificamos a importância do outro nessa caminhada.

Após a dança, perguntei ao grupo o que eles entendiam por racismo, visando a abordar um dos objetivos do encontro, ou seja, discutir os conceitos de racismo, discriminação, preconceito e injúria racial. Depois de algumas manifestações e dúvidas em relação à distinção entre os conceitos de racismo, discriminação, preconceito e injúria racial, coloquei no centro da roda folhas contendo a definição destes termos. Pedi para que alguns participantes lessem em voz alta o conteúdo escrito nas folhas. Depois foi proposto que cada um contasse uma situação que envolvesse pelo menos um dos termos discutidos anteriormente. Muitas histórias de racismo e discriminação racial foram contadas, algumas situações vivenciadas e outras presenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

Figura 19- Foto do centro da roda com os conceitos e a legislação sobre racismo e injúria racial



Fonte: acervo da pesquisadora

Na discussão foram surgindo outras questões sobre a origem e os tipos de racismo, escravidão e abolição, mito da democracia racial no Brasil, branquitude x negritude,

as lutas e conquistas do movimento negro, a Lei 10.639/03, outras políticas de ação afirmativa como as cotas raciais para o ingresso no serviço público e na universidade e o Estatuto da Igualdade Racial.

O grupo concordou que a invisibilidade e/ou a negação da cultura e história afro-brasileira e africana contribuem para a continuidade do racismo, da discriminação, do preconceito e das representações estereotipadas contra a população negra.

Abordar as questões étnico-raciais na perspectiva da Lei 10.639/03 é sair do senso comum, do discurso do colonizador, “é questionar as relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade desigual”. (BRASIL, 2004,p.134)

Conhecer para valorizar e respeitar. A segunda dança **Negra Maria**, uma milonga, cujo ritmo foi influenciado pelo candombe, foi escolhida para introduzir a influência da cultura negra em outras culturas. Candombe, de acordo com Lopes, é uma dança de origem africana (povos Bantu), típica da bacia do Prata, executada pelos comparsas “negros”, ao som de seis tambores com coreografia e cerimonial definidos, sendo o cortejo de cada agremiação presidido por seus respectivos rei e rainha (2004, p.133). Na Argentina, o tango tem características da cultura Bantu.

A letra da música da dança - **Vocês conhecem zumbi?** - fala da história de lutas e resistência do Líder e herói Zumbi dos Palmares. Foi abordado o quilombo como um valor civilizatório afro-brasileiro, ou seja, territórios negros.

Na sequência, dançamos **Zumbi**. A letra da música foi escrita por Jorge Bem Jor em 1974. Fala dos reis e rainhas negros que foram escravizados e dos trabalhos forçados que realizaram durante o período da escravidão. Provoquei os participantes sobre o porquê de utilizar o termo escravizado no lugar do escravo.

A dança, **Will be there**, cantada por Michael Jackson, foi utilizada para refletirmos sobre os processos de branqueamento que a população negra passou e ainda passa.

Ainda foram realizadas as danças- **Canto de Guerra** é uma dança de paz na qual nossa arma é o Amor. O amor para vencer o preconceito, o racismo e a discriminação; - **Trembala**, um chamado para o que realmente é importante, nossas relações, nossa ligação com a ancestralidade, o presente e o futuro; **Wonderful Word**, para abordar a cosmovisão africana- e a dança, **Eu te desejo Vida**, para encerrar a roda e lembrar que nós professores(as) estamos a serviço da vida.

Figura 20-Registro fechamento do 3º Encontro



Fonte: acervo da pesquisadora

Quarto Encontro: Territórios Negros da cidade do Rio Grande

No penúltimo encontro, o grupo reuniu-se em no I.E.E Juvenal Miller onde receberam o roteiro do passeio pelos territórios negros da cidade do Rio Grande. Apresentei, como exemplo, o folder dos Territórios Negros de Porto Alegre e, em seguida, mostrei o mapa do nosso passeio com os territórios negros nas proximidades da escola. A saída de campo teve como objetivo visitar e registrar, através de fotografias, os locais determinados no mapa e realizar uma dança circular reverenciando o território, a memória, ancestralidade e a Oralidade. Antes da execução de cada dança foi realizada a leitura de um texto sobre o território negro.

Figura 21- Folder territórios negros: Afro-brasileiros em Porto Alegre



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Figura 22- Desenho do Mapa dos Territórios Negros da Cidade do Rio Grande



Fonte: Acervo da pesquisadora

1º Território Negro: Praça da Bandeira – Marinheiro Marcílio Dias

Figura 23 – Monumento a Marcilio Dias



Foto: acervo da pesquisadora

Dança Circular realizada neste território após a leitura do texto sobre Marcilio Dias, conteúdo da apostila do curso, foi a dança Canto de Guerra.

Figura 24- Foto do grupo no Monumento Marcilio Dias



Fonte: acervo da pesquisadora

2º Território Negro: Praça Sete de Setembro – Busto do Deputado Carlos Santos

Figura 25- Busto do Deputado Carlos Santos



Fonte: Acervo da pesquisadora

A dança circular realizada neste território após a leitura do texto da apostila sobre Carlos Santos foi a Retina.

Figura 26 - Foto do grupo no Busto do Deputado Carlos Santos



Fonte: acervo da pesquisadora

3º Território Negro: Largo Dr. Pio – Largo das Quitadeiras

Figura 27- Largo Dr. Pio – Largo das Quitadeiras



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Neste território honramos as mulheres negras quitadeiras que vendiam seus quitudes para sustentar suas famílias. A Dança Circular escolhida foi Ajalé letra em Yoruba.

Figura 28- Dança circular Ajalé no Largo das Quitandeiras



Foto: Acervo da pesquisadora

4º Território Negro: Docas do Mercado

Figura 29- Colunas com as argolas onde os escravizados ficavam presos para serem comercializados



Fonte: acervo da pesquisadora

Figura 30- Momento da leitura do texto sobre o local



Fonte: Acervo da pesquisadora

Para reverenciar todos os negros escravizados que chegaram à cidade do Rio Grande, dançamos **Namariê** que significa Axê Novo

Namariê - Coreografia: "Agradecer e Abraçar" Cristiana Menezes - Adaptação de Guataçara Monteiro e João Paulo Pessoa - Música: Meninos do Morumbi CD: Meninos do Morumbi Namarie

Axe - saudação religiosa usada no candomblé, que significa energia positiva.

Figura 31- Registro após a realização da dança circular



Fonte: acervo da pesquisadora

5° Território Negro: Igreja Nossa Senhora da Conceição – Mãe Oxum

Figura 32- Religiosos(as) de matriz africana na Igreja Nossa Senhora da Conceição no dia 08 de dezembro de 2017.



Fonte: acervo da pesquisadora

A Dança Oxum Lava meus olhos, lava minha emoção, encerrou nosso trajeto pelos caminhos negros no centro da cidade do Rio Grande.

Figura 33- Registro do grupo em frente à Igreja da Mãe Oxum



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quinto Encontro – Orientação para a escrita do projeto

Figura 34- Foto Registro do quinto encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Este encontro teve por objetivo orientar e tirar dúvidas dos(as) participantes sobre o desenvolvimento do projeto na escola.

6.3 - Apresentando os Sujeitos da Pesquisa:

Todos(as) os(as) participantes escolheram um pseudônimo pelo qual gostariam de ser identificados(as) e autodeclararam sua raça/cor, desta forma:

- **Abayomi**, negra, de 56 anos, professora supervisora da rede municipal de ensino. Coursou Pedagogia, concluindo em 1987, e Psicopedagogia, em 2006. Declarou que durante sua formação básica e acadêmica a educação para as relações étnico-raciais foram somente através dos conteúdos do livro didático. Atualmente é supervisora na uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande.

- **Kofi**, branca, 53 anos, funcionária (merendeira) de escola da rede estadual (há 15 anos) e acadêmica de Sociologia (ano de conclusão: 2019). Sobre a educação das relações étnico-raciais na escola, disse que aprendeu a respeitar as diferenças.

- **Nega Véia**, negra, 60 anos, professora de educação física da rede estadual, onde atua há 25 anos. Concluiu o curso de Licenciatura em Educação Física em 1982. Informou que a sua educação das relações étnico-raciais foi precária tanto no ensino básico como no ensino superior.

- **Sabiá**, branca, 37 anos, professora de educação física da rede estadual e particular de ensino, onde atua há nove anos. Concluiu o Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande- FURG, no ano de 2010. Informou que, infelizmente, no ensino básico, o conteúdo abordado sobre os afro-descendentes e africanos foi apenas o do período da escravidão. No ensino superior, relata que pôde ampliar seus conhecimentos sobre a história dos afro-descendentes através da capoeira.

- **Lótus**, branca, 36 anos, professora de Geografia, História e Ensino Religioso, atua desde 2012 na rede estadual de ensino. Conta que nada viu sobre a temática das relações étnico-raciais e, no ensino superior, só o que era relacionado às disciplinas, por exemplo, geopolítica.

- **Girassol**, branca, 40 anos, professora nos anos iniciais do ensino fundamental há 13 anos, coordenadora e acadêmica do Curso de Psicologia/FURG. Formada em Pedagogia em 2004. Declara que na escola, as temáticas das relações étnico-raciais foram de acordo com a formação tradicional contada sempre pela perspectiva do homem branco.

- **Hanna Ifé**, negra, 38 anos, professora de séries iniciais há 18 anos e leciona Ciências há 09 anos, nas redes estadual e municipal de ensino. Formada em Química Licenciatura em 2007. Sobre as relações étnico-raciais, ela diz que no ensino básico e fundamental não houve e, no ensino superior, houve alguma informação sobre o assunto durante as aulas de didática de Ciências, oportunidade nas quais ela problematizava sobre o assunto.

- **Dandara**, negra, 32 anos, monitora de crianças com deficiência há 4 anos na rede estadual. Concluiu o curso de Letras/Português-Francês em 2013. Sobre as relações étnico-raciais disse que foi o básico no ensino médio e fundamental a história do Zumbi dos Palmares e só. No ensino superior apenas leu Castro Alves.

- **Afroblack**, negro, 34 anos, professor de séries iniciais, desde 2012. Concluiu o Curso de Pedagogia em 2011 e está cursando Letras/Inglês (ano de conclusão: 2018). Sobre a educação das relações étnico-raciais, relatou que foi muito fraco, nunca se passou exatamente como era, e sim, apenas uma leitura no livro didático, mostrando um negro acorrentado, tendo suas correntes quebradas, com a lei que a Princesa Isabel libertou os negros da escravidão.

- **Fênix**, branca, 38 anos, Professora de Artes Visuais, leciona há 8 anos na rede estadual de ensino. Relatou que não teve educação das relações étnico-raciais no ensino básico e superior e, por isso, busca lidar com esse assunto nas suas aulas.

Para enriquecer a escolha dos nomes, acreditamos ser importante abordar o seu significado, pois eles representam personagens e sentimentos experienciados durante o curso de formação continuada, demonstrando a identificação que os docentes tiveram com a temática e a metodologia utilizada;

- **Abayomi**: quando os negros vieram da África para o Brasil escravizados, atravessaram o Oceano Atlântico numa viagem muito difícil. As crianças choravam assustadas, porque viam a dor e o desespero dos adultos. As mães negras, então, para acalantar suas crianças, rasgavam tiras de pano de suas saias e faziam bonecas com elas para as crianças brincarem. Essas bonecas são chamadas de Abayomi. As Abayomis são pequenas bonecas pretas, feitas de pano e sem costura alguma, apenas com nós ou tranças. A boneca Abayomi valoriza a cultura africana e contribui para o reconhecimento da cultura afro-brasileira, pois faz parte da herança cultural dos negros africanos para o Brasil. A palavra Abayomi, do ioruba, significa aquele que traz felicidade e alegria. Quer dizer encontro precioso: abay = encontro e omi = precioso (JACKIE, 2014).

-**Kofi**: sobre o nome Kofi encontramos duas referências: a primeira é uma história que fez parte das leituras complementares do curso de formação continuada - o livro “Kofi e o menino de fogo”- que conta a história de um encontro entre dois garotos de lugares muito diferentes. Kofi é um menino africano que, certo dia, encontra-se frente a frente com um menino europeu... e ambos têm que lidar com ideias prè-concebidas presentes na sociedade em que vivem. A história traz, também, informações sobre Gana, o país onde se passa a história. Um ponto de abertura para estudos sobre a África, esse país tem alguns aspectos de particular importância, como o fato de ter sido a porta de entrada dos europeus no continente no século XV e o de ter sido marcado pela atuação de seus líderes no movimento pela independência dos países africanos no século XX. É também o primeiro livro infantil de Nei Lopes, que sabe, como poucos, traduzir sentimentos e emoções para os pequeninos.

- **Kofi Annan**: sétimo secretário geral da Organização das Nações Unidas, nasceu no distrito de Kofandros de Kumasi, Gana - a qual era, na época, colônia britânica da Costa do Ouro. Na

tradição antroponímica de Akan, algumas crianças são nomeadas de acordo com o dia da semana em que elas nasceram, e/ou em relação a quantas crianças as precederam. *Kofi*, em Akan, é o nome que corresponde a Sexta-feira (MACHADO; LORAS, 2017).

Nega Véia: remete à linguagem usada pelos pretos velhos na Umbanda. Este nome faz referência às religiosidades de matriz africana, a ancestralidade, a cosmovisão africana, ao Sagrado e aos espaços dos terreiros, como educativos, na transmissão dos conhecimentos religiosos, na resistência e na luta nas esferas política, social e cultural (NOVAES, 2016).

Sabiá: de acordo com o dicionário Aurélio, é principalmente, o nome dado a uma espécie de pássaros de coloração simples (preto, marrom, cinza) e canto sonoro e melodioso, abundante na América do Sul. É considerado ave-símbolo do Brasil. O pássaro simboliza a inteligência, a sabedoria, a leveza, o divino, a alma, a liberdade, a amizade. Por possuir asas e o poder de voar, em muitas culturas é considerado mensageiro entre o céu e a terra. Este pássaro possui qualidades ímpares. Não existem dois sabiás que cantem da mesma maneira. “Uma lenda indígena assegura que quando uma criança ouve, durante a madrugada, no início da primavera, o canto do sabiá, será abençoada com muita paz, amor e felicidade”.

Lótus: no oriente, a flor de lótus significa pureza espiritual. O lótus (*padma*), também conhecido como lótus-egípcio, lótus-sagrado ou lótus-da-índia, é uma planta aquática que floresce sobre a água. No simbolismo budista, o significado mais importante da flor de lótus é a pureza do corpo e da mente. A água lodosa que acolhe a planta é associada ao apego e aos desejos carnis, e a flor imaculada que desabrocha sobre a água em busca de luz é a promessa de pureza e elevação espiritual.

Girassol: a flor de girassol significa felicidade. A cor amarela ou os tons cor de laranja das pétalas simbolizam calor, lealdade, entusiasmo e vitalidade, refletindo a energia positiva do sol. Além disso, o girassol também pode representar altivez.

Hanna Ifé: Hanna é um nome de origem hebraica e significa plena, cheia de graça. Ifé é o nome aportuguesado da cidade de Ilê-Ifé, tradicional centro religioso do povo Ioruba (Nigéria, Benin e Togo), localizada à sudeste da República Federal da Nigéria, no estado de Oshun (LOPES, 2011, p. 344).

Dandara: significa “princesa negra”. Guerreira, defensora dos oprimidos, lutava com armas e golpes de capoeira na defesa da sua raça. Historiadores acham que ela veio da África ainda menina e ficou nas imediações da Serra da Barriga, Alagoas. Casada com o líder Zumbi dos Palmares, com quem teve três filhos, o casal passou a ser símbolo de heroísmo e resistência. Dandara lutava com armas e golpes de capoeira contra os portugueses em defesa do quilombo. Foi presa em 1694 e preferiu morrer. Jogou-se de uma pedreira para não ser escrava. Sua imagem é também desconhecida, mas sabe-se que era alta, forte, negra e obstinada pela liberdade.

Afroblack: este nome nos remete à identidade negra e à valorização da beleza e cultura africana. Na história podemos associar dois movimentos à expressão afroblack: o movimento da negritude e o movimento *Black is beautiful*. O termo negritude aparece pela primeira vez num poema de Aimé Césaire, publicado em 1939. O movimento negritude surgiu a partir de um grupo de intelectuais africanos e caribenhos radicados em Paris. Esta iniciativa de afirmação de uma estética negro-africana e de combate ao neocolonialismo teve como líderes principais o martinicano Aimé Césaire, o guianense Léon Damas e o senegalês Léopold Senghor. O ideário da negritude assentava-se na afirmação da identidade africana, pregando o entendimento de que os negros do continente africano e da Diáspora deveriam lutar por seus direitos fundamentais e de que os negros do mundo inteiro teriam um compromisso ideológico uns com os outros. (LOPES, 2011, p. 488). *Black is beautiful!* (em português, *Negro é lindo*) é uma expressão gramaticalmente simples que sacudiu as bases ideológicas e discursivas dos movimentos negros norte-americanos, na década de 1960. Ao perpetrarem palavras de reconhecimento da beleza afro-americana, seus autores, além de contestarem a estética da indústria cultural racista, promoveram uma nova leitura discursiva sobre a maneira de se conceber a estética daqueles que, por muitos séculos, tiveram sua beleza negligenciada pela tonalidade de suas peles e demais atributos físicos. Pronunciar *Black is beautiful* não é apenas reconhecer o processo de resgate da autoestima do afro-americano, mas também entender que, na expressão, está embutida uma série de informações que ficam no campo do não-dito e dos silêncios que a acompanham. O não-dito da campanha torna-se um brado de desabafo e consciência de um grupo que aprendeu, através de um discurso secular, que sua pele, nariz, lábios e outros atributos considerados como marcadores identitários, não são dignos de apreciação.

- **Fênix:** é uma ave mítica, símbolo universal da morte e do renascimento. Também simboliza o fogo, o sol, a vida, renovação, ressurreição, imortalidade, longevidade, divindade e invencibilidade.



7. ARTIGOS DE ANÁLISE

A investigação narrativa possibilita vários instrumentos para a produção de dados. Utilizaremos a expressão “produção” de dados ao invés de “coleta de dados”, pois concordamos com o entendimento de Quadrado (2006, p.40), no sentido de que “os dados são produzidos na interlocução entre o/a pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa, a partir de suas narrativas, dos significados que vão sendo produzidos, dos sistemas de representação de que cada um dispõe”.

A categorização dos dados produzidos foi realizada a partir das palavras/ideias emergentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, registradas no caderno de narrativas docentes. Na primeira análise, encontramos 12 categorias. Através da aproximação das ideias, as análises foram organizadas em 8 eixos e logo após em três artigos.

O primeiro artigo - *Dificuldades, dúvidas e tensões docentes frente às situações que envolvem as questões das relações étnico-raciais* - analisa e discute as dificuldades encontradas e enfrentadas na escola sobre as questões étnico-raciais. Depois, o segundo artigo - *Olhares sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores(as)* - abarca a opinião dos(as) professores(as) sobre a importância de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira na formação continuada de professores e o conhecimento da legislação que garante esta temática nos currículos da educação básica e superior. E, em seguida, o terceiro artigo - *O potencial das danças circulares na formação de professores(as) para as relações étnico-raciais* - encontramos as potencialidades das danças circulares para o trato pedagógico das questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

7.1 DIFICULDADES, DÚVIDAS E TENSÕES DOCENTES FRENTE ÀS SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM AS QUESTÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RESUMO

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação continuada de professores(as) é uma das estratégias para a superação do racismo na escola. Investir na capacitação dos(as) docentes é importante, pois acredita-se que o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva da lei 10.639/03, possa desconstruir os vários estereótipos e preconceitos históricos em relação aos(as) negros(as) em nossa sociedade. O presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes ao abordarem essa temática na sala de aula. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da investigação narrativa e produzidos através das escritas dos(as) participantes nos encontros da formação continuada intitulada “Danças Circulares na formação de professores(as) para as relações

étnico-raciais”. As análises foram organizadas em três eixos que apontam a importância do conhecimento dos conceitos de racismo e seus desdobramentos, a educação das relações étnico-raciais na formação, como construção coletiva e contínua, e a importância da desconstrução dos preconceitos e representações negativas para a construção de identidades negras. Além disso, as análises indicam que a abordagem das religiões de matriz africana merece preparo do docente por se tratar de uma temática que gera tensão e conflito. Assim, entendemos que discutir e repensar as relações étnico-raciais na formação de professores cria possibilidades para a troca de experiências e da construção de estratégias pedagógicas para o enfrentamento e combate do racismo.

Palavras-chave: racismo; identidade negra; intolerância religiosa.

ABSTRACT

The Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in continuing teacher education is one of the strategies for overcoming racism in school. Investing in teacher training is important because it is believed that knowledge of Afro-Brazilian and African history and culture in light of Law 10.639 / 03 can deconstruct the various historical stereotypes and prejudices towards blacks (as) in our society. The present study had as objective to analyze the difficulties faced by the teachers when approaching this theme in the classroom. The data analyzed, based on the presuppositions of the narrative investigation, were produced from the writings of the participants in the meetings of the continuing education entitled "Circular Dances in the training of teachers for ethnic-racial relations." The analyzes were organized in three axes, which point out the importance of knowledge of the concepts of racism and its consequences, that the education of ethnic-racial relations in formation should be collective and continuous, and the deconstruction of prejudices and negative representations is important for the construction of black identities. In addition, the analyzes indicate that the approach of religions of African matrix deserves preparation of the teacher because it is a thematic that generates tension and conflict. Thus, we understand that discussing, rethinking racial ethnic relations in teacher education creates possibilities for the exchange of experiences and the construction of pedagogical strategies for confronting and combating racism.

Key words: racism; black identity; religious intolerance.

7.1.1 Introdução

A educação étnico-racial na formação de professores(as) está respaldada pela lei nº 10.639/03 e pelo 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 (BRASIL, 2013).

A Lei nº 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino público e particular. Essa Lei está em vigor desde 9 de janeiro de 2003, mas, infelizmente, a existência da lei não garante que esses conteúdos sejam abordados e discutidos em todas as disciplinas escolares e ao longo do ano.

Acredita-se que muitos(as) docentes, por falta de conhecimento e discussão sobre a temática, ainda não perceberam o seu importante papel para a efetivação dessa ação afirmativa. Conforme minhas experiências como assessora das relações étnico-raciais da 18ª Coordenadoria Regional de Educação, isso resulta, muitas vezes, em ações isoladas e pontuais, bem como em desinteresse pela temática e a continuidade de comportamentos racistas.

Diante desse contexto, desenvolvemos um curso de formação continuada sobre educação para as relações étnico-raciais para docentes da Educação Básica do município do Rio Grande – RS. A partir do referido curso, foram produzidas narrativas sobre as temáticas abordadas, registradas em diários individuais dos(as) participantes com o objetivo de analisar as narrativas sobre as dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes ao abordarem essa temática na sala de aula.

7.1.2 . Noções sobre racismo, discriminação, preconceito e intolerância.

O racismo é uma questão complexa, exigindo de nós, profissionais da educação, conhecimento sobre a temática e um olhar cuidadoso na sua abordagem. De acordo com Gomes:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação, a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (2005, p. 52).

A superioridade do(a) branco(a), assim como a inferioridade do(a) negro(a), foram construídas, inventadas. Conforme Costa (2012), a origem do menosprezo e inferioridade de tudo que vem do(a) negro(a) estaria na criação do conceito de superioridade do(a) branco(a). A imposição da superioridade da raça branca, ou seja, a valorização da sua cultura, sua crença e seus ritos construíram no imaginário coletivo sentimentos de desprezo, preconceito, ódio e violência contra a população negra e isso se repete (ou tem continuidade) até os dias de hoje. Assim, foi sendo naturalizado que os(as) brancos(as) mereciam melhor tratamento humano que os(as) negros(as) e os(as) indígenas (ibid.).

O racismo e as teorias que o justificam não surgiram da noite para o dia, eles têm origem mítica e histórica. A primeira teve origem no mito bíblico de Noé que, conforme

Munanga (2003), é a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana, baseada no ancestral de origem.

Todos descendem de Adão e Eva, em primeira instância e, em segunda, dos três filhos de Noé: Jafé (europeus, ancestral da raça branca), Sem (semitas, ancestral da raça amarela) e Cam (africanos, ancestral da raça negra). Assim, podemos perceber que o que define as diferenças entre os povos não são as diferenças biológicas e culturais. “Não é a cor da pele ou a “natureza” dos africanos que determinam seus comportamentos morais ou sua capacidade intelectual.” (Borges et al, 2002, p. 14)

O mito, uma passagem bíblica (capítulo 9, versículo 18-27) do Gênesis, conta que Noé após beber vinho, ficou dormindo nu dentro da sua tenda. Cam, pai de Canaã teria visto e chamou os dois irmãos, Sem e Jafé. Quando Noé soube do acontecido proferiu a seguinte maldição: “Maldito seja Canaã, que ele seja para seus irmãos o último dos escravos”. E acrescentou: Bendito seja Javé, o Deus de Sem, e que Canaã seja seu escravo”, e ainda: “Que Deus dilate a Jafé, e que Canaã seja seu escravo”. (ibid. p. 14-15)

Assim recai sobre os negros africanos a maldição bíblica, uma visão teológica que serviu para justificar a escravidão dos(as) negros(as). De acordo com D’Adesky (2002), os africanos e os negros em geral, através da perda das suas terras e do trabalho forçado, alcançariam a redenção e libertação do pecado original de todos os homens (o de serem filhos de Adão e de serem filhos de Cam).

Portanto, desde a formação e a expansão dos impérios coloniais europeus, que tomaram o tráfico e a escravidão de africanos um grande e lucrativo negócio, a dominação de africanos por europeus foi justificada pela “culpa original” imputada pelo patriarca Noé a toda a descendência de Cam. (D’ADESKY et al, 2002, p. 15)

A segunda teoria viria de uma classificação dita científica, advinda da observação dos caracteres físicos, tais como: cor da pele, cor dos olhos e traços fenotípicos, e da atribuição de superioridade ou inferioridade dado a estes. Assim as características físicas determinavam o comportamento dos povos (MUNANGA, 2003).

Esta mudança de perspectiva foi considerada importante na construção da ideologia racista, passando da explicação de Deus para a Biologia.

A concepção do racismo baseada na vertente biológica começa a mudar a partir dos anos 70, graças aos progressos realizados nas ciências biológicas (genética humana, bioquímica, biologia molecular) e que fizeram desacreditar na realidade científica da raça. (Ibid., p. 9).

Embora a raça não exista biologicamente, isto não é suficiente para desconstruir as representações que a sustentam. Munanga e Gomes (2016, p.16) explicam que o termo raça é utilizado pelo Movimento Negro e por estudiosos(as) com sentido político e social, ou seja, “diz respeito à história da população negra no Brasil e a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial”.

Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques D’Adesky afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e se manifesta de duas formas, individual e institucional:

No primeiro caso, manifesta-se por meio de atos discriminatórios perpetrados por indivíduos contra indivíduos; podem atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruições de bens ou propriedades e assassinatos. A segunda forma implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio implícito. Elas se manifestam sob forma de segregação no espaço urbano, particularmente na escola e no mercado de trabalho. Manifesta-se também em manuais escolares, livros didáticos, filmes e novelas de televisão que retratam de maneira inadequada as minorias étnicas ou os grupos raciais menosprezados. (2002, p.49).

Gomes (2005) corrobora com a citação acima dizendo que o racismo manifesta-se, também, através da mídia (propagandas, publicidade, novelas, filmes, desenhos), a qual insiste em representar os(as) negros(as) de forma equivocada, ou seja, em papéis subalternos, homens infantilizados, bêbados e preguiçosos, mulheres hipersexualizadas e lascivas, vilões(ãs), etc. Imagens e palavras que produzem significados e interpelam os sujeitos, reforçando a existência do racismo em nosso país.

Muitas pessoas têm dificuldade em identificar o Brasil como um país racista e de se reconhecerem racistas, apesar de reconhecer no(s) outro(s) atitudes racistas. “Costuma-se dizer também que o negro só é discriminado quando é pobre, que o negro rico é tratado como branco.” O que não é verdade, pois os negros ricos enfrentam situações de discriminação por terem acesso a lugares que os pobres não podem frequentar. “Quando um negro entra num lugar que se imagina ser exclusivo para branco, causa no mínimo estranhamento” (BORGES, 66, et. al., 2002).

De acordo com a citação acima podemos perceber que existe uma ideia pré-concebida sobre o lugar do negro, ou seja, um preconceito. Sobre o conceito de preconceito, Sant’Ana destaca que:

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações

humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (2005, p.62)

Podemos perceber alguns exemplos de preconceitos raciais nas seguintes frases: “toda a criança negra vai mal na escola”, “o negro é burro”, “homem negro dirigindo um carro só pode ser motorista” dentre outros. Ideias preconcebidas transformam-se em posições diante da vida, ou seja, atos que diferenciam, excluem e restringem uma pessoa ou um grupo de pessoas por causa da sua cor ou raça e ao serem empregados nas relações interpessoais, carrega consigo outras categorias como: os estereótipos, a discriminação e o racismo (SANT’ANA, 2005).

A discriminação é a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, gênero, idade, opção religiosa e outros. Discriminação racial é toda a prática, exteriorização, manifestação do racismo, do preconceito e do estereótipo.

Conforme o decreto nº 65.810/69,

[...] a expressão “discriminação racial”, significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (BRASIL, 1969)

A imagem preconcebida, utilizada para definir e limitar pessoas ou grupos de pessoas da sociedade denomina-se estereótipo. Estereótipo é geralmente um conceito depreciativo e infundado sobre algo como, por exemplo, os personagens “Mussum²¹” de Os Trapalhões e “Tia Anastácia²²”, do Sítio do Pica-pau Amarelo. O estereótipo também faz parte do racismo e da intolerância religiosa entre outros.

Conforme Sant’Ana (2005, p.65), estereótipo é um conceito muito próximo do conceito de preconceito, “é a sua manifestação comportamental. O estereótipo objetiva justificar uma suposta inferioridade, justificar a manutenção do *status quo* e legitimar, aceitar e justificar a dependência, a subordinação e a desigualdade.”

21 Os Trapalhões, programa humorístico da Rede Globo de Televisão, transmitido nas noites de domingo, nos anos 70 e 80.

22 Personagem do Sítio do Pica-pau Amarelo, série de 23 volumes de fantasia escrita pelo autor brasileiro Monteiro Lobato entre 1920 e 1947. As histórias têm sido adaptadas diversas vezes desde os anos 50, para filmes em *live-action* e séries de televisão, sendo as produções da Rede Globo de 1977 a 1986 e 2001 a 2007 as mais populares.

Intolerância é a falta de respeito às práticas e crenças que, por serem diferentes de um padrão hegemônico, são consideradas erradas e sem direito de existir. A intolerância pode se manifestar pela rejeição ou exclusão de pessoas por causa do seu cabelo, sua orientação sexual, por sua crença religiosa, tipo de roupa e etc.

Marcada por disputas de poder e de territórios, a intolerância religiosa não é um fenômeno recente, resultando na supremacia da cultura e da religião do(a) colonizador (a).

O fato da intolerância religiosa acontecer, geralmente, contra as religiões de matriz africana, está relacionado intrinsecamente ao preconceito racial, declarado aos/às negros/as, desde a escravidão no Brasil (COSTA, 2012). A interiorização do racismo, do preconceito, da discriminação e da intolerância religiosa é social, sendo assim é possível percebê-la em instâncias sociais, como: família, escola, religião, comunidade e etc.

O racismo e a injúria racial são crimes previstos na Lei 7.716/89 ou no artigo 208 do Código Penal. De acordo com a Cartilha “Racismo é crime, denuncie”:

Racismo é a doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade. O crime de racismo atinge uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça. A injúria racial consiste em ofender a honra de alguém valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem (BRASIL, 2016, p.8).

A distinção entre racismo e injúria racial, além de um ter como alvo um coletivo e o outro o indivíduo, está no tempo de duração da pena, na base legal e no prazo para denúncia, ou seja, o racismo é um crime inafiançável, pode ser denunciado a qualquer tempo e tem como base legal a Constituição Federal de 1988 e o artigo 20 da Lei nº. 7.716/1989.

O crime de injúria racial e passível de pagamento de fiança, o prazo de denúncia é de 6 meses, e a legislação aplicada é o parágrafo 3º do art. 140 do Código Penal.

A cartilha citada acima também ensina como identificar a prática racista.

É comum a prática racista camuflar-se em situações cotidianas ou formas de brincadeira. A pessoa racista age de maneira preconceituosa, mas não admite seu preconceito. Estando ou não evidente, a vítima tem o direito de denunciar qualquer forma de ultraje, constrangimento e humilhação. Principais ações do agressor: apelidar de acordo com as características físicas a partir de elementos de cor e etnia da vítima; inferiorizar as características estéticas da etnia em questão; considerar a vítima inferior intelectualmente, podendo até negar-lhe determinados cargos no emprego, por exemplo; ofender verbal ou fisicamente a vítima; desprezar os costumes, hábitos e tradições da etnia; duvidar, sem provas, da honestidade e competência da vítima; recusar-se a prestar serviços a pessoas de diferentes etnias. Comentários racistas: desculpe, mas você não pode entrar com essa roupa neste estabelecimento; para uma negra, você até que é bonita; até que seu cabelo não é tão

ruim; mas é que você passou por cotas né? nem precisou estudar; desculpe, mas é porque você me pareceu suspeito (BRASIL, 2016, p.11).

Como disse Mandela, ninguém nasce racista, se as pessoas aprendem a odiar outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, também podem ser ensinadas a amar. (1995)

A continuidade do preconceito e da discriminação racial no Brasil, até os dias de hoje, demonstra que somos um país racista, criando mecanismos que produzem desigualdades raciais. Sendo assim, faz-se necessário “discutir a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial” porque estes processos se retroalimentam uns aos outros e como foi dito anteriormente, diferem um pouco entre si (BENTES, 1993, p.21).

7.1.3 Identidades negras no Brasil: construções e desconstruções

Na constituição de identidades, estão envolvidas as relações com outros sujeitos, com seus pares e consigo mesmo. Os lugares que frequentamos ou ocupamos também produzem efeitos em nós.

De acordo com Bentes (1993), com a continuidade do racismo, do preconceito e da discriminação, reforça-se, também, nas diversos lugares, família, escola, mídia, comunidade, a imagem negativa do que é ser negro(a) no Brasil e isso tem efeitos na construção das identidades das pessoas negras e não negras, que passam a perceber, desde muito cedo, que tudo que vem do(a) negro(a) é diferente, é ruim.

[...] o problema é que, no nosso caso, o preconceito está fundamentalmente nos caracteres físicos. A discriminação “cultural” vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc) [*grifos da autora*] (BENTES, 1993, p. 16).

A ausência da temática das relações étnico-raciais no espaço escolar, assim como a ausência dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, acabou prejudicando a participação da população negra nos diálogos escolares e na sua representatividade econômica, social e cultural. Para compreender como foi construída a identidade do(a) negro(a), precisamos discutir alguns processos históricos, como: diáspora africana, o mito da democracia racial e o branqueamento.

A diáspora africana, conforme Lopes (2011), compreende dois momentos principais:

O primeiro, gerado pelo comércio escravo, ocasionou a dispersão de povos africanos tanto pelo Atlântico quanto pelo oceano Índico e mar Vermelho, caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV – quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus principalmente para as Américas. O segundo momento ocorre a partir do século XX, com a emigração sobre tudo na Europa em direção às antigas metrópoles coloniais (Ibid., p. 242).

Para Stuart Hall,

[...] o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “outro” e de uma oposição rígida entre o de dentro e o de fora. Porém as configurações sincretizadas da identidade cultural requerem a noção derridiana de *différance*, uma diferença que não funciona através dos binarismos, fronteiras veladas que separam finalmente, mas são também *places de passage* (lugares de passagem) e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim [*grifos do autor*] (2006, p. 32-33).

Na citação de Hall, percebemos a superação do binarismo da Antiguidade, no qual a separação se estabelecia entre “os iguais” (membros de uma mesma cultura) e “os diferentes” (pessoas de outras culturas). A identidade cultural requer uma noção de diferença que funcione como lugares de passagens, sem começo e sem fim.

Como podemos conceber ou imaginar a identidade, a diferença e o pertencimento após a dispersão dos(as) negros(as) africanos(as)? Que relação podemos fazer sobre o sentimento de pertencimento à terra de origem e a identidade nacional?

De acordo com Hall, o forte senso de pertencimento do que seja a terra de origem constitui uma tentativa de preservar a identidade cultural. Por exemplo, na época da colonização criou-se uma aproximação religiosa, ou seja, o sincretismo entre os(as) santos(as) católicos(as) e os orixás no Brasil. Sincretismo “é a fusão aleatória de elementos doutrinários diferentes” (LOPES, 2011, p. 588).

A utilização da palavra sincretismo religioso é criticada pelo seu uso indiscriminado, pois não houve fusão entre os rituais católicos e os africanos. O que houve foi a criação de uma estratégia dos escravizados que utilizavam os dias santificados dos brancos, ou seja, o único dia de folga em seu trabalho, para reverenciar os Orixás.

A identidade cultural africana está em nós, através de várias manifestações e conhecimentos que foram desapropriadas e/ou negados com objetivo de inferiorizar e subjugar a população negra, sempre a favor de uma identidade nacional na qual a diferença sofrerá o preconceito, a injustiça, a discriminação e a violência.

Talvez a resposta ao racismo fundado na cor da pele possa ser as políticas de reparação, de reconhecimento e valorização do(a) negro(a) no Brasil. Nas questões introdutórias do Parecer nº: CNE:CP003/2004 diz:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p.12).

A superação do racismo é um grande desafio, porque essa forma de preconceito precisa ser combatida em diversas áreas do conhecimento e em diversos espaços sociais. Muitas pessoas acreditam que essas questões já foram superadas, o que dificulta a discussão e o enfrentamento do racismo, principalmente no ambiente escolar.

A ideia do branqueamento e do mito da igualdade racial produziu uma falsa igualdade racial. Francisco José Oliveira Vianna, destacado por Munanga, formulou uma hierarquia da mestiçagem, comparando a situação do(a) negro(a) e as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos:

Não há perigo de que o problema negro venha surgir no Brasil. Antes que pudesse surgir seria logo resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com rara exceção) acolhe-o, estima-o e aceita-o no seu meio. Como nos asseguram os etnólogos, e como pode ser confirmado à primeira vista, a mistura de raças, é facilitada pela prevalência do “elemento superior”. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É obvio que isso já começou a ocorrer. Quando imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar, irá pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção (VIANNA *apud* MUNANGA, 2004, p. 86).

Após a abolição da escravatura, iniciou-se um processo de branqueamento através da mestiçagem (mistura entre brancos(as) e negros(as), brancos(as) e indígenas). A intenção nunca foi a integração do indivíduo negro(a) na sociedade brasileira e, sim, a sua eliminação.

De acordo com Abadias do Nascimento (1978), este processo se deu de forma violenta, pois um dos recursos utilizados foi a política de povoamento e imigração europeia, financiada pelo Estado Brasileiro, partindo da concepção que o sangue do(a) branco(a) purificaria e acabaria com o sangue do(a) negro(a), considerado inferior. Este processo de

branqueamento nacional apoiou-se no estupro de mulheres negras por homens brancos. O ser miscigenado é resultado deste processo violento e é definido como pardo ou mulato. Outra estratégia de eliminação citada pelo autor foi o encarceramento e a esterilização de homens negros.

Embora o branqueamento tenha fracassado fisicamente, pois não conseguiu acabar com a população negra brasileira através da miscigenação, a ideia (ou seus princípios) continua. Talvez fique mais fácil entender por que no Brasil o racismo é em degradê, ou seja, quanto mais escuro o tom da sua pele e quanto mais fortes seus traços fenotípicos, mais discriminações e preconceitos você irá sofrer ao longo de sua vida.

Segundo Angelica Dass (2016, não p.), “a gente ainda vive em um mundo onde a cor da pele não dá só uma primeira impressão, mas uma última cheia de significados que pesam”.

Das marcas identitárias da população negra, a cor da pele é a primeira a ser percebida. E, como diz Dass, está cheia de significados e representações, geralmente, negativas, que pesam na construção das identidades.

O autor Kabengele Munanga (2005) aponta que o atraso das discussões e a falta de preparo para a desconstrução destas representações se deve ao fato de que somos produzidos por uma educação eurocêntrica e sofremos efeitos do mito da democracia racial e do branqueamento.

O mito da “democracia racial” ganha maior destaque com a publicação da obra *Casa-grande e Senzala*, em 1933, de Gilberto Freire²³, que defende a ideia que o país havia resolvido seu problema racial com o encontro das três raças.

Em vez de ameaça, a mestiçagem foi transformada por Gilberto Freire em solução para os problemas do Brasil, graças ao legado Português. O brasileiro estaria a caminho de produzir uma nova raça através do processo de miscigenação, que [...] possibilitou ao mulato – que atendia aos padrões estéticos e eugênicos do senhor branco – melhores condições de vida e ascensão social. (CARNEIRO, 1995, p. 35-36).

Para Kabengele Munanga (2004), o mito da democracia racial brasileira, e o processo da miscigenação acabou encobrindo as desigualdades sociais e criando um lugar intermediário, ou seja, a possibilidade do miscigenado ascender e ser aceito na sociedade brasileira, contribuiu para que houvesse uma alienação e um desentendimento entre os(as)

negros(as) escuros e os negros(as) claros(as) “mulatos(as)²⁴”, razão pela qual os(as) negros(as) no Brasil, levaram mais tempo para formar organizações de protesto comparados aos negros(as) nos Estados Unidos.

A possibilidade de ocupar este lugar intermediário acaba enfraquecendo o sentimento de solidariedade com os negros indistigáveis e,

estes, por sua vez, interiorizaram 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 coletivas. (MUNANGA, 2004, p.88) .

O mito da democracia racial, contribuiu também para a falsa ideia que as desigualdades seriam apenas de ordem das classes sociais e que somos todos brasileiros, acaba encobrindo os conflitos raciais e afastando da população negra a tomada de consciência de suas características culturais importantes para a construção e reconhecimento de identidades negras.

O ato de expropriar, e converter as características culturais dos(as) afro-brasileiros(as) e africanos(as) em símbolos nacionais no Brasil dificulta o reconhecimento da identidade étnica.

[...] a construção de uma identidade nacional é baseada na herança branca europeia, negando qualquer possibilidade de se pensar em alguma identidade alternativa, fundamentada na herança negra de origem africana (MUNANGA, 2004, p.87).

Assim compreendemos os porquês da invisibilidade das grandes contribuições da população negra, os porquês da aculturação negra e os porquês da valorização das outras etnias: portuguesa, alemã e italiana.

É preciso conhecer o passado para entender melhor o presente. O ensino da história e cultura da população negra deveria ser para todos(as), negros(as), brancos(as) e indígenas. Um povo que não conhece sua história pode ser comparado a uma pessoa sem memória, um eterno errante. O direito de saber sobre si passa, impreterivelmente, pela educação escolar (ARROYO, 2013). Entendemos que a construção das identidades negras, depende da desconstrução do racismo e do mito da igualdade racial, entre outros processos.

24 Mestiço de branco e negro, termo considerado pejorativo por sua suposta origem, mulo(animal híbrido, resultado do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua).

7.1.4 Metodologia

No campo da educação, a pesquisa narrativa vem estabelecendo seu lugar como uma metodologia emancipadora e com grande relevância nos estudos sobre formação de professores. É um processo pelo qual os docentes envolvidos são “agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações, e são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida” (TELLES, 1999, p.81).

Para a produção dos dados este estudo utilizou as narrativas de docentes produzidas ao longo do desenvolvimento de um curso de formação continuada, “Danças Circulares na Formação de Professores(as) para as Relações Étnico-raciais”.

O curso foi organizado nas modalidades presencial e a distância (cinco módulos presencias e um módulo a distância), totalizando 40 horas. Os encontros presenciais foram realizados quinzenalmente com duração de quatro horas cada.

A metodologia desenvolvida no curso de formação continuada foi a das danças circulares.

As danças circulares, de acordo com Carvalho, é uma adaptação, realizada por Wosien, das danças folclóricas tradicionais à formação circular, “[...] conectando pessoas na roda se, por um acaso, já não tivessem esse costume por tradição” (1998, p. 13).

As danças de roda ou circulares que hoje praticamos retomam o sentimento de comunidade, o dançar juntos no círculo, de mãos dadas em busca de um ritmo e de uma harmonia comuns, resgatando relações e vivenciando valores éticos de convivência cooperativa através das músicas e das danças de diferentes povos em que celebramos a vida, a diversidade e a diferença.

A temática era introduzida por uma dança circular, depois realizava-se discussões sobre as questões relacionadas ao tema. Ao final do encontro, cada participante realizava sua escrita no Caderno Narrativas Docentes, a partir das experiências vivenciadas e das questões norteadoras.

No primeiro encontro, **“Sentindo as Danças e as Relações: Respeitando as diferenças**, teve como objetivos: conhecer as danças circulares e sua metodologia (relação da dança, corpo e educação étnico-racial); relacionar as danças circulares com as questões étnico-raciais (mito da igualdade racial, racismo: teorias e estrutura); Lei 10.639/03, entre outros.

As danças apresentadas nesse encontro foram: **Guerreiros e Guerreiras Nagôs** (Música: adaptação do material A cor da cultura, coreografia: transposição de “Escravos de

Jó” do Giraflor); **Normal é ser diferente** (Cantor: Jairzinho CD Grandes Pequeninos, coreografia de Gisele Machado); **Pata Pata** (Cantora Miriam Makeba (Sul-africana), coreografia de Siomara Kronbauer); **Coisa da Antiga** (Compositores: Nei Lopes e Wilson Moreira - Intérprete: Clara Nunes, coreografia de Lúcia Cordeiro); **Retina** (Cantora: Consuelo de Paula, coreografia do Giraflor) e **Lava meus olhos, Lava meu Coração** (Música: Oxum lava meus olhos - Keila Dinis, coreografia: Sandra Cabral).

No segundo encontro foram trabalhadas duas temáticas: **“Religiosidade e Etnobotânica”** e **“Pertencimento - Continente Africano e Diáspora – Denegrindo o Brasil e os currículos”**. Os objetivos foram: conhecer a filosofia africana através de uma perspectiva ecológica; conhecer a cosmovisão africana; dançar os vários ritmos da cultura afro-brasileira; refletir sobre a diáspora africana; conhecer os documentos orientadores para a implementação da lei 10.639/03 nos PPPS e Currículos; e, reconhecer os movimentos de resistência (quilombos, música, jornal, clubes sociais, capoeira, literatura...).

Nesse encontro dançamos **Gaia** (Música: Nilson Chaves Projeto e Coreografia: Guataçara Monteiro); **Ciranda de Iemanjá** (Música: Mariene Castro e Coreografia: Guataçara Monteiro e João Pessoa); **Jammu Africa**, (*One day will come when Africa wil be united*. Música: Ismael lo. (Senegal - Wolog language) Coreografia: Iain Armstrong e Setefan Freeddman); **Ajalé** (Música: Inaicyra dos Santos e Coreografia: Ana de Jesus); **Yemaia Assessu** (Música: Deva Premal e Coreografia: Lucia Cordeiro); - **Áfricas** (Música: África – DVD Show Brincadeiras Musicais da Palavra cantada (Sandra Peres/ Paulo Tatit/ Arnaldo Antunes) e Coreografia: Gisele Machado); **Berimbau** Coreografia: Ana de Jesus); **Jongo** (Música/ letra: Wilson Moreira / Nei Lopes e Coreografia de Ana de Jesus); Carimbó (Nazaré Pereira e Coreografia: Guataçara Monteiro de João Pessoa); **Negra Maria** (Milonga Candombe) Música: Lucio Demave – Letra: Homero Manzi e Coreografia: Siomara).

“Educação Antirracista: Papel de Alunos(as) e Professores(as) e Educação étnico-racial na formação docente e na escola: construindo caminhos” foram os temas do terceiro encontro visando a discutir os conceitos de racismo, discriminação, preconceito e injúria racial; analisar os fatos históricos para entender a trajetória dos negros no Brasil; reconhecer a contribuição da população negra para a construção de nosso país; discutir sobre as ações afirmativas e as situações de racismo na escola; discutir sobre a formação continuada docente; discutir sobre o potencial das danças circulares para inclusão das temáticas étnico-raciais na escola.

Andanças (Música: Beth Carvalho e Coreografia: Renata Ramos); **Namariê** (Música: Meninos do Morumbi e Coreografia: Guataçara Monteiro e João Paulo Pessoa

adaptação da coreografia da dança "Agradecer e Abraçar" da Cristiana Menezes); **Vocês Conhecem Zumbi?** (Música: Alexandre Pires e Coreografia: Gisele Machado); **Zumbi**. (Música Jorge Bem Jor, Cantora Ellen Oleiro e Coreografia Gisele Machado); **Will you be there** (Música: Michael Jackson e Transposição: Edgard Gouveia Junior/Giraflor); **Wolderful Wolrd** (Música: Louis Armstrong – CD Natal de Cavaquinho e Coreografia: Petrus Schoenmaker); **Canto de Guerra**, Música: Consuelo de Paula e Coreografia: Siomara Kronbauer); **Trembala** (Música: Ana Vilela e Coreografia: Andrea Leoncini); **Eu te desejo** (Música: Flavia Wenceslau e Coreografia: Guataçara Monteiro) foram as danças do terceiro encontro.

No quarto encontro a temática apresentada foi “**Territórios Negros da cidade do Rio Grande**” os objetivos foram: recordar as personalidades negras da cidade, visitar alguns territórios negros do Rio Grande como, por exemplo: Largo das Quitandeiras, Clubes Negros, Escolas de Samba, Escola Marcilio Dias, Artista Plástico João Eli, Monumentos Carlos Santos e Marcilio Dias, Igreja da Conceição, Docas do Mercado, 1ª Casa de Religião de Matriz Africana e etc) e realizar uma dança em cada território negro próximo ao local do curso de formação continuada.

Os territórios e as danças escolhidas foram respectivamente: **Canto de Guerra** – Marcilio Dias; **Retina** – Carlos Santos; **Ajalé**- Largo das Quitandeiras; **Namariê** – Docas do Mercado Público e **Oxum Lava meus Olhos** - Igreja Nossa Senhora da Conceição.

Dos participantes, nove eram professores(as) e uma era acadêmica de Sociologia (funcionária/merendeira escolar). Após o término das escritas, os (as) professores(as) entregavam o caderno à pesquisadora.

A categorização dos dados foi realizada a partir das palavras/ideias emergentes nas narrativas dos(as) sujeitos(as) da pesquisa escritas no caderno. Através da aproximação entre ideias convergentes, as análises foram organizadas em quatro eixos, que são: **Eixo 1**, denominado **Racismo, preconceito e discriminação racial** que trata das escritas docentes relacionadas às dificuldades como: falta de conhecimento da temática, em saber diferenciar os conceitos de racismo, preconceito e discriminação, bem como intervir pedagogicamente nas situações que se apresentam no dia a dia escolar; **Eixo 2, Intolerância religiosa**, aponta entre outras coisas, as dúvidas e as tensões que os(as) docentes enfrentam, como a dualidade entre o bem e o mal, o preconceito com as religiões de matriz africana e de como tratar a temática pedagogicamente; **Eixo 3, a Identidade negra: reconhecer-se negro(a) e tornar-se negro(a)**, que aborda as tensões e conflitos presentes na constituição das identidades dos(as) sujeitos(as) negros(as) e a desconstrução dos preconceitos e representações negativas sobre

seus marcadores identitários; e, **Eixo 4, A diversidade étnico-racial nos currículos**, fala sobre a inserção da diversidade étnico-racial nos currículos escolares e nas formações de professores(as) e também sobre o quanto a intolerância religiosa pode influir na prática pedagógica e no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Racismo, preconceito e discriminação racial.

Como podemos observar na narrativa Fenix²⁵, a maioria dos(as) docentes que atuam nas escolas, não se sentem preparados(as) para discutir e enfrentar as questões e situações de racismo e relacionam essa dificuldade à falta de conhecimento.

Minhas dúvidas são relacionadas à minha própria falta de conhecimento para lidar com situações adversas que surgem. É também com a intolerância e ignorância das pessoas em geral. As dificuldades começam na aceitação de que temos que **enfrentar todo e qualquer preconceito juntos** e as soluções são, a meu ver, tornar isso um hábito diário e **não tratar em uma data específica somente. (FÊNIX)**

De acordo com o levantamento realizado com os sujeitos da pesquisa, através de um questionário de pré-inscrição no curso de formação continuada²⁶, a maioria declarou não ter recebido, em sua formação básica e inicial, subsídios necessários para lidar com os desafios de combater o racismo e seus desdobramentos. Isto se deve à ausência dos conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e acadêmicos.

Segundo Munanga (2005), deve-se, também, a uma educação eurocêntrica, ao mito da democracia racial e à ideologia de branqueamento, os quais produziram e produzem efeitos na sociedade brasileira, dificultando debates e discussões sobre esta temática na educação.

Para combater o racismo, é preciso conhecer sua estrutura, seus mecanismos e seus efeitos. É preciso desconstruir preconceitos e estereótipos, é preciso conhecer e entender

25 cada sujeito deste estudo escolheu um pseudônimo com o qual gostaria de ser identificado neste estudo.

26 Todos os sujeitos da pesquisa responderam a pergunta: Como foi a sua educação no que concerne às relações étnico- raciais no ensino básico e superior?

não só o que foi o regime de escravidão, mas as contribuições dos(as) africanos(as) e de seus(suas) descendentes para a construção, econômica, social e cultural deste País (GOMES, 2005).

Fênix aponta, também, a importância do combate ao racismo como uma ação pedagógica, envolvendo toda a comunidade escolar, de forma contínua. Conforme Silva (2001), na formação de docentes, deve-se buscar a discussão sobre como enfrentar as situações desconcertantes de discriminação racial que ocorrem em vários espaços da escola como: sala de aula, pátio e sala dos(as) professores(as) e nas relações pessoais. O compromisso com a educação antirracista deve ir além de quem não ri de piadinhas racistas e deve ser coletivo porque ele, o racismo, se apresenta em todas as relações pessoais na sociedade.

Kofi e Dandara, em suas narrativas sobre o racismo, trazem para discussão a presença dos deboches e piadinhas preconceituosas no cotidiano escolar.

No meu cotidiano escolar, que eu vivencio é no refeitório, visto que sou merendeira da escola, é uma exclusão, uma deixada de lado, de quem é diferente, principalmente do aluno mais gordo que os outros. Piadas do tipo “vais comer mais? Vais ficar mais gordo (a)?” Já teve o caso de duas irmãs negras e gordas. Elas eram vítimas **de deboches, piadinhas**. Uma vez, uma delas fez um cartaz que a professora pediu e ela colocou que não tinha vontade de ir para a escola por ue os colegas debochavam dela. Que ela ficava muito triste em ter que ir para a escola. **(KOFI)**

Como trabalhar para não excluir e não exaltar a criança negra, pois devemos integrar todos nas atividades, mas que o discente afrodescendente se sinta valorizado, mas não o “foco” da sala de aula para sofrer perante os **deboches** dos demais colegas? **(DANDARA)**

Dizer que o cabelo do(a) negro(a) é “ruim”, utilizar a palavra “denegrir” como desqualificação, substituir a palavra negro(a) por mulato(a), moreninho(a) ou escurinho(a) e repetir expressões do tipo: *vai com as tuas negas, ele(a) tem o pé na cozinha, negro(a) de alma branca, a coisa tá preta, negro(a) quando não estraga na entrada, estraga na saída*, dentre tantas outras, é contribuir para reforçar e disseminar o racismo e o preconceito racial.

Silva aponta que a reprodução desses termos racistas e a utilização de imagens que reforçam os estereótipos racistas, na escola, afeta crianças e jovens negros(as) e brancos(as) em sua formação:

[...] destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra, empobrecendo em ambos o relacionamento humano eliminando a possibilidade exploratória da diversidade étnico-racial e cultural. (2001, p. 66).

Nega Véia aponta como dificuldades de combater o racismo: a falta de diálogo, o desinteresse pela temática e a falta do corpo na educação.

A negação ao diálogo, o silêncio, a falta de leitura, a censura visual é um grande entrave. A crença no que foi dito como verdade absoluta. A proibição de gestos e movimentos corporais engessa e isola. **(NEGA VÉIA)**

De acordo com Cavalleiro (2017), a ausência do debate na escola esta relacionado ao mito da democracia racial e à ideia de que não existe racismo por parte dos(as) professores(as). A autora encontrou a manifestação dos seguintes comportamentos: alguns docentes negam a existência e ao mesmo tempo ocultam suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos; outros silenciam diante das situações como estratégia para evitar o conflito étnico.

Nega Véia aponta a proibição dos movimentos corporais como uma forma de engessamento e isolamento na educação. Trindade (2002, p. 69) diz que precisamos redescobrir o corpo na educação e faz algumas provocações: “como potencializar essa multiplicidade de corpos que transitam nas instituições escolares; qual a ação possível a nós educadores, com o corpo do outro e, sobretudo, com o nosso próprio corpo?”

Petrolina (1997) diz: que o

povo negro onde quer que esteja entre culturas africanas ou outras [...] ainda expressa a vida com o corpo inteiro. A pele negra não o deixou esquecer que é com o corpo, antes de mais anda, e não apenas com bons raciocínios, que descobrimos o mundo, as pessoas e o que elas pensam de nós (1997, p. 167).

Quando a Nega Véia aponta a proibição dos gestos, movimentos, ela está se referindo à criança negra, ao (a) jovem negro(a) quando é impedido(a) de se expressar corporalmente como pertencente da cultura afro-brasileira. “Na cultura afro-brasileira, o corpo traduz-se como forma de participação necessária. As culturas negras são dinâmicas e

interativas” (CAVALLEIRO, 2017. p. 167). Através dos movimentos, da dança entramos em contato com a nossa ancestralidade, com os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Girassol nos apresentava com a discussão sobre a importância de nos reconhecermos racistas, preconceituosos, e perceber que cometemos, muitas vezes sem querer, discriminações raciais. Aos profissionais de educação que entendem as questões de racismo e da discriminação como superadas, dificilmente terão interesse em aprofundar o tema e refletir sobre estratégias pedagógicas para uma educação antirracista (TOMASONI, 2008).

Acredito que muitas conquistas estão sendo alcançadas e vimos acompanhando avanços significativos, mas em relação a alguns aspectos, tratam-se de questões irreparáveis. A discriminação racial ainda está muito associada à **condição social**, no meu entendimento. Na escola, quando **problematizamos temas como racismo e discriminação, os discursos são de “questão superada”**, porém na prática ainda precisamos lidar e mediar situações em que percebemos a perpetuação de atitudes e falas carregadas de preconceito. Como professores, para além dos conteúdos programáticos, nunca podemos desperdiçar a oportunidade de educar para um mundo fraterno. **(GIRASSOL)**

Outra questão interessante abordada na fala de Girassol é o discurso de que o racismo é questão superada. Muitos entendem que a discriminação racial está associada à condição social. Se isso fosse verdade, não seríamos bombardeados, principalmente nas mídias, com tantos casos de racismo e discriminação sofridos por pessoas negras que ascenderam socialmente como: professores(as) universitários(as), jogadores(as) de futebol, escritores(as), artistas, empresários(as) e etc. De acordo com Borges (et. al., 2002), no Brasil muitas pessoas fazem essa associação equivocada na qual o negro só sofre discriminação racial porque ele é pobre.

Sobre a afirmação acima, gostaríamos de chamar atenção sobre o quanto as cotas raciais para o ingresso nas universidades e nos concursos públicos têm incomodado muitas pessoas. Dentro dessa discussão, gostaríamos de exemplificar trazendo a fala de um vereador da Câmara da cidade do Rio Grande quando se levantou o debate sobre a questão do percentual para reserva de vagas (cotas) para os(as) negros(as) e pardos(as) nos concursos do serviço público municipal. Disse ele:

os negros querem se favorecer, isso que é racismo, afinal os negros já estão quase brancos, estão saindo com loira, polaca, estão comendo em restaurantes...[...] Hoje, os negros já estão quase todos brancos. É uma mistura: é um negro querendo uma branca, um branco querendo uma negra. Ou com certeza é diferente e tu não vê um neguinho lá com uma branca, com uma polaca? (KANELÃO, 2014, não p.).

Na próxima narrativa de Hanna Ifê, fica evidente que a professora entende que devemos desconstruir a lógica racista que favorece a branquitude e exclui a negritude nas relações étnico-raciais nas instituições, principalmente nas escolas, bem como valorizar a diferença, o diferente como algo que completa, que integra.

Sala de aula e as relações étnico-raciais. Ao pensar nas salas de aula e as relações étnico-raciais, que se fazem presentes, faz-se necessário levar em consideração as possibilidades de discussão e trocas que são evidenciadas nesses espaços. A escola como espaço de educação ainda traz consigo muito presente, práticas homogêneas não considerando as diversidades étnicas, produzindo assim o mesmo tipo de educação que favorece a branquitude e exclui a negritude que está presente na escola. Este fato torna-se evidente quando **as representações do “aluno bom” volta-se para alunos brancos, classe média e anula o potencial dos alunos negros que também fazem parte destes espaços, configurando-se assim um racismo institucionalizado**, que tende a transformar-se em algo natural, mesmo sendo uma construção social ideológica, que inferioriza, reduz, submete, invisibiliza, exclui e criminaliza, o “diferente” (HANNA IFÉ).

Hanna Ifê aponta várias questões das relações étnico-raciais que precisam ser discutidas na escola. Ela percebe que neste espaço ainda são reproduzidas práticas sem que a diversidade étnica seja considerada, favorecendo a branquitude e excluindo a negritude.

O racismo institucional é uma das formas de sua manifestação e, de acordo com Borges (et. al., 2002, p. 49) implica em práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio implícito. Elas se manifestam sob a forma de segregação no espaço urbano, particularmente na escola e no mercado de trabalho.

A autora Eliane Cavalleiro (2017), em seu estudo sobre racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, verificou vários comportamentos racistas e discriminatórios dos(as) professores(as) em relação aos(às) alunos(as) negros(as) na sala de aula. As crianças negras recebem menos demonstração de carinho, quando são chamadas a atenção geralmente é em voz alta (tom de xingamento), recebem menos elogios e incentivo para a realização das tarefas e nas situações de discriminação racial ou são silenciadas, ridicularizadas ou são culpabilizadas.

O tratamento desigual dado a essas crianças explicita a gravidade do preconceito racial desses profissionais que deveriam educar para a diversidade e combater as situações de racismo.

A intolerância e o preconceito parecem aumentar quando tratamos da religiosidade de matriz africana na sala de aula. Geralmente é um assunto que gera tensão devido aos efeitos da educação que acontece fora da escola, ou seja, a familiar e a religiosa.

Intolerância Religiosa

Nas falas de Lótus e Girassol percebe-se o preconceito com as religiões de matriz africana, como marca da diferença, como marca de inferioridade. A abordagem das religiões de matriz africana na sala de aula foi considerada difícil pelos(as) docentes pois, o preconceito e a ignorância a respeito do tema acabam gerando tensões e conflitos na sala de aula.

Sobre as **religiões e suas intolerâncias**: somos programados e alienados sobre o que é do mal e o que é do bem, as benditas dualidades, talvez nesse momento surge a tensão, pois nossos alunos e alunas são educados em casa, muitos ainda, já existem os que não. Com essa dicotomia (bem e mal): E, infelizmente a religião afro, vem potencialmente minada com esses olhares. Mas, o nosso aluno, não tem culpa. Como diria, Mandela, “ninguém nasce preconceituoso”, mais ou menos assim... Sendo um sujeito em desenvolvimento, em aprendizado precisamos derrubar essas muralhas, mas, sem criar muitos feridos. Aí está a tensão. Além disso, tem outras barreiras como machismo, xenofobia, submissão (dominante - dominado), luta de classes, entre outras questões. **(LÓTUS)**

Mas é, na **questão religiosa** que observamos a maior resistência. O desconhecimento e a disseminação de uma imagem associada ao mal, ganhou, “intencionalmente”, grandes proporções e é **preciso muito conhecimento e preparo dos professores** para tratarem das religiões de matriz africana enquanto saberes de matriz africana enquanto saberes científicos também, o que é fundamental escola, enquanto possibilidade e necessidade de desconstrução de ideias equivocadas a respeito dessa temática. **(GIRASSOL)**

No Brasil a religiosidade negra é rica e variada e independente da crença religiosa de cada um. É importante que suas práticas sejam respeitadas e não simplesmente julgadas a

partir daquilo que os discursos carregados de preconceitos dizem como verdade. Girassol destaca a importância do preparo docente para trabalhar estas questões na sala de aula.

Um caminho para combater e desconstruir os preconceitos em torno das religiões da matriz africana é trabalhar na sala de aula a cosmovisão africana, os valores e a ética dos povos africanos, a relação e o respeito com a natureza e com o outro (MUNANGA, 2016).

Sabiá possui dúvida sobre como enfrentar as tensões geradas entre professores(as) e alunos(as) em relação à intolerância religiosa. Afroblack aponta as dificuldades em mediar conflitos sobre esta temática, pois segundo ele, cada um tem suas representações e experiências positivas ou negativas sobre as religiões de matriz africana. Fala da restrição de alguns pais à abordagem da temática na escola e aponta o mês da consciência negra como período interessante para discussão da temática na escola onde trabalha.

As dúvidas e tensões que enfrentamos na sala de aula em relação às questões étnico-raciais são sobre a **intolerância religiosa**, discriminação que percebo entre alunos e principalmente entre docentes. **(SABIÁ)**

Dúvidas nós sempre teremos, tendo em vista a discriminação que infelizmente ainda é muito grande, mas as tensões sempre farão parte de nosso trabalho, pois em sala de aula muitas vezes temos alunos que frequentam **outras religiões** e há **uma restrição dos pais** em falar sobre o assunto. Mas aqui na escola não temos esses problema, pois todos se respeitam muito bem. Durante todo o **mês de novembro** eu trabalho sobre a questão afro, inclusive trazendo convidados para falar sobre o assunto, onde alunos de outras religiões participam sem problema algum. Sabemos que esse é um assunto muito polêmico, mas não podemos desistir de seguir esse caminho que é de mostrar a verdadeira identidade do nosso brasil. **(AFROBLACK)**

Nos relatos acima, os(as) professores(as) apontam a discriminação e a intolerância às religiões de matriz africana como um dos maiores desafios a serem trabalhados na escola. De acordo com Costa (2012), a intolerância às religiões de matriz africana está ligada ao racismo sofrido pelos(as) negros(as) desde o período da escravidão.

Percebe-se que a religiosidade de matriz africana, quando abordada na escola, tem causado mais tensão que outros temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, chegando ao extremo, ou seja, pais e mães proibindo a participação de seus filhos e filhas em atividades não religiosas, como por exemplo, a capoeira. Nesse sentido, Cavalleiro (2017, p.

18), diz que “nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados pela escola e vice-versa. Logo, os valores, as normas e as crenças incutidas na criança podem interferir nas instituições educativas”.

A legislação brasileira garante a liberdade religiosa, conforme o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948:

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência, religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular (Brasil, 2009, p.10).

A liberdade religiosa é tão importante que está prevista na legislação. O sagrado de muitas religiões e o princípio humanista não religioso pressupõem que vivamos em paz, de modo fraterno, sem agressões, preconceitos e discriminações. Precisamos aprender a viver na diversidade, respeitando as diferenças.

De acordo com Santos (2007), na escola, muitas vezes, perde-se oportunidades de trabalhar as diferenças, calando-se diante do racismo e tratando as desigualdades como algo natural. Para o autor, é evidente que

[...] a dificuldade do professor em lidar com situações de conflito em relação a questão racial, demonstrando que essas questões, se tratadas, são de forma pontuais, sem que haja prática pedagógica explícita que desautorize a discriminação racial no contexto escolar. (SANTOS, 2007, p. 72).

Munanga (2005, p. 17) destaca a importância do(a) professor(a) ser capaz de lidar profissionalmente com a diversidade e provoca-os(as) com o questionamento: “como reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial?”.

Cavalleiro fala sobre como deve ser a postura do(a) professor(a) frente às situações de racismo que acontecem na escola.

O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores(as). É imprescindível identificá-los e combatê-los. Assim como é pungente que todos(as) os(as) educadores(as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação (2005, p. 12).

No espaço escolar, a experiência religiosa deve ser facilitada pelo(a) professor(a) com objetivo de proporcionar ao(a) educando(a) uma maior compreensão do fenômeno religioso em suas perspectivas cultural e social. Contextualizar a religião inclui entender a sua dimensão histórica, geográfica, econômica e política e possibilita a aproximação com as diversas culturas, destacando as diferenças como pontos positivos no convívio social (SINISTERRA, 2014).

Identidades negras

Destacamos, nestas narrativas, as questões sobre identidade negra, relacionadas ao porquê do(a) negro(a), muitas vezes, não se reconhecer como negro(a) e por que a maioria das pessoas não se reconhecem racistas.

Acredito que o maior conflito é o não reconhecimento, **aceitação de ser negro**. Falta de leitura, troca de experiência sobre resistência, ousadia e coragem. Também o fato de **não se reconhecer racista na fala, mas as atitudes denunciarem**. A heterogeneidade de opiniões, principalmente negro X religião. Quanto ao grupo docente, nunca sentir-se preparado para assuntos que geram polêmicas, debates. **(ABAYOMI)**

Necessitamos romper rapidamente com as barreiras que nos cercam com relação ao racismo e a discriminação, para que possamos levar nossos alunos negros a **reconhecer-se socialmente** e tornar-se agente de um contexto de lutas contra a opressão vivenciada no ambiente escolar. **(HANNA IFÉ)**

De acordo com a autora Neuza Souza:

Para que o sujeito construa enunciados sobre sua identidade, de modo a criar uma estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja predominantemente vivido e pensado como local e fonte de vida e prazer. As inevitáveis situações de sofrimento que o corpo impõe ao sujeito tem que ser “esquecidas” imputadas ao acaso ou a agentes externos ao corpo. Só assim, o sujeito pode continuar a amar e cuidar daquilo que é, por excelência, condição de sua sobrevivência (1983, p. 6).

A partir do momento em que o(a) negro(a) toma consciência do racismo, da desvalorização sistemática dos seus atributos físicos, referendados com desprezo ou hostilidade, “beijo grosso”, “nariz chato”, “cabelo ruim”, “bundão” e do seu primitivismo

sexual, sua identidade é marcada, pois a discriminação e humilhação de seu corpo é contínua (SOUZA, 1983).

O comportamento do(a) negro(a) que não se reconhece como negro(a) é efeito, portanto, de uma estratégia de sobrevivência. Negar esse lugar que foi construído para os seus pares, ou seja, não reconhecer em si a “sujeira”, a “burrice”, a “subalternidade”, a “inferioridade” associadas ao seu corpo, a sua cor de pele.

A compreensão desta pressão a qual a população negra está exposta todos os dias é importante para que os(as) docentes tenham um olhar de valorização da diversidade e da diferença e, portanto, desenvolvam estratégias pedagógicas para combater o racismo estruturado nas características físicas do(a) sujeito(a) negro(a).

O silêncio e a negação do racismo contribuem cada vez mais para que atitudes preconceituosas e discriminatórias ocorram, também, nos espaços da escola.

É interessante observar que as pessoas que não se reconhecem racistas, reconhecem no outro atitudes racistas, o que indica que todos nós sabemos identificar estas situações. De acordo com Cavalleiro (2017, p. 58), devemos evitar o silêncio como estratégia para evitar um conflito étnico porque “os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretenso conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas”.

De acordo com Santos (2007), na escola, muitas vezes, perde-se oportunidades de trabalhar as diferenças, calando-se diante do racismo e tratando as desigualdades como algo natural. Para o autor, é evidente que

[...] a dificuldade do professor em lidar com situações de conflito em relação a questão racial, demonstrando que essas questões, se tratadas, são de forma pontuais, sem que haja prática pedagógica explícita que desautorize a discriminação racial no contexto escolar (SANTOS, 2007, p.72).

Se não houver intervenção, crianças, jovens e adultos(as) aprenderão as diferenças, no espaço escolar, de forma preconceituosa. Dandara, nos seus questionamentos sobre situações que vivenciamos em sala de aula, principalmente na educação infantil, provoca uma reflexão sobre os marcadores identitários e seus significados.

Como apresentar os tons de pele do lápis de cor para alunos e transformar o pensamento da criança que existem outras cores de pele sem ser o rosa clarinho? Para trabalhar com a **autoestima** dos descendentes de afro-brasileiros, como a questão do “**cabelo duro**”, “cabelo bom”, criando outras formas de valorizar cada cabelo? (DANDARA)

Os privilégios de ser branco(a), em nossa sociedade, foram naturalizados assim como a inferiorização e subjugação do(a) negro(a) na sua cultura, na sua estética, na sua capacidade intelectual. Deve-se, pois, valorizar os marcadores identitários da população negra para combater os preconceitos e as representações negativas como, por exemplo, o cabelo do negro não é ruim, ele é crespo ou muito crespo, e dissociar a cor da pele com comportamentos indesejáveis.

A educação para as relações étnico-raciais, através da negritude, tem por objetivo combater o racismo, as discriminações e as desigualdades que o indivíduo negro vivencia na escola e em outras instituições.

Diante do atual processo de globalização, existe a necessidade da escola como um todo aprofundar o estudo das relações étnicas, “uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo em que parece facilitar o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos” (CAVALLEIRO, 2017, p.11).

Ao analisar estes acontecimentos na sociedade e no ambiente escolar é importante enfatizar a importância da educação das relações étnico-raciais na formação de professores para o trato pedagógicos destas questões.

A diversidade étnico-racial nos currículos.

Questões sobre raça, racismo, etnia e as interseccionalidades de classe social, gênero e sexualidade durante muitos anos não fizeram parte das discussões e dos conteúdos abordados dentro e fora da escola.

De acordo com Silva (2010, p.2), “apesar de serem negados, o racismo e o preconceito adentram o espaço escolar através do currículo e de práticas pedagógicas, que estigmatiza e desqualifica os elementos culturais da população negra.”

Faz-se necessário questionar: por que algumas histórias e rostos são negados e outros não.? Por que a população negra sofreu e sofre processos de negação e inferiorização? Diante deste contexto como são constituídas as identidades da população negra e não negra?

Os currículos são considerados territórios de poder e ao incorporar conteúdos históricos eurocêntricos acabam, por vezes, excluindo ou desvalorizando a cultura e a história dos afro-brasileiros e africanos, resultando na reprodução de comportamentos racistas pelos docentes e demais atores da comunidade escolar (ARROYO, 2013).

A partir da perspectiva da Lei 10.639/03, alguns docentes participantes do curso de formação refletiram sobre os questionamentos e sugeriram estratégias para a inserção da educação das relações étnicas-raciais nos currículos.

É possível perceber na escrita da Abayomi a importância do comprometimento do educador em adquirir conhecimento sobre a temática, a legislação e o trato pedagógico das questões relacionadas a relações étnico-raciais.

Por sermos um país multiétnico, contamos com uma grande riqueza cultural, artística e racial, apesar de ainda encontrar dificuldades devido a preconceitos e discriminação. Diante desses acontecimentos, é inegável que o educador esteja atento com olhares críticos e positivos, tanto nas perspectivas étnico-raciais, quanto nas culturais, religiosas e demais diversidades. O educador precisa estar ciente das leis e dos parâmetros que regem a educação, estar inserido, pertencente ao local onde trabalha, e assim trabalhar a partir da realidade. No momento a lei 10.639/03 se fez e faz necessário, para esclarecimento, estudo, compreensão de nossas origens. **(ABAYOMI)**

Conforme Gomes e Silva, apesar de alguns avanços, a inserção da discussão da temática da diversidade étnico-racial na formação de professores(as) ainda

fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhe de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar (2011, p.20).

Sendo assim, a partir das palavras das autoras acima, entendemos que a diversidade étnico-cultural está ligada ao resgate do sujeito. Ela está presente em diversas formas de organização social e nos mais variados processos históricos, indicando crenças, tradições, valores e regras mediadas não só por relações de poder, mas também, pela religião, a etnia/raça, idade, gênero e etc.

A diversidade étnico-racial, portanto, é um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação e assumi-la é construir uma nova relação com os processos de construção do conhecimento, dos valores e das identidades.

Logo, avançar nas discussões do trato pedagógico das relações e da diversidade étnico-raciais exige que o profissional da educação assuma uma nova postura, assim como as instituições responsáveis pela sua formação. (GOMES e SILVA, 2011)

Hanna Ifé diz que o currículo escolar, apesar de abranger a grande diversidade de alunos, ainda não consegue inserir todas as questões étnico-raciais e cita a religiosidade afro-brasileira, tema considerado proibido e sem importância nas escolas.

O **currículo escolar** embora se apresente voltados para **abranger a grande diversidade** de alunos, ainda não possibilita a inclusão total das questões étnico-raciais, pois quando se trata da questão religiosa, muitos espaços, percebem o assunto como proibido ou sem importância, não sendo permitido ser trabalhado nas escolas. A partir do momento que os docentes se **capacitam** sobre a temática étnico-racial, e adquirirem um maior **conhecimento**, tais assuntos serão trabalhados com mais **naturalidade e valorização**.
(HANNA IFÉ)

Entendemos que para avançar na discussão sobre a intolerância religiosa, devemos tratá-la como uma questão teórica nos processos de formação de professores(as). De acordo com Vieira, o preconceito contra as religiões de matriz africana pode influir na prática pedagógica dos(as) professores(as) , ou seja, na maneira, muitas vezes, superficial e estereotipada de ensinar a história e cultura afro-brasileira:

De fato, a escola tem se mostrado incapaz de lidar com a diversidade, haja vista a preferência pelo ensino eurocêntrico e pela religião hegemônica. Sobretudo, quando levamos em consideração o tratamento dispensado aos alunos e professores, que também são adeptos dos cultos afro-brasileiros. Os quais são vítimas do preconceito religioso na escola. Ademais, a intolerância religiosa presente no ambiente escolar tem se mostrado um entrave ao ensino da história e cultura afro-brasileira, em razão da crença na demonização desta cultura. Assim, a escola é um locus de intolerância religiosa manifestada de variadas formas: pela injúria qualificada pelo preconceito religioso, pelo vilipêndio de objetos de culto religioso, pela cristianização forçada, bem como pela rejeição a cultura afro-brasileira.(2017, p.399).

Silva (2007) corrobora com Vieira (2017) no caso específico dos cultos afro-brasileiros, afirmando que a intolerância religiosa é movida pelo preconceito étnico e religioso, sobretudo pela crença na “demonização” das referidas religiões. Mas, também através de ataques aos símbolos da herança africana no Brasil (p.15).

Entendemos que para avançar na discussão sobre a intolerância religiosa, teremos que desconstruir preconceitos e comportamentos racistas e discriminatórios no ambiente escolar, ou seja, devemos tratá-la como uma questão teórica, nos processos de formação de professores(as).

7.1.5 Considerações

Conforme os achados deste estudo, o entendimento sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, contribuiu para que os(as) educadores(as) compreendessem a especificidade do racismo brasileiro, bem como na identificação e intervenção nas práticas racistas que acontecem na escola.

A abordagem das religiões de matriz africana foi colocada com preocupação pelos(as) professores e professoras por ser um assunto que causa tensão e conflitos. Destacou-se a importância de tratar esta questão de forma teórica para além da polêmica que pode provocar, pois a desconstrução das representações negativas, principalmente sobre as religiões de matriz africana, deverão influir positivamente nas práticas pedagógicas e na constituição das identidades negras.

Construir experiências nas formações de professores(as) que proporcionem vivências sobre a valorização da cultura negra e eliminação de práticas racistas possibilitaria uma mudança de valores, e “[...]tocar no campo de valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional (Gomes, 2005, p.149).

7.1.6 Referências

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Redação dada pela lei 10.639, 2003.

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

_____. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836> > Acesso em 12/10/2017.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém, 1993.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. LOCONTE, Wanderkey (Coord.) São Paulo: Atual, 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. – BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. In: MIRANDA, Claudia et al. **Relações Étnico-Raciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei nº 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2012.

DASS, Angelica. **Somos todos Humanas**. 2006 Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=kcYKRNbW_iw>Acesso em: 20/10/2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. UNIC/RIO/005, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América latina**. 4ª edição. São Paulo, Global, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03: Breves reflexões. In: **Modos de Fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**. Org. Ana Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (16-21).

HALL, Stuar. **Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. 5 de novembro, 2003. PENESB-Rio de Janeiro.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje**. 2ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abadias. **Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-67.

SANTOS, Ângela Maria dos. In: Muller. Maria Lúcia Rodrigues e Costa, Cândida Soares da (org.) **Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros**. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

SINISTERRA, Mary Lilia Congolino. Religião, Sociedade e Pedagogia. In: **A Cor da Cultura-Caderno de textos**. 3a ed. 2014, p. 55-58

SILVA, Petronilha B. G. Vamos acertar o passos? In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (org). **As idéias racistas, os negros e s educação**. Florianópolis: s/e, v.1, 1997(Série O pensamento negro na educação).

SILVA, Maria Aparecida. Formação de Educadores/as para o combate ao racismo: Mais uma tarefa essencial. In: **Racismo e Antirracismo na escola**: Repensando nossa escola. 2001.

SILVA, Maria Norma Rocha da. **Educação das relações étnico-raciais, currículo, diversidade cultural e formação de professores**. Anais da XV Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão – A Universidade e suas práticas no Contexto Regional: construindo diálogos V. 1, nº. 1, 2010. ISSN – 2448-1319.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio de uma Guerra Nada Particular: **Os Ataques Neopentecostais às Religiões Afro-brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil**. In: _____ (Org.). Intolerância Religiosa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007, p. 9-28.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TELLES, João A. **A trajetória Narrativa: Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e suas Práticas Pedagógicas**. Trab.Ling. Aplic, Campinas, n.34, p. 79-92, Jul/Dez, 1999.

TOMASONI, Maria Lucia de Almeida Belem. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657 1 .Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso /CEFAPRO, 2008.

TRINDADE, Azolida Loretto. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. In: VERISSIMO, José. Artigo publicado no **Jornal do Comércio**, 4 de dezembro de 1899.

VIEIRA, Ingrid C. L. A intolerância religiosa como elemento norteador do ensino da cultura afro-brasileira na escola. UNITAS – **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória-ES, v. 5, n.2, Ago-Dez., 2017.

7.2 OLHARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

RESUMO

A inserção dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira nos currículos, dentro da perspectiva da lei 10.639/03, exige mudanças na estrutura e na metodologia da formação inicial e continuada, bem como mudanças na identidade dos(as) docentes ou futuros docentes. Precisamos refletir sobre a relação pedagógica dos currículos e os processos formadores aos quais todos nós estamos sujeitos. Este artigo faz parte de uma dissertação de mestrado e teve por objetivo analisar as narrativas de professores(as) sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na formação continuada. Os dados foram produzidos através das narrativas docentes realizadas no curso de formação para a educação das relações étnico-raciais, com a metodologia das danças circulares. Entre os vários indicadores sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na formação de professores(as), destacamos: o conhecimento da temática e da legislação, a produção de saberes, e o aprendizado de novas metodologias. As análises apontam que o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana na formação de professores(as) é importante para suprir sua ausência, ou pouca presença na formação básica. A formação de docentes deve promover espaços para refletir, compartilhar saberes, repensar e desconstruir representações e preconceitos sobre a população negra. Deve também incentivar a construção de novas metodologias para o trato pedagógico. O conhecimento da temática também é apontado como instrumento para a valorização da negritude e melhoria da autoestima dos(as) negros(as).

Palavras-chave: formação docente; educação; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The insertion of the contents of Afro-Brazilian history and culture in curricula, within the perspective of Law 10.639 / 03, requires changes in the structure and methodology of initial and continuing training, as well as changes in the identity of teachers or future teachers. We need to reflect on the pedagogical relationship of the curricula and the formative processes to which we are all subject. This article is part of a master's thesis and aimed to analyze the narratives of teachers about the importance of the education of ethnic-racial relations in continuing education. The data were produced through the teaching narratives realized in the training course for the education of ethnic-racial relations, with the methodology of the circular dances. Among the various indicators on the importance of ethnic-racial education in teacher training, we highlight: knowledge of the themes and legislation, knowledge production, and learning new methodologies. The analysis shows that the knowledge of Afro-Brazilian and African history and culture in teacher training is important to overcome their absence, or little presence in basic education. The training of teachers should promote spaces to reflect, share knowledge, rethink and deconstruct representations and prejudices about the black population. It should also encourage the construction of new methodologies for pedagogical treatment. The knowledge of the subject is also pointed as an instrument for the valorization of the blackness and improvement of the self-esteem of the blacks.

Key words: teacher training; education; ethnic-racial relations.

7.2.1 Introdução

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP), através da Resolução nº 01/2004, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecendo, em seu artigo 1º, a inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior:

[...] as instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2013, p. 39).

Embora a inserção da educação das relações étnico-raciais seja obrigatória nos cursos de graduação, em nível de licenciatura e de bacharelado, é perceptível que sua efetiva implementação encontra dificuldades, principalmente na formação inicial de professores(as).

Estudos realizados por Passos (2014), Rizzo e Marques (2017), Silva (2014), Galin e Ferreira (2015), Cardoso e Castro (2015) e Alves e Arantes (2016) demonstram que as disciplinas “Educação para as relações étnico-raciais” ou “História e cultura afro-brasileira e africana” em alguns cursos de licenciatura e bacharelado constam no Quadro de Sequência Lógica (QSL), como optativa e, em poucos, como obrigatória, realidade observada em várias universidades brasileiras. E, geralmente, quando a questão racial é abordada, permanece na periferia dos programas docentes, de forma superficial e com carga horária insignificante.

Diante deste quadro, precisamos refletir sobre os efeitos que a ausência ou a presença superficial da temática pode acarretar na formação de professores(as) e conseqüentemente na educação de seus(suas) alunos(as). Segundo Grant (1977), os professores(as), por se sentirem despreparados, acabam se omitindo diante de determinados acontecimentos racistas.

Munanga (2005, p. 17) lembra que “não existe leis no mundo que sejam capazes de erradicar atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes de sistemas culturais de todas as sociedades humanas”, mas acredita que através da educação possamos entender e desconstruir a naturalização do racismo e seus desdobramento e, assim, contribuir para uma mudança nas relações étnico-raciais valorizando e garantindo o respeito e a igualdade de direitos e oportunidades.

7.2.2 A educação só mudará se os(as) professores(as) e o contexto também mudarem.

Conforme Gonçalves e Soligo (2006) a formação docente é atualmente prioritária para a mudança deste contexto, ou seja, a inserção das relações étnico-raciais nos currículos, o trato pedagógico nas situações de racismo e a valorização da cultura e história afro-brasileira e africana.

A formação inicial para a profissão docente, de acordo com Imbernón (2011) deve servir de base para a construção do conhecimento pedagógico especializado, precisa conscientizar sobre a complexidade da tarefa educativa e compreender a necessidade de uma atualização permanente. Espera-se que a formação continuada seja desenvolvida através de processos colaborativos do grupo docente.

[...] processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não consentida). [...] também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve. [...] situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas e discrepâncias, suscitando a criatividade e a capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas. (IMBERNÓN, 2010, p. 64-65).

Enquanto as licenciaturas e bacharelados não cumprirem a Resolução 001/2004 CNE/CP e a lei 10.639/03, parece-nos que a formação continuada deverá dar conta das questões de raça, etnia e identidade na escola. Assim, dentro desta perspectiva, a formação continuada poderá também ajudar na compreensão da complexidade do fazer educativo, refletir sobre situações problemáticas e construir coletivamente melhores estratégias para o seu trato pedagógico.

De acordo com Gomes e Silva,

quanto mais complexa se torna as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais. (2011, p. 11).

As autoras apontam que as tentativas para introdução da diversidade étnico racial nos processos de formação de professores começaram a ter mais destaque a partir dos anos 90. Isso significa o reconhecimento, dentro da esfera educacional, da grande lacuna que a não inserção da diversidade étnico-racial tem acarretado para a educação brasileira.

Autores como Antônio Nóvoa (1995) e Miguel Arroyo (2013) consideram importante abordar as questões relativas ao preparo dos(as) professores(as) para atuarem em contextos de diversidade racial, social e cultural.

O empenho de alguns autores que se dedicam ao estudo da formação de docentes na tentativa de superar uma visão estática e conteudista, nos leva a refletir sobre a importância de todas as fases da formação de professores e professoras, pois esta começa muito antes da dita formação inicial, ou seja, estes sujeitos já trazem consigo valores, conhecimentos e representações sobre o universo que irão atuar.

Reconhecer estes saberes é, de acordo com Gomes e Silva (2013), entender que estamos diante de uma relação complexa entre formação de professores(as), os valores, a cultura e as histórias de vida, ultrapassando a simples questão da grade curricular.

É dentro desta perspectiva e dessa postura política e profissional que a articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras. Ela diz respeito à identidade do professor e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação. (Ibid, p. 14).

Questões como valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho produzem efeitos à construção de identidades, na formação inicial e continuada e, conseqüentemente, na atuação dos docentes. Sendo assim, concordamos com as autoras citadas acima que afirmam que a diversidade étnico-cultural deve ser entendida para além de uma temática, ou seja, dever ser tratada como uma questão que precisa articular formação de professores/as, as práticas educativas, as identidades e as experiências.

Ir mais além no campo pedagógico, mais além dos experts que nos ajudaram e nos ajudam a melhorar as práticas, mais além dos críticos que lutam contra as desigualdades, contra a violência e competitividade. Ir mais além sem deixar de perceber e reconhecer o que foi realizado anteriormente,

[...] porque é preciso manter alguns ideais para que nossa vida continue tendo sentido mais além de nossa própria vida. E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa vida, com um tempo que está mais além do nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhes damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver. (LARROSA, 2017, p. 36-37).

O entendimento de estar a serviço da vida e pensar a educação a partir do par experiência/sentido é outra maneira - nem pior, nem melhor - de ver, pensar e falar sobre aspectos considerados importantes e que outras concepções não dão conta.

Jorge Larrosa (2017, p. 42) percebe que ao assimilar a experiência sem determiná-la causa um desconforto e, entre muitos questionamentos que recebe, escolhemos alguns que acreditamos ser relevante para este estudo: “[...]o que entende exatamente por experiência?; o que seria então pensar o professor e o aluno como sujeito de experiência? como se poderia pensar a formação do professorado a partir da experiência?”.

A palavra experiência, *experiri* (latim), significa provar, experimentar. “Aquilo que nos acontece, com ênfase no nós como o lugar da experiência,[...] que é capaz de produzir alteração de estado, de sensibilização da subjetividade” (PEREIRA, 2006, 145p.).

A Experiência, de acordo com Larrosa, possui capacidade de formação e transformação, ou seja, “é experiência tudo aquilo que nos ‘passa’, nos toca, ou que nos acontece, e, ao passar, forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (2002, p. 26).

O sujeito da experiência é especialmente um espaço onde os acontecimentos tem lugar, uma superfície sensível, onde aquilo que acontece produz efeitos, afetos e marcas. Esse sujeito pode ser definido por sua passividade, porém uma passividade feita de paixão, de paciência, de atenção e receptividade (LARROSA, 2002).

Dentro desta perspectiva, a formação de docentes deverá proporcionar, provocar o saber da experiência, ou seja, a relação entre o conhecimento e a vida humana, do sentido ou do sem sentido daquilo que nos acontece.

O saber da experiência não pode separar-se do indivíduo, o acontecimento é comum, mas a experiência é singular, ou seja, o mesmo acontecimento não produzirá a mesma experiência.

Tomar consciência de que as mudanças, as transformações e as formações são individuais e coletivas, indica um caminho sensível para o trabalho docente na educação das relações étnico-raciais.

7.2.3 -Os desafios da formação continuada para a educação das relações étnico-raciais.

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, processos pedagógicos, experiências/sentidos, cotidiano escolar, currículo e diversidade étnico-racial,

mais desafiador será compreender e apresentar alternativas para a formação e transformação das(os) professoras(es).

Em relação à formação continuada para as relações étnico-raciais, os estudos de Tomasoni (2008), Gomes e Silva (2011) apontam que existe resistência de muitos(as) docentes e escolas em aprofundar as discussões sobre esta temática, dificultando o combate e a superação do racismo neste ambiente.

O estudo de Silva (2013) constatou uma sensibilização parcial dos profissionais de educação no sentido de orientar suas práticas tendo como referencial os conteúdos assimilados nos cursos, relacionados à educação das relações étnico-raciais, conforme a Lei 10639/03.

No estudo de Demarzo (2009), a partir das experiências das professoras, o processo de educar-se, ocorre em diferentes espaços, anteriores e externos à escola, como na família, na experiência como estudantes, no sofrimento da discriminação, no ouvir a experiência do outro, e isso influencia na forma como educam em sala de aula. Os resultados percebidos com a pesquisa demonstram que o pertencimento étnico-racial é de relevância fundamental para a compreensão das concepções de mundo das professoras, sua atuação em sala de aula no que tange às relações étnico-raciais e no que aprendem ao buscar a reeducação dessas relações. Entre as professoras negras, o educar-se ocorre num sentido de buscar humanidade e depositam na educação a expectativa de mudanças das relações étnico-raciais. Entre as professoras brancas, a formação continuada possibilitou a percepção das tensões que envolvem as relações étnico-raciais fazendo com que elas refletissem sobre a própria vida e, assim, sobre a influência de suas práticas na vida dos(as) alunos(as).

Os processos de mudanças, conforme Imbernón (2010, p. 108), “são elementos condicionantes do ambiente político e econômico, no qual encontramos uma longa crise das instituições sociais e familiares em relação ao processo e às finalidades educacionais”. Assim os processos de mudanças estão imersos nas incertezas e nos discursos simbólicos sobre a importância da educação.

António Nóvoa (1995) introduz pontos importantes a serem considerados ao se abordar as questões relativas ao preparo de professores sobre tudo para atuar em contextos de diversidade social e cultural. Segundo o autor, a formação de professores deve ser mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento.

Considerando essas questões levantadas por autores que se dedicam a estudar a relação entre a formação de docentes, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida, percebemos que a temática ultrapassa a questão curricular, pois diz respeito também a

identidade do docente, que como agente pedagógico e político, precisa executar políticas educacionais, bem como participar da sua concepção e avaliação (GOMES e SILVA, 2011).

As pesquisas atuais apontam que o movimento docente e pedagógico tem exigido intervenções mais profundas. Miguel Arroyo (1996) diz que o que caracteriza este movimento é o repensar a função social e cultural da escola, sobretudo, da educação básica. Neste sentido percebemos a necessidade de repensar o papel social e cultural do professor e da professora e redefinir a sua formação, assim como as políticas das instituições de ensino.

7.2.4 – Metodologia

A pesquisa narrativa vem estabelecendo seu espaço como forma emancipadora de pesquisa em educação ao fornecer o contexto necessário para que os(as) professores(as) sejam agentes e autores de suas próprias representações. Nesta perspectiva, os sujeitos da pesquisa são convidados a reverem e organizarem suas experiências pedagógicas e de vida (TELLES, 1999).

A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer o sujeito refletir sobre si mesmo. Conforme Gomez (1992) o professor precisa ser o sujeito da análise do seu próprio cotidiano, mergulhado de forma consciente em suas experiências e no mundo cheio de valores, afetividades, interesses sociais e políticos.

Este estudo utilizou narrativas de docentes produzidas a partir do desenvolvimento de um curso de formação continuada “Danças Circulares na Formação de Professores(as) para as Relações Étnico-raciais”. Esse curso foi organizado em cinco módulos presenciais e um módulo a distância, totalizando 40 horas. Os encontros presenciais foram realizados quinzenalmente com duração de 4 horas cada um; os sujeitos da pesquisa foram 9 professores(as) e uma acadêmica de Sociologia que atua no espaço escolar como merendeira.

As danças circulares foram utilizadas como ferramenta pedagógica para trabalhar as questões das relações étnico-raciais no curso de formação continuada. As danças de roda ou circulares que hoje praticamos retomam o sentimento de comunidade, o dançar juntos no círculo, de mãos dadas em busca de um ritmo e de uma harmonia comuns, resgatando relações e vivenciando valores éticos de convivência cooperativa através das músicas e das danças de diferentes povos em que celebramos a vida, a diversidade e a diferença.

Bernhard Wosien é a nossa principal referencia nas danças circulares.

Que a dança educa o homem como um todo, é hoje uma teoria amplamente reconhecida e já aplicada, em muitos lugares, como um meio educacional funcional. Ela exige adaptação e integração, cria equilíbrio e libertação, dá asas à fantasia, relaxa e solta, e oferece um plano a partir do qual se pode acessar a multiplicidade da educação. (WOSIEN, 2000, p. 64)

No primeiro encontro, “**Sentindo as Danças e as Relações: Respeitando as diferenças**”, teve como objetivos: conhecer as danças circulares e sua metodologia (relação da dança, corpo e educação étnico-racial); relacionar as danças circulares com as questões étnico-raciais (mito da igualdade racial, racismo: teorias e estrutura); Lei 10.639/03, entre outros.

As danças apresentadas nesse encontro foram: **Guerreiros e Guerreiras Nagôs** (Música: adaptação do material A cor da cultura, coreografia: transposição de “Escravos de Jó” do Giraflor); **Normal é ser diferente** (Cantor: Jairzinho CD Grandes Pequeninos, coreografia de Gisele Machado); **Pata Pata** (Cantora Miriam Makeba (Sul-africana), coreografia de Siomara Kronbauer); **Coisa da Antiga** (Compositores: Nei Lopes e Wilson Moreira - Intérprete: Clara Nunes, coreografia de Lúcia Cordeiro); **Retina** (Cantora: Consuelo de Paula, coreografia do Giraflor) e **Lava meus olhos, Lava meu Coração** (Música: Oxum lava meus olhos - Keila Dinis, coreografia: Sandra Cabral).

No segundo encontro foram trabalhadas duas temáticas: “**Religiosidade e Etnobotânica**” e “**Pertencimento - Continente Africano e Diáspora – Denegrindo o Brasil e os currículos**”. Os objetivos foram: conhecer a filosofia africana através de uma perspectiva ecológica; conhecer a cosmovisão africana; dançar os vários ritmos da cultura afro-brasileira; refletir sobre a diáspora africana; conhecer os documentos orientadores para a implementação da lei 10.639/03 nos PPPS e Currículos; e, reconhecer os movimentos de resistência (quilombos, música, jornal, clubes sociais, capoeira, literatura...).

Nesse encontro dançamos **Gaia** (Música: Nilson Chaves Projeto e Coreografia: Guataçara Monteiro); **Ciranda de Iemanjá** (Música: Mariene Castro e Coreografia: Guataçara Monteiro e João Pessoa); **Jammu Africa**, (*One day will come when Africa wil be united*. Música: Ismael lo. (Senegal - Wolog language) Coreografia: Iain Armstrong e Setefan Freedman); **Ajalé** (Música: Inaicyrá dos Santos e Coreografia: Ana de Jesus); **Yemaia Assessu** (Música: Deva Premal e Coreografia: Lucia Cordeiro); - **Áfricas** (Música: África – DVD Show Brincadeiras Musicais da Palavra cantada (Sandra Peres/ Paulo Tatit/ Arnaldo Antunes) e Coreografia: Gisele Machado); **Berimbau** Coreografia: Ana de Jesus); **Jongo** (Música/ letra: Wilson Moreira / Nei Lopes e Coreografia de Ana de Jesus); Carimbó (Nazaré

Pereira e Coreografia: Guataçara Monteiro de João Pessoa); **Negra Maria** (Milonga Candombe) Música: Lucio Demave – Letra: Homero Manzi e Coreografia: Siomara).

“**Educação Antirracista: Papel de Alunos(as) e Professores(as) e Educação étnico-racial na formação docente e na escola: construindo caminhos**” foram os temas do terceiro encontro visando a discutir os conceitos de racismo, discriminação, preconceito e injúria racial; analisar os fatos históricos para entender a trajetória dos negros no Brasil; reconhecer a contribuição da população negra para a construção de nosso país; discutir sobre as ações afirmativas e as situações de racismo na escola; discutir sobre a formação continuada docente; discutir sobre o potencial das danças circulares para inclusão das temáticas étnico-raciais na escola.

Andanças (Música: Beth Carvalho e Coreografia: Renata Ramos); **Namariê** (Música: Meninos do Morumbi e Coreografia: Guataçara Monteiro e João Paulo Pessoa adaptação da coreografia da dança "Agradecer e Abraçar" da Cristiana Menezes); **Vocês Conhecem Zumbi?** (Música: Alexandre Pires e Coreografia: Gisele Machado); **Zumbi.** (Música Jorge Bem Jor, Cantora Ellen Oleiro e Coreografia Gisele Machado); **Will you be there** (Música: Michael Jackson e Transposição: Edgard Gouveia Junior/Giraflor); **Wolderful Wolrd** (Música: Louis Armstrong – CD Natal de Cavaquinho e Coreografia: Petrus Schoenmaker); **Canto de Guerra**, Música: Consuelo de Paula e Coreografia: Siomara Kronbauer); **Trembala** (Música: Ana Vilela e Coreografia: Andrea Leoncini); **Eu te desejo** (Música: Flavia Wenceslau e Coreografia: Guataçara Monteiro) foram as danças do terceiro encontro.

No quarto encontro a temática apresentada foi “**Territórios Negros da cidade do Rio Grande**” os objetivos foram: recordar as personalidades negras da cidade, visitar alguns territórios negros do Rio Grande como, por exemplo: Largo das Quitandeiras, Clubes Negros, Escolas de Samba, Escola Marcilio Dias, Artista Plástico João Eli, Monumentos Carlos Santos e Marcilio Dias, Igreja da Conceição, Docas do Mercado, 1ª Casa de Religião de Matriz Africana e etc) e realizar uma dança em cada território negro próximo ao local do curso de formação continuada.

Os territórios e as danças escolhidas foram respectivamente: **Canto de Guerra** – Marcilio Dias; **Retina** – Carlos Santos; **Ajalé**- Largo das Quitandeiras; **Namariê** – Docas do Mercado Público e **Oxum Lava meus Olhos** - Igreja Nossa Senhora da Conceição.

Ao término de cada encontro presencial, os(as) participantes deveriam elaborar registros em seus cadernos de narrativas docentes, provocados(as) por alguns questionamentos sobre os assuntos abordados.

A partir das palavras/ideias emergentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, a categorização foi organizada em dois eixos. São eles: **Eixo 1, Importância de ter conhecimento sobre a temática** que trata sobre a importância do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana na formação de professores e na escola e o **Eixo 2, Produção de saberes e metodologias**, o qual abordou a construção contínua do saber e as metodologias utilizadas para a educação das relações étnico-raciais.

Importância de ter conhecimento sobre a temática

As narrativas de Abayomi²⁷ e Girassol indicam que o conhecimento sobre as temáticas das relações étnico-raciais e sua legislação, são relevantes na formação de professores(as).

Acredito que a busca da nossa **identidade como povo brasileiro**, deve ser uma constante, participar de leituras, discussões e realizar formações **dentro das escolas** para orientar e garantir mudanças é a meta a seguir. **Conhecer e praticar as leis** para melhor conscientização de toda luta e processo já iniciado, deve ser a práxis de todos os envolvidos com a educação. **Reconhecer que educação para as Relações Étnico raciais não é individual, é coletiva, pois a desigualdade, discriminação, preconceito é o caos de toda a sociedade.**
(ABAYOMI)

Considero muito importante participar de formações e estudos acerca do tema, uma vez que se faz necessário que os professores se **apropriem desses conhecimentos**, como de fato eles se deram. Assim, esse estudo, por parte do professor e enquanto projeto de escola, deve ocorrer de forma crítica e reflexiva para que possamos nos **instrumentalizar** para desenvolvermos no cotidiano da escola problematizações pertinentes sobre as relações étnico-raciais. Muito devemos avançar, para que não fiquemos limitados a um plano de aula pensado apenas para o dia 20 de novembro. Que os demais 199 dias letivos sejam mais humanizados...
(GIRASSOL)

A apropriação dos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, das questões que envolvem as relações étnico-raciais, como o racismo, as marcas identitárias das pessoas negras, os efeitos da escravização, do mito da democracia racial e do processo de branqueamento entre outros são considerados importantes na formação continuada. Durante muito tempo a diversidade étnico-racial esteve ausente nos currículos das licenciaturas e das escolas trazendo prejuízos à formação de professores(as) e alunos(as). Conhecer a legislação que garante e sustenta a presença dessas questões no campo da educação é de grande valia para o(a) docente, no sentido de legitimar e orientar sua prática.

De acordo com Gomes, os(as) educadores(as) ao cumprirem seu papel na construção de práticas para a diversidade étnico-racial e promoção da igualdade racial na sala de aula, devem saber:

[...] a história e a cultura africana e afro-brasileira, precisam superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (2005, p. 60).

A autora, na sua fala, traz, além da importância do conhecimento da temática que o professor, a professora precisará desconstruir, os discursos preconceituosos que fizeram parte de toda a sua formação como sujeito. Será preciso repensar sua identidade docente bem como sua prática frente à diversidade e às diferenças na sala de aula.

A existência da relação entre cultura e conhecimento, entre diversidade étnico-racial e identidades e os complexos processos de apreensão e construção do conhecimento vêm sendo discutidos por autores como Nilma Lino Gomes (1995), Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva (1996), Tomaz Tadeu da Silva (1995), Miguel Arroyo (2000), entre outros, que apontam para:

o fato de que a diversidade étnico-cultural é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos. Ela é um componente dos processos de socialização, de conhecimento e de educação. Sem compreendê-la e assumi-la não equacionaremos profissionalmente os processos educativos. Reconhecê-la é assumir uma nova relação com os processos de conhecimento, dos valores e das identidades. É assumir uma nova postura profissional. (Gomes e Silva, 2011, p. 21).

A partir das palavras de Abayomi, “*reconhecer que educação para as Relações Étnico-raciais não é individual, é coletiva, pois a desigualdade, discriminação, preconceito é o caos de toda a sociedade*”, reforçamos que para avançarmos na discussão e no trato pedagógico da temática é preciso saber o que pensam os(as) professores(as) e os (as)

alunos(as) sobre o assunto, entender a construção das diferentes identidades,”[...] entender como os docentes se educam e constroem as suas identidades para além dos processos educativos formais”. (Gomes e Silva, 2011 p. 22).

A formação de professores(as) para a diversidade, de acordo com as autoras,

[...] resultada da propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas. (ibidem, p.23).

Pensar a formação de professores observando a importância da construção de momentos que propiciem reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade, nas escolas e nas universidades, facilita a compreensão, no campo da educação, de que as semelhanças e as diferenças são próprias do ser humano e de que devemos respeitá-las e tratar o outro com dignidade.

Dandara aponta a relação entre a autoestima dos(as) alunos(as) negros(as) e o conhecimento das questões étnico-raciais. De acordo com ela, o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana ajudaria na identificação e valorização e construção da sua negritude e conseqüentemente no aumento da autoestima desses(as) alunos(as) de várias faixas etárias.

A educação tem sua responsabilidade perante as relações étnico-raciais, **porque as crianças e adolescentes precisam ter este conhecimento.** As crianças precisam ter este conhecimento sobre as questões, **para se sentirem valorizadas, terem uma autoestima elevada para saber superar todos os preconceitos. (DANDARA)**

Entendemos que o conhecimento da história da comunidade negra interessa principalmente aos(as) alunos(as) negros(as) pela questão da construção das suas identidades e interessa também aos(as) alunos(as) brancos, pois a memória é coletiva e, de acordo com Munanga (2005), pertence a todos, e é formada por uma diversidade étnico-cultural, na qual cada etnia contribuiu a seu modo para a formação da identidade brasileira.

A identidade das pessoas negras passa por um difícil processo de autorreconhecimento. Difícil, porque durante muito tempo tudo que vinha do(a) negro(a) era ruim, inferior, feio ou maléfico. A desconstrução de preconceitos, discriminações e representações negativas a respeito das pessoas negras deve ser coletiva. “Construir uma

identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (GOMES, 2003, p. 171).

A não contextualização da questão identitária, ou seja, não analisá-la na dimensão histórica, muitas vezes, contribui, segundo Romão para a:

construção de um estigma, o qual naturaliza a baixo-estima da criança negra e remete para a ideia de que nos negros(homens, mulheres, adultos e crianças) a baixa autoestima é inerente à sua personalidade humana e psíquica. Isto é um desacerto! Ninguém nasce com baixa autoestima. Ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas. (2001, p. 162).

Espera-se que o trato pedagógico das relações étnico-raciais fomente discussões sobre a questão da identidade e da autoestima das pessoas negras na formação de professores, porque a escola é considerada como um espaço que também interfere na construção das identidades.

Afroblack, sobre o conhecimento da história do povo negro, destaca a importância do(a) professor(a) negro(a) em conhecer e se reconhecer na história e cultura afro-brasileira e africana.

Para mim, principalmente, é muito importante, pois **além de saber e conhecer a história do meu povo me ajuda a ampliar o meu leque de aprendizagem**. A lei 10.639 precisa ser mostrada para mais pessoas, quem sabe assim possamos conquistar um público maior na formação desses profissionais. (AFROBLACK)

É importante que o professor negro, a professora negra se reconheça na história e cultura negra, porque além de aumentar os seus conhecimentos como nos diz Afroblack, causa efeitos positivos na construção da sua identidade negra. Em um estudo realizado por Gomes (1995), ao analisar as histórias de vida de professoras negras, discute que estas mulheres têm dificuldades em lidar com o autorreconhecimento da sua identidade étnica. Essa dificuldade, como já apontamos antes, vem das vivências de racismo, discriminação sofridas na infância, adolescência e idade adulta.

Sendo assim, tanto o(a) educador(a) negro, quanto o(a) educador(a) branco precisam construir uma postura ética no que diz respeito às questões da diversidade. A educação antirracista não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um, porém deve ser entendida como “uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação

nos processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.” (GOMES e SILVA, 2001, p. 23-24).

Produção de saberes e metodologias

Ao analisar a narrativa de Lótus percebemos a abordagem de vários aspectos da formação docente, como a continuidade, a frequência, o diálogo e as possibilidades metodológicas para tratar a temática das relações étnico-raciais.

Acho de extrema importância as formações. Acredito que deveríamos **ter no mínimo uma por semestre**, pois nós também, professores, precisamos estar em “formação” em **“construção” contínua do saber**. Estamos formando pessoas, sujeitos e precisamos estar em diálogos, **rodas de conversas com outros colegas**. E, particularmente, as “relações étnico-raciais” devem ser conversadas e tratadas por todos e tendo as formações é **possível ter inúmeras alternativas para ser tratadas e realizadas em sala de aula. (LÓTUS)**

Sobre a continuidade na formação de professores(as) Gomes diz que:

[...] o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão. Em outras palavras, trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido. (2011, p. 12)

Assim, espera-se que seja mantida uma conexão entre a formação inicial realizada nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade ao longo da vida profissional respeitando os saberes desses profissionais.

O autor Antônio Nóvoa (1995, p.13) chama atenção para algumas questões relativas ao preparo de professores(as) que irão atuar com contextos de diversidade social e cultural: “Mais que do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação é o momento crucial da socialização e configuração profissional”.

Isso tudo, além do importante aspecto da socialização na formação no qual podemos perceber que o profissional da educação é um ser sociocultural e, portanto, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e problematizar a educação através das lentes dos processos sociais, históricos, políticos, econômicos e sobretudo culturais e raciais.

Entre as perspectivas da formação continuada, destacamos aquelas interessadas nas narrativas e histórias de vida. Essas possibilitam a troca de saberes, o olhar reflexivo sobre si mesmo e sua prática e a aprendizagem de novas metodologias.

Nega Véia acredita que a formação continuada para as relações étnico-raciais proporciona, também, a troca de saberes e da aprendizagem de novas metodologias e a descoberta de preconceitos, ou seja, o descobrir-se preconceituoso.

É importante a Educação para as relações étnico-raciais para **troca de saberes, descobrir preconceitos, aprender novas metodologias e formas de abordar o assunto étnico-racial** respeitando as vivências pessoais de cada um. (NEGA VÉIA)

Acreditamos que garantir a manifestação das experiências/sentido dos(as) professores(as) na formação continuada se faz muito importante, principalmente quando estamos discutindo as questões étnico-raciais. Questões, muitas vezes, tensas e conflitantes que até pouco tempo não eram discutidas e muito menos tratadas pedagogicamente, tais como: a construção das identidades e as relações entre raça, gênero, sexualidade, classe social e política.

De acordo com o autor Miguel Arroyo (1996, p.16), “os avanços estão ocorrendo no campo da educação o que resultam na abertura de novas frentes de pesquisas e na articulação com o movimento docente e pedagógico apontam para intervenções mais profundas.”.

O que caracteriza este movimento é o repensar a função social e cultural da escola e o repensar o papel social e cultural do professor e da professora (ARROYO, 2011).

António Nóvoa (1995) atribui importância aos espaços de interação entre as dimensões da vida pessoal e profissional no processo de formação. Assim, ao atribuir importância a esta interação, é possível construir práticas pedagógicas que façam com que o(a) professor(a) assuma a responsabilidade da sua formação.

Sobre a importância da formação da diversidade étnico-racial, a professora Hanna Ifé aponta o fortalecimento das práticas voltadas para a valorização da negritude como um potencial importante para capacitar os professores no combate ao racismo na escola.

É importante para a formação de professores, pois favorece o **fortalecimento de práticas educativas voltadas para a valorização da negritude**. Além de **capacitar professores** para lidar com tensas relações produzidas pelo racismo. (HANNA IFÉ)

Negritude significa, segundo Cesarie (2010), a retomada da identidade negra, da valorização da história e cultura afro-brasileira e o respeito à personalidade negra coletiva. Evoca um sentimento de reconhecimento e autoestima por toda uma história, uma ancestralidade, uma cosmovisão, uma religiosidade muito contribuiu e contribui para a sociedade brasileira.

Concordamos com Hanna Ifé que a valorização da negritude na formação de professores é um dos caminhos para a educação das relações étnico-raciais contemplando assim a Lei 10.639/03.

Considerações:

A abordagem das relações étnico-raciais na educação e, mais especificamente, na formação continuada de professores(as), pressupõe uma nova concepção de educação, de formação e do papel docente. Para assumir uma nova postura, é preciso que os(as) educadores(as) reconheçam a importância da temática e compreendam-na através da história, das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira e contribua na construção do seu trato pedagógico.

As análises das narrativas dos(as) docentes participantes deste estudo mostraram vários indicativos da importância da educação das relações étnico-raciais na formação continuada de professores(as).

O conhecimento da temática e da legislação foram entendidos pelos(as) docentes como partes fundamentais da formação continuada, pois a maioria dos(as) professores(as) não tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre ela durante a formação inicial.

Gomes (2005) diz que conhecer, refletir e discutir as questões étnico-raciais, de forma a respeitar as experiências de cada um, na formação continuada, é muito importante para repensar e desconstruir as representações negativas, os preconceitos em relação aos(as) negros(as), bem como compreender que o trato deve ser pedagógico e coletivo.

O conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com as narrativas analisadas, na perspectiva da Lei 10.639/03 e a valorização da negritude são forte

indicativos para melhorar a autoestima dos(as) alunos(as) e professores(as) negros(as). A valorização da negritude como um caminho para o autoconhecimento étnico.

É interessante lembrar que, conforme Munanga (2005), o conhecimento das questões étnico-raciais interessa para todos, negros e brancos, pois vivemos na mesma sociedade com muitas desigualdades e com muitas manifestações de racismo que devem ser combatidos por todos.

Esperamos que os indicadores produzidos pelos docentes neste estudo sejam levados em consideração no desenvolvimento de futuros cursos de formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais.

7.2.5 Referências

ARROYO, Miguel G. Assumir nossa diversidade cultural. **Revista de Educação AEC**. Ano 25, n. 98, jan/mar, 1996, p. 42-50.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre; imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne;arquivos/pdf/res012004.pdf> > Acesso em: maio/ 2016

CESARIE, A. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP**. 2009. 184 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. |Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Racial. In: RAMOS, Marise Nogueira et al (Org.). **Diversidade na Educação: Reflexão e Experiência**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. (67-76).

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**. KABENGELE, Munanga. (Org.) 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p.143-154).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. \org. Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136p.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petrolina Beatriz. O desafio da diversidade. In GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petrolina Beatriz (Org) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fatima. **Educação das relações étnico-raciais: O desafio da formação docente**. Trabalho GT 21, 2006. Disponível em: <www.29reuniao.anped.org.br. >Acesso em: 02 jun. 2018.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NOVOA, Antônio(coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p.20-28, Jan/Fev/Abr, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PEREIRA, Osnir. Encontros com Jorge Larossa. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v.5, n.29, p. 153-156, 2006.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: **Racismo e antirracismo na escola**: repensando nossa escola. Org. Eliane Cavalleiro. São Paulo: Selo Negro, 2001. (162-177).

TELLES, João A. **A trajetória Narrativa**: Histórias sobre a Formação do Professor de Línguas e suas Práticas Pedagógicas. Trab.Ling. Aplic, Campinas, n.34, p. 79-92, Jul/Dez, 1999.

TOMASONI, Maria Lúcia de Almeida Belém. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657 1 .Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso /CEFAPRO, 2008.

7.3 O POTENCIAL DAS DANÇAS CIRCULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RESUMO

Educar para as relações étnico-raciais significa para os(as) estudantes e professores(as), independentemente de sua etnia, conhecer e refletir sobre a cultura e história afro-brasileira e africana. O objetivo deste estudo foi analisar as narrativas de docentes sobre o potencial das danças circulares como ferramenta pedagógica para o ensino dessas relações. As danças circulares utilizam músicas tradicionais e contemporâneas de diversos povos, proporcionando ao grupo momentos de ludicidade, cooperação, respeito e aprendizagem. Foram analisadas as narrativas produzidas pelos(as) professores(as) que participaram do curso de formação continuada, “ Danças Circulares na formação de professores(as) para as Relações Étnico-raciais”. Entre as várias potencialidades apontadas, destacamos o caráter pedagógico, a superação dos preconceitos e a aplicação da lei 10.639/03.

Palavras-chave: Educação étnico-racial; danças circulares; formação docente.

ABSTRACT

Educating for racial-ethnic relations means for the students and teachers, regardless of your ethnicity, meet and reflect on the Afro-Brazilian and African history and culture. The aim of this study was to analyze the narratives of lecturers on the potential of circular dances as a pedagogical tool for teaching of these relationships. The circular dances using traditional and contemporary songs of various peoples, providing the Group moments of playfulness, cooperation, respect and learning. We analyzed the narratives produced by the teachers who participated in the course of continuing education "Circular Dances in the training of teachers for ethnic-racial relations." Among the various possibilities mentioned include the pedagogic character, overcoming the prejudices and the application of law 10,639/03.

Keywords: Ethnic-racial education; circular dances; teacher training.

7.3.1 Introdução

A abordagem pedagógica das relações étnico-raciais nas escolas e nas universidades está prevista no 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 (BRASIL, 2013). Este documento legal discute e aprofunda o teor da Lei 10.639/03. O artigo 26-A diz no seu inciso 1,

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. (BRASIL, 2003).

Essa Lei é uma consequência das lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais Negros que acreditam na educação como um caminho para a desconstrução das representações preconceituosas, racistas e discriminatórias em relação à população negra.

Discutir as questões das relações étnico-raciais e conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana é um direito de todos(as). Saber por que os(as) negros(as) foram tratados como inferiores e por que tiveram sua história e cultura silenciadas nos currículos (ARROYO, 2013).

A educação, de acordo com Munanga (2005), é capaz de oferecer, tanto aos(as) jovens quanto aos(as) adultos(as), a possibilidade de questionar e desconstruir conceitos e atitudes racistas introjetadas neles(as) por uma cultura eurocêntrica.

Capacitar professores(as) para uma educação antirracista não é uma tarefa fácil, pois apesar das orientações da Lei 10.639/03 e suas diretrizes, existem questões que envolvem visões de mundo particulares, ou seja, ideias preconceituosas que dificultam a discussão sobre o racismo e o mito da democracia racial.

O estudo, “Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03”, foi organizado por Gomes (2012) e teve por objetivo conhecer e analisar as práticas pedagógicas nas escolas que tentam concretizar uma educação que considere e contemple as relações étnico-raciais, em nível nacional. Foram identificados(as) professores(as) comprometidos(as) que compreendiam que o direito à discussão da diversidade étnico-racial faz parte do direito à educação. Em outras práticas encontraram docentes que agem em desacordo com as orientações dos dispositivos legais, realizando iniciativas sem continuidade que, de acordo com Gomes (2012, p.15), são “fundadas em concepções estereotipadas e racistas sobre a África e os afro-brasileiros, envoltas do discurso da democracia racial e da boa vontade”.

Jorge Larrosa (2002, p.20) fala sobre a experiência/sentido na educação. O autor, no campo pedagógico, propõe outras possibilidades “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista). A palavra experiência é “o que nos acontece, o que nos passa, o que nos toca” (Id., p. 21).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Pensando na possibilidade de uma formação docente na perspectiva de Larrosa, este estudo vislumbrou a inserção da temática das relações étnico-raciais através das danças circulares utilizando as narrativas como método para construir os dados, valorizando não só o produto destas, mas todo o processo do olhar sensível para si mesmo e para o outro.

De acordo com Ostetto, ao articular dança e educação abrimos um campo de possibilidades na formação de professores(as). Ao experimentar a dança circular é possível “contemplar a dimensão estética, cultivando o ‘ser sensível’ presente-escondido no adulto educador. [...] aproximando razão e emoção, cognição e afeto” (2009, p. 177). A imagem do círculo, segundo a autora, lembra equilíbrio, harmonia e interdependência, o círculo como uma forma perfeita sem distinções e divisões. Neste contexto, propõe a aprendizagem da circularidade nos processos educativos através do círculo dançante.

Couto (2008, p.7) destaca que “a dança tem um papel fundamental na produção da cultura, pois sempre foi, e ainda é, uma maneira de expressão humana, a qual vem se modificando diante da evolução cultural.” A autora buscou, através dos movimentos das danças circulares, acessar a corporeidade, a identidade corporal na formação de professores(as), bem como os efeitos da arte e da cultura neste processo. Ela ainda propôs, através diversidade de identidades culturais, da corporeidade, uma abertura para o ser sensível, ou seja, ter sensibilidade consigo mesmo(a), com o(a) outro(a), com o novo e com o desconhecido.

A partir dos estudos de Ostetto e Couto, que corroboram com as minhas experiências com as danças circulares, foi possível vislumbrar a possibilidade da utilização dessas na educação das relações étnico-raciais na formação de professores(as). A aproximação da temática com as danças aconteceu a partir da percepção de uma relação entre

os valores trabalhados nessa prática e os valores afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, territorialidade, ancestralidade, ludicidade, energia vital e oralidade) com aqueles abordados no material didático pedagógico, “A Cor da Cultura”,²⁸ para trabalhar a Lei 10.639/03.

O resgate de atitudes cooperativas, de união, de respeito, ludicidade, oralidade e aprendizagem são proporcionados às pessoas ao praticarem as danças circulares. Dançamos em círculo passos simples e complexos das danças tradicionais e contemporâneas dos diversos povos. O despertar da consciência de unidade acontece quando estamos lado a lado de mãos dadas no círculo, percebemos nossas próprias necessidades, as necessidades do(a) outro(a) e a criação de uma necessidade em comum (SAMPAIO, 2013).

Este estudo se propôs a analisar as narrativas de docentes que participaram de um curso de formação continuada para a educação étnico-racial, utilizando as danças circulares como ferramenta pedagógica.

7.3.2 Aplicação da Lei 10.639/03

A Lei 10.639, desde 2003, torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares da educação básica.

Por que o Brasil precisou de uma lei que garantisse o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nos currículos? Por que as outras etnias como os alemães e italianos não precisaram de leis para que sua história e cultura fossem contadas e valorizadas na escola e na sociedade brasileira? Essas e outras problematizações precisam ser feitas no espaço da escola.

É importante que o currículo escolar reflita a diversidade étnico-racial, para que cada vez mais professores(as) e alunos(as) discutam sobre os preconceitos, discriminações e atitudes racistas que as pessoas negras sofreram e sofrem no Brasil, bem como sobre a valorização da contribuição desta população para a formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

28 A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, A Petrobrás, o Cidan, a TV Globo e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O projeto teve início em 2004 e tem como objetivos: criar materiais audiovisuais sobre a história e cultura afro-brasileira e africana; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade; contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas. Em 2013 participei de duas formações do Projeto A Cor da Cultura em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS). Foi através destas formações que tomei conhecimento sobre o material didático pedagógico deste projeto.

A Lei 10.639/03, assim como outras ações afirmativas como, por exemplo, a reserva de vagas no ingresso às universidades e nos serviços públicos, são conquistas do Movimento Social Negro. Essas conquistas são medidas reparativas pelos anos que negros e negras foram proibidos por Lei de frequentar escolas e, conseqüentemente, de ocupar cargos e funções em serviços formais.

O Movimento Negro Unificado defende a inserção da história da África e do(a) negro(a) no currículo escolar desde 1978, considerando que o direito à educação abrange o direito à diversidade cultural e, assim, entende que a educação é o caminho para desconstruir preconceitos e construir uma sociedade antirracista, pois, de acordo com a filósofa Angela Davis, “numa sociedade racista, não basta não ser racista. É preciso ser antirracista.” (2017, não p.).

De acordo com Cavalleiro (2001), a desigualdade racial não acontece apenas no ambiente escolar, mas em vários espaços da vida social, nos quais é possível identificar o tratamento diferenciado dado a brancos(as) e negros(as). Assim, as ações devem ser efetivas, tanto do governo quanto da sociedade civil.

A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001 p. 149).

Então, qual a importância da inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares?

Conforme Gomes (2014), a Lei 10.639/03 é um marco legal que reflete a luta do movimento negro contra o racismo. Se voltarmos no tempo, ao nosso ensino básico e superior, lembraremos que o aprendizado sobre a África, a cultura de matriz africana e negra muito pouco foi ensinada além da escravidão, do tráfico de escravizados e da abolição. Discutir as relações étnico-raciais no Brasil, onde a maioria da população é composta por negros(as) (pretos/as e pardos/as), deveria ser obrigação de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) independentemente da sua origem ou etnia.

A autora diz que “compreender a África desfaz a noção primária de que, naquele continente (do qual não sabemos sequer os nomes dos países), só existe miséria, fome, doenças endêmicas, guerras ‘tribais’ e atraso.” (GOMES, 2014, p.1).

A revisão histórica da África e da contribuição da população negra brasileira possibilita a superação do racismo e dos preconceitos arraigados no imaginário social.

Por isso, a seguir, abordaremos o conceito de racismo, discriminação e preconceito, pois entendemos que quando falamos em relações étnico-raciais, precisamos problematizar os marcadores identitários²⁹ que posicionam o(a) outro(a) como diferente.

Em se tratando da população negra, conforme Bentes (1993, p.16), o preconceito está relacionado ao fenótipo (características físicas) e a discriminação cultural que viria a reboque das marcas identitárias, porque as pessoas racistas acreditam que tudo que vem “do(a) negro(a), do(a) preto(a) ou é inferior ou maléfico(religião, ritmos, hábitos e etc)”.

7.3.2 -Reflexões sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação

As relações raciais no Brasil tiveram seus alicerces no processo de escravização, na ausência de políticas para a inserção do(s) negro(a) na sociedade brasileira após a abolição da escravatura, na ideia do branqueamento, no incentivo e na valorização da imigração europeia e no mito da democracia racial. Segundo Gomes (2010), são relações cheias de conflitos, marcadas por desigualdades sociais e econômicas.

Para analisar os discursos e as relações assimétricas de poder, é necessário, segundo Stuart Hall (2003), historicizar os conceitos para perceber como estes foram constituídos. Hall analisou as formações sociais pós-coloniais, a diáspora, a cultura, o multiculturalismo e os discursos sobre identidade negra através da perspectiva dos Estudos Culturais, permitindo a realização de vários deslocamentos importantes e avanços nas discussões sobre a temática.

Sobre o racismo, Hall (2003) entende que embora haja mecanismos gerais e comuns para circulação e produção dessas práticas, em cada sociedade, esse tem formas específicas, necessitando a análise também das especificidades históricas, que no caso do Brasil, foram citados no primeiro parágrafo.

O racismo, de acordo, com Gomes, é:

[...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por

29 São símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar. São marcas que se manifestam no corpo, nos posicionando, ou seja, “ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente, etc.; ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social, etc.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (2005, p.52).

O racismo pós-colonial tem sido silenciado, embora seus efeitos sejam sentidos nas relações étnicas cotidianas. Um exemplo é o debate sobre as cotas no Brasil, que, apesar dos racistas pós-coloniais reconhecerem as desigualdades históricas, acabam criticando o que consideram um exagero de apoio a estes indivíduos pelo Estado.

Não é difícil identificar comportamentos racistas em nossa sociedade, mas por que motivo ainda é difícil combatê-los? Que estratégias precisam ser desenvolvidas para combater as discriminações, os preconceitos e as representações estereotipadas para que possamos construir relações respeitadas entre todos os sujeitos no ambiente escolar?

Nilma Gomes diz que não é suficiente apenas lermos sobre a pluralidade cultural ou analisarmos os materiais didáticos pedagógicos, ou discutirmos sobre as questões curriculares “se não tocarmos de maneira séria no campo de valores, das representações sobre o negro, que professores (as) e alunos (as) negros, mestiços e brancos possuem” (2005, p.150).

Zubaran et al destaca, a partir das ideias de Hall, a importância de construir estratégias para “contestar os regimes racializados de representação, revertendo estereótipos, produzindo novos significados e provocando deslizamentos de sentidos, dentro de uma política de representação que, segundo o autor, é sempre ‘contínua e infinita’.” (2016, p.31).

As representações preconceituosas e equivocadas da suposta inferioridade congênita do indivíduo negro foram evidenciadas por alguns filósofos como, por exemplo, Immanuel Kant (1993). O autor diz que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo” (p.75).

Preconceito, conforme Gomes,

é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (2005, p.54).

O indivíduo preconceituoso é aquele que possui uma opinião fechada sobre determinado assunto, coisas ou pessoas não se permitindo analisar e aceitar o outro lado dos

fatos. Assim, a pessoa preconceituosa ao escolher uma posição rígida e partidária assume um lugar de difícil acesso ao conhecimento mais aprofundado, a uma reflexão que possivelmente a levaria a uma reavaliação e mudança de posição (BERND, 1994).

No Brasil, várias pessoas dizem não serem preconceituosas, mas ao ver um homem negro dirigindo um carro de luxo, por exemplo, muitas pensam que ele deve ser motorista ou jogador de futebol. Situações como estas e muitas outras, confirmam a existência do preconceito racial em nossa sociedade.

O preconceito e o racismo não são inatos. Ninguém nasce preconceituoso ou racista, aprende-se socialmente. A continuação do preconceito racial em nosso país mostra a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais. Por isso, entendemos que é necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos se retroalimentam (Gomes, 2005).

De acordo com a autora, Nilma Gomes (2005, p.55), “a discriminação racial pode ser considerada como prática do racismo e a efetivação do preconceito”, ou seja, uma ação de uma pessoa ou um grupo de pessoas contra uma pessoa ou um grupo de pessoas.

A discriminação racial pode ser direta ou indireta, segundo Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002). A discriminação racial direta é resultado de atos concretos nos quais a pessoa discriminada é excluída por causa da cor da pele. A discriminação indireta resulta em desigualdade advinda de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas que, embora sejam aparentemente neutras, na prática, são dotadas de um grande potencial discriminatório.

Autores como Munanga (2005), Hall (2003), Gomes (2005), Silva (2011), Cavalleiro (2017), Oliveira e Sacramento (2013), Lopes (2005) e outros destacam a importância da abordagem conceitual contextualizada dos termos racismo, preconceito e discriminação na discussão das relações étnico-racial, bem como a inserção da temática na formação de profissionais de educação como fator decisivo no combate e superação do racismo na escola e na sociedade.

Arroyo (2000), Munanga (2005), Gomes (2001) dentre outros estudiosos chamam a atenção para a importância do território da escola para o trato pedagógico das relações étnico-raciais, reconhecendo este espaço como de aprendizagem e socialização de conteúdos, saberes, valores, crenças e hábitos voltados para uma vida de cidadania e democracia.

A introdução das questões e conteúdos das relações étnico-raciais nos currículos escolares representa um avanço, um marco político que utiliza como estratégia uma

abordagem de reconhecimento e valorização da população negra tendo como objetivo a construção pedagógica de uma educação antirracista e de respeito à vida e às diferenças.

7.3.3 Metodologia

A investigação que utiliza as narrativas como metodologia é, ao mesmo tempo, investigação e formação. Um movimento sem fim de aproximação e distanciamento entre a teoria e a realidade, gerando conhecimento.

Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato, quer escrito, quer oral, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática.” (CUNHA, 1997, p.3).

De acordo com Larrosa, “

o que somos depende das nossas histórias de vida, o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.”(1999, p.52).

Consideramos que a narrativa, oral ou escrita, provoca mudanças na maneira como as pessoas compreendem a si próprias e as outras, este estudo utilizou a narrativa escrita produzida a partir de um curso de formação continuada “Danças Circulares na Formação de Professores(as) para as Relações Étnico-raciais”. O curso foi organizado em cinco módulos presenciais e um módulo a distância, totalizando 40 horas. Os encontros presenciais foram realizados quinzenalmente com duração de 4 horas cada um. Participaram desse estudo nove professores(as) e uma acadêmica de Sociologia, que atua como merendeira de escola.

As temáticas desenvolvidas no curso foram introduzidas através das danças circulares. As danças são praticadas em grupo de mãos dadas seguindo uma coreografia em busca da harmonia e da consciência do todo. “As danças circulares são desenvolvidas visando ampliar o conhecimento em direção ao bem estar físico, mental, emocional, energético e social”. (Giraflor, 2013, p. 13)

Através das danças circulares é possível resgatar valores humanos e incentivar atitudes de cooperação e respeito entre os participantes. Bernhard Wosien é a principal referência das danças circulares.

As danças apresentadas no primeiro encontro para trabalhar o tema: “**Sentindo as Danças e as Relações: Respeitando as diferenças**”, foram: **Guerreiros e Guerreiras Nagôs** (Música: adaptação do material A cor da cultura, coreografia: transposição de “Escravos de Jó” do Giraflor); **Normal é ser diferente** (Cantor: Jairzinho CD Grandes Pequeninos, coreografia de Gisele Machado); **Pata Pata** (Cantora Miriam Makeba (Sul-africana), coreografia de Siomara Kronbauer); **Coisa da Antiga** (Compositores: Nei Lopes e Wilson Moreira - Intérprete: Clara Nunes, coreografia de Lúcia Cordeiro); **Retina** (Cantora: Consuelo de Paula, coreografia do Giraflor) e **Lava meus olhos, Lava meu Coração** (Música: Oxum lava meus olhos - Keila Dinis, coreografia: Sandra Cabral).

No segundo encontro foram trabalhadas duas temáticas: “**Religiosidade e Etnobotânica**” e “**Pertencimento - Continente Africano e Diáspora – Denegrindo o Brasil e os currículos**”. Nesse encontro dançamos **Gaia** (Música: Nilson Chaves Projeto e Coreografia: Guataçara Monteiro); **Ciranda de Iemanjá** (Música: Mariene Castro e Coreografia: Guataçara Monteiro e João Pessoa); **Jammu Africa**, (*One day will come when Africa wil be united*. Música: Ismael Io. (Senegal - Wolog language) Coreografia: Iain Armstrong e Setefan Freeddman); **Ajalé** (Música: Inaicyra dos Santos e Coreografia: Ana de Jesus); **Yemaia Assessu** (Música: Deva Premal e Coreografia: Lucia Cordeiro); - **Áfricas** (Música: África – DVD Show Brincadeiras Musicais da Palavra cantada (Sandra Peres/ Paulo Tatit/ Arnaldo Antunes) e Coreografia: Gisele Machado); **Berimbau** Coreografia: Ana de Jesus); **Jongo** (Música/ letra: Wilson Moreira / Nei Lopes e Coreografia de Ana de Jesus); **Carimbó** (Nazaré Pereira e Coreografia: Guataçara Monteiro de João Pessoa); **Negra Maria** (Milonga Candombe) Música: Lucio Demave – Letra: Homero Manzi e Coreografia: Siomara).

O terceiro encontro abordou a “**Educação Antirracista: Papel de Alunos(as) e Professores(as) e Educação étnico-racial na formação docente e na escola: construindo caminhos**” e as danças circulares foram: **Andanças** (Música: Beth Carvalho e Coreografia: Renata Ramos); **Namariê** (Música: Meninos do Morumbi e Coreografia: Guataçara Monteiro e João Paulo Pessoa adaptação da coreografia da dança "Agradecer e Abraçar" da Cristiana Menezes); **Vocês Conhecem Zumbi?** (Música: Alexandre Pires e Coreografia: Gisele Machado); **Zumbi**. (Música Jorge Bem Jor, Cantora Ellen Oleiro e Coreografia Gisele Machado); **Will you be there** (Música: Michael Jackson e Transposição: Edgard Gouveia Junior/Giraflor); **Wolderful Wolrd** (Música: Louis Armstrong – CD Natal de Cavaquinho e Coreografia: Petrus Schoenmaker); **Canto de Guerra**, Música: Consuelo de Paula e

Coreografia: Siomara Kronbauer); **Trembala** (Música: Ana Vilela e Coreografia: Andrea Leoncini); **Eu te desejo** (Música: Flavia Wenceslau e **Coreografia**: Guataçara Monteiro).

No quarto encontro a temática apresentada foi “**Territórios Negros da cidade do Rio Grande**”, os territórios e as danças escolhidas foram respectivamente: **Canto de Guerra** – Marcilio Dias; **Retina** – Carlos Santos; **Ajalé**- Largo das Quitadeiras; **Namariê** – Docas do Mercado Público e **Oxum Lava meus Olhos** - Igreja Nossa Senhora da Conceição.

Ao final de cada encontro, os(as) participantes deveriam fazer registros em seus cadernos de narrativas docentes sobre os assuntos abordados. Alguns questionamentos foram lançados, com o objetivo de estimular as escritas.

A categorização dos dados foi realizada a partir das palavras/ideias emergentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Através da aproximação das ideias, as análises foram organizadas em três eixos que são: **Eixo 1**, denominado **Conhecimento da história e cultura afro-brasileira** trata de o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana na formação de professores(as) e na escola, a aplicação da Lei 10.639, reconhecimento e valorização da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira. O **Eixo 2** chamamos de **Superação de preconceitos e histórias de vida**, para abordamos possíveis caminhos para a superação de preconceitos, as histórias de vida na roda das danças circulares e na formação docente e o respeito e a valorização das diferenças. O **Eixo 3**, intitulado **O caráter pedagógico das danças circulares**, apresenta a abordagem lúdica, cooperativa e leve no processo de ensino-aprendizagem, o resgate da memória pedagógica através das danças e músicas e a corporeidade na escola.

Dessa forma, a seguir apresentamos as análises destes eixos.

Conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana

Na narrativa de Dandara³⁰, podemos observar a relação entre a aplicação da Lei 10.639, a importância do conhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Eu, particularmente, acredito que através das danças circulares podemos, como docentes, fazer a lei 10.639 ser cumprida, de forma que os alunos e a comunidade escolar

³⁰ Cada sujeito deste estudo escolheu um pseudônimo com o qual gostaria de ser identificado neste estudo.

aprendam como a dança valoriza a cultura afro-brasileira, uma das heranças dos povos que aqui chegaram de forma escravizada, vindos da África. **(DANDARA)**

De acordo com os autores Kagenbele Munanga (2005), Miguel Arroyo (2007), Petrolina Silva (2004) e outros, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deverá evitar distorções, articulando o passado, o presente e o futuro no campo das experiências, das construções e do pensamento de matriz africana. A inserção da temática no currículo deve explicitar e promover o diálogo entre os sistemas simbólicos e as estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitosa no cotidiano escolar. Tais pressupostos evidenciam-se na narrativa de Dandara, quando esta afirma a importância da cultura afro-brasileira e a herança dos povos africanos .

A valorização e a ressignificação da história e cultura afro-brasileira e africana também são apontadas nas escritas de Girassol e Kofi como estratégia para o cumprimento da Lei 10639/03, bem como a importância da preparação do(a) professor(a) para abordar a temática na escola, pois este, conforme Kofi, deve conhecer e entender a realidade das pessoas negras, o que aponta para a importância de conhecer sua história.

Em relação à ressignificação dos dados históricos, acredito que as danças circulares têm sim importante papel nesse processo indo ao encontro das prerrogativas da lei 10.639/03. Mas saliento que, sem o bom preparo dos professores, a lei não se cumprirá sozinha, bem como a reconstrução da história não será realizada. **(GIRASSOL)**

Através do curso de danças circulares, ficamos sabendo da realidade, do sofrimento do povo negro que foram trazidos à força para trabalhar, serem comercializados como se fossem animais. Através das danças circulares sentimos os seus lamentos e suas dores. **(KOFI)**

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.

[...] Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2013, p134).

Em outras palavras, reconhecer exige a ressignificação da imagem, das marcas que as pessoas negras carregam no seu fenótipo, na sua história, cultura e identidade. Exige o respeito e a compreensão dos seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado pelos preconceitos e discriminações raciais, como: apelidos depreciativos, piadas de mau gosto, ridicularização dos traços físicos e a desqualificação das religiões de matriz africana. Tais traços constituem marcadores identitários que, de acordo com Veiga Neto, funcionam para classificar e diferenciar. Marcas que são fundamentalmente visíveis no corpo, denunciando elementos de exclusão que são instáveis, portanto, seus significados “combinam-se e recombinam-se permanentemente entre si” e entre os novos criados ou ressignificados pelos dispositivos e instituições como: a mídia, a indústria cultural, a escola entre outros (2002, p.36).

Hanna Ifé destaca, na sua escrita, a importância da educação das relações étnico-raciais para os(as) alunos(as) e a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira.

As danças circulares são um caminho para enriquecer o processo de educação para as relações étnico-raciais, pois possibilita ao aluno (re) conhecer a essência cultural de seu povo e entender o processo histórico social que, por muito tempo, ocultou a cultura negra da população negra. (HANNA IFÉ)

Gomes (2014) escreve sobre a importância de ensinar relações étnico-raciais e a história da África nas salas de aula. Segundo ela, revisar a história da contribuição da população negra, tanto no passado como na contemporaneidade, poderá contribuir para a superação de preconceitos existentes em nosso imaginário social. A valorização da cultura africana produzirá efeitos positivos nas identidades negras e no imaginário coletivo sobre estes indivíduos.

Nas palavras de Hanna, podemos perceber a importância da educação étnico-racial para os(as) alunos(as) negro(as) para que estes(as) possam conhecer e reconhecer-se em sua cultura e em sua história na perspectiva afrocentrada, ou seja, entender que na África, antes da chegada do colonizador havia sociedades organizadas, detentoras de conhecimentos em diversas áreas e que, com a diáspora e a escravização, estes conhecimentos foram sendo

transmitidos à outras etnias, o que, infelizmente, por muitos anos foram ocultados e apropriados, como estratégias eurocêntricas para justificar e manter o racismo e a escravidão.

O resgate da história da comunidade negra interessa tanto à população negra, quanto à população branca, pois ambas receberam uma educação eurocêntrica, carregada de preconceitos e, apesar das condições desiguais, é preciso reconhecer a contribuição dos(as) negros(as) na riqueza econômica, social e cultural no Brasil e no mundo (MUNANGA, 2005).

A superação do racismo e as histórias de vida

Kofi, Nega Véia e Hanna Ifé consideram que através da dança circular e das letras das músicas, é possível introduzir o conhecimento da história e cultura da população negra, bem como estimular a oralidade das histórias de vida, ou seja, as experiências dos(as) docentes participantes da formação em relação às temáticas das relações étnico-raciais, como, por exemplo, as situações de discriminação racial.

Com as danças deste encontro com a música “Normal é ser diferente” podemos trabalhar com o respeito e o amor acima da diferença ao próximo, e, assim, conduzir o pensamento de cada um para não discriminar o que é diferente. Principalmente pelas letras das músicas que contam histórias, o dia a dia dos negros, dos escravizados e a forma que eles usam para exprimir seus sentimentos através da música. E também que cada música, cada assunto falado, trazia mais outras histórias, o que cada uma pensava e os sentimentos que cada uma carrega sobre o preconceito. Muitas vezes, trazia sentimentos pessoais, mágoas particulares. Foi uma forma lúdica de cada uma de nós expor nossas próprias vidas. **(KOFI)**

As danças circulares possibilitam a proximidade entre os diferentes, favorecendo a sensibilidade e encorajamento para expressar a opinião mesmo que divergente sobre a religiosidade de matriz africana. Respeitando a opinião de todos e todas envolvidos(as), favorecem as trocas ideológicas sobre crenças trabalhadas enfatizando a cultura de cada etnia apresentada. **(HANNA IFÉ)**

Na dança com o outro, com o grupo na roda, ocorre aproximação. Pessoas diversas compõem a roda, ao perceber que precisas do outro para o movimento harmonioso da vida, estabelece-se uma relação mais pacífica e respeitosa. A cada passo, deslocamento preciso, olhar, entender e acompanhar o movimento do outro para interagir com todos e isso estabelece uma boa relação interpessoal. **(NEGA VÉIA)**

Kofi destaca que, através da música, “Normal é ser diferente,³¹” foi possível abordar o respeito às diferenças de maneira amorosa, sensível e pedagógica. Relacionando o respeito à diversidade com as experiências e sentimentos que cada docente carrega sobre discriminação e preconceito racial principalmente no ambiente escolar.

Nas palavras da Hanna Ifê, a dança circular facilita o entendimento de que devemos respeitar uns(umas) aos(as) outros(as) e a discussão sobre temas polêmicos como a religiosidade de matriz africana. Percebemos que somos diferentes e que devemos respeitar as diferenças, construindo a partir da desconstrução de preconceitos e crenças, uma educação que valorize a diversidade e o multiculturalismo, uma educação antirracista na perspectiva da Lei 10.639/03.

Nega Véia - *“pessoas diversas compõem a roda, ao perceber que precisas do outro para o movimento harmonioso da vida, estabelece-se uma relação mais pacífica e respeitosa”*. A percepção de que precisamos uns(mas) dos(as) outros(as) para viver em harmonia, facilita uma convivência harmoniosa e respeitosa. Faz com que reflitamos sobre nossas diferenças e semelhanças aceitando-as como algo bom, como algo que contribui e completa.

A dança circular proporciona a troca de experiências, bem como a manifestação de sentimentos e conhecimentos que são percebidos, aprendidos e reformulados por todos. *“...cada um trazia outras histórias, o que cada uma pensava e os sentimentos que cada uma carrega sobre o preconceito. Muitas vezes trazia sentimentos pessoais, mágoas particulares”* (KOFI).

31 A música, “Normal é ser diferente”, é cantada por Jair Oliveira (CD Grandes Pequeninos), foi coreografada por mim para trabalhar o respeito às diferenças no curso de formação “Danças Circulares na formação de professores(as) para as relações étnico-raciais”. A letra da música fala que a amizade não vê cor nem continente, que o normal está nas coisas diferentes. Amigo tem de toda cor, de toda raça, toda crença, toda graça. Amigo é de qualquer lugar. Tem gente alta, baixa, gorda, magra, mas o que me agrada é que um amigo a gente acolhe sem pensar. Pode ser igualzinho a gente ou muito diferente.”

A valorização e o respeito à diversidade nos processos de ensino aprendizagem possibilita o despertar da “sensibilidade e o encorajamento para expressar a opinião” (HANNA).

A dança circular, “Normal é ser diferente”, é um convite para olharmos para o nosso “ser sensível” que, de acordo com Luciana Ostetto (2009, p. 171), está presente - escondido no(a) adulto(a) educador(a). A autora discute sobre a necessidade de construirmos processos educativos mais inteiros nas formações, reaproximando razão, emoção, cognição e afeto.

Através da circularidade e do acolhimento da roda, é possível criar uma atmosfera de confiança e reflexão favorecendo a verbalização das experiências e histórias de vida. Tais características, para os(as) participantes do curso, conferem às danças circulares potencial para abordar as questões étnico-raciais na escola, abordando histórias de vida, discutindo preconceitos e, deste modo, cumprindo a lei 10.639.

De acordo com Cunha (1997,p.5), “o uso didático da memória pedagógica e ou história de vida tem se revelado num interessante instrumento de formação”..., principalmente quando o sujeito e a cultura são o ponto de referência no processo de ensino-aprendizagem.

A superação dos nossos preconceitos e do racismo acontece primeiro pelo seu reconhecimento, depois pela identificação da necessidade do tratamento pedagógico à questão racial (GOMES, 2005).

Sabiá e Girassol, em suas narrativas, reconhecem que a dança circular na educação das relações étnico-raciais é uma potente ferramenta para desconstruir preconceitos e refletir sobre a intolerância às religiosidades de matriz africana.

Sobre a pertinência das danças circulares na abordagem de questões que envolvem o racismo, com certeza acredito que é um ótimo instrumento para se ampliar os conhecimentos acerca das contribuições históricas e culturais que o povo africano nos trouxe, como também pode ser a dança, instrumento de ruptura com ideias equivocadas e preconceituosas. (GIRASSOL)

Vi nas danças circulares uma potencialidade de desmistificar preconceitos e intolerâncias a respeito da religião afro. Permite que quem está fazendo a vivência enxergue que as nomenclaturas religiosas são apenas conceitos, de acordo com cada cultura, para nos “ligar” ao mesmo criador. (SABIÁ)

Ao analisar a narrativa de Girassol percebemos que o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, através da metodologia das danças circulares, contribui para refutar as ideias equivocadas e preconceituosas em relação à população negra, e para combater o racismo na escola.

Sabiá, por sua vez, destaca o potencial das danças para “desmistificar preconceitos e intolerâncias a respeito da religião afro”. De acordo com Costa (2012), o fato da intolerância religiosa ser praticada, geralmente, contra as religiões de matriz africana, está relacionado intrinsecamente ao preconceito racial, declarado aos/as negros/as, desde a escravidão no Brasil.

Sabiá e Girassol afirmam que é possível, através das danças circulares, ampliar os conhecimentos e discutir sobre os preconceitos em torno das religiões de matriz africana. Tais afirmações vão ao encontro do que destaca Sinisterra (2014) sobre a importância de abordar as questões que envolvem as religiões de origem africana na sua dimensão histórica, geográfica, econômica e política na educação para as relações étnico-raciais, possibilitando a discussão com as diversas religiões que existem em nosso país e destacando as diferenças como pontos positivos no convívio social.

O caráter pedagógico no tratamento das relações étnico- raciais

Nas narrativas dos(as) professores(as), Abayomi, Lótus, Sábina, Girassol, Afroblack e Fênix, destacamos os sentimentos (leveza, alegria), a corporeidade e a diversidade cultural.

As danças circulares, com certeza, fizeram com que resignificasse de uma maneira **lúdica**, **leve**, mas séria, as relações étnico-raciais. Um reencontro com cantigas que há muito não escutava e outras que tive alegria de conhecer. A dança que, para mim, era algo que causava barreira, constrangimento, embora sempre almejasse fazer, foi muito **acolhedora** despertando a vontade adormecida. Enfim, concluo que foi um aprendizado que necessitarei aprofundar e levarei para multiplicar no sentido de desenvolver e aprofundar a lei 10.639/03. **(ABAYOMI)**

A dança, como outra arte, é um instrumento importante na formação intelectual e cognitiva de nós, seres humanos. Unir as problemáticas das questões étnico-raciais com a dança torna possível “**leveza**” no cotidiano escolar do tratamento desses assuntos. Essas relações possuem

potencial tanto no ensino-aprendizado como também na mudança de preconceitos de determinados “conceitos”, “falas”, “caixinhas”, já quase fechadas. **(LÓTUS)**

A dança é uma maneira **lúdica e leve** de inserir esse trabalho e eu espero levar um pouco dessa experiência para os meus colegas e alunos. **(FÊNIX)**

As pessoas que dançam, vão percebendo, com o passar do tempo, as mudanças que ocorrem em si mesmas. Não é só o corpo físico que se torna mais leve e ágil, alegre, mas também a alma, pois assim como nos tornamos mais flexíveis em nossas articulações, também o fazemos em nossas reflexões. (OSTETTO, 2009, p. 191).

Nas vivências com as danças circulares e as questões das relações étnico-raciais, percebemos que todos(as) os(as) professores(as), de acordo com as suas narrativas, foram tocados(as) pela experiência. A dança circular na formação de professores atua na dimensão estética cultivando o ser sensível, e, desta forma, contribuindo para a construção de processos educativos mais completos, contemplando nossa emoção, razão, cognição e afeto (OSTETTO, 2009).

A memória afetiva, o prazer e a alegria no processo ensino-aprendizado contribuem para a formação de um sujeito da experiência, ou seja, de acordo com Larrosa, (2002, p.24) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”.

A dança circular proporciona leveza, alegria e prazer de estarmos juntos em harmonia, reconhecendo, conhecendo e resignificando movimentos, sons, ritmos, histórias... *“Um reencontro com cantigas que há muito não escutava e outras que tive alegria de conhecer”.* **(ABAYOMI)**

Se a dança possibilita efeitos e experiências na perspectiva de Larrosa, por que ela ocupa um espaço tão limitado nos processos educativos? Que lugar o corpo e a dança ocupam na formação dos(as) professores(as) e na escola?

Nas manifestações a seguir de Abayomi e Afroblack podemos perceber que o dançar para eles representava uma barreira, uma restrição apesar do desejo de praticá-la.

“A dança, que para mim era algo que causava barreira, constrangimento, embora sempre almejasse fazer,[...]” **(ABAYOMI)**.

“Percebi através de mim mesmo, que tive uma restrição ao expressar através do corpo a arte da dança.” **(AFROBLACK)**

Entendemos ser importante que o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) compreendam o sentir corporal e o seu relacionar-se consigo mesmo(a) e com os(as) outros(as), pois, de acordo com Hugo Assmann,

A corporeidade, e seu vetor historicizante, a motricidade, constituem a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica. A corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal”. (1995, não p.).

A dança circular é uma ferramenta perfeitamente pedagógica no que diz respeito a compreender a **diversidade cultural** de nosso país, pois ao trazermos diversas músicas de diferentes autores, podemos contextualizar com a cultura específica daquela região. (**SABIÁ**)

Sabiá afirma que as danças circulares são potentes ferramentas pedagógicas para falar sobre a diversidade cultural do Brasil, *“compreender a diversidade cultural de nosso país, pois ao trazermos diversas músicas de diferentes autores, podemos contextualizar com a cultura específica daquela região”*.

Gomes (2003), diz que a diversidade cultural em nossa sociedade é complexa e multifacetada, e, assim, devemos reconhecer as interseccionalidades, como raça, gênero, classe social, sexualidade e deficiências para podermos respeitar as diferenças e desconstruir ideias preconceituosas e racistas com relação ao outro, ao diferente.

Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. (2003, p.73).

Gomes (2005, p.149), ainda, julga interessante a possibilidade de construirmos “experiências de formação em que o(a) professor(a) possa vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e eliminação de práticas racistas como foco principal”.

7.1.5 Considerações

A utilização das danças circulares para discutir e problematizar as questões étnico-raciais na formação de professores(as) foi considerada pelos(as) docentes como uma potente ferramenta pedagógica que proporciona leveza, acolhimento e ludicidade sem tirar a seriedade e a complexidade da temática. Ao relatar sobre a leveza e alegria que a experiência com as danças proporcionou no curso de formação docente, percebemos o caráter pedagógico das danças circulares para a abordagem das temáticas da Lei 10.639/03.

A análise das narrativas docentes indicou também a importância do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana para o reconhecimento e valorização da população negra brasileira, demonstrando que o resgate da história e cultura da comunidade negra interessa tanto a população negra, quanto à população branca, pois ambas receberam uma educação eurocêntrica, carregada de preconceitos.

Para a superação do racismo e dos preconceitos na escola, de acordo com os achados neste estudo, é necessário reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, tratar pedagogicamente as questões étnico-raciais e respeitar as diferenças.

Entendemos que a dança circular no curso de formação de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais proporcionou algumas experiências na perspectiva de Larrosa, tocando o ser sensível, produzindo reflexões e discussões sobre a temática e de algumas experiências de vida estimulando talvez mudanças de comportamento e um caminho para a construção de uma educação antirracista na sala de aula e na comunidade escolar.

7.1.6 Referências

ARROYO, Miguel G. **Assumir nossa diversidade cultural**. Revista de Educação AEC. Ano 25, n. 98, jan/mar, 1996, p. 42-50

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre; imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Redação dada pela lei 10.639, 2003

_____, 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, 2013.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993, 284 p

BERND, Zilá. **Racismo e antirracismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

COUTO, Yara A. **Dança circular sagrada e seu potencial educativo**. 2008. 222f. Dissertação de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, Jan./Dec., 1997. p

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola**. Org. Eliane Cavalleiro. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2017.

GIRAFLOR, **Danças Circulares**. XII Edição Curso de Formação, 2013.(apostila)

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Racial. In: RAMOS, Marise Nogueira et al (Org.). **Diversidade na Educação: Reflexão e Experiência**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**. Kabengele Munanga. Org, 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143-154.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Relações Étnico-raciais e a Lei 10.639/03: Breves Reflexões. In: **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres (A Cor da Cultura)**. Org. Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos; 36)

GOMES, Nilma Lino. **Por que ensinar relações étnico-raciais e história da África nas salas de aula?** Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/03/19/por-que-ensinar-relacoes-etnico-raciais-e-historia-da-africa-nas-salas-de-aula/>. Acesso em: 16/10/2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** – danças piruetas e mascaradas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. n.19, p.20-28, Jan/Fev/Abr, 2002.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: **Superando o racismo na escola**. Org. Kabengele Munanga. 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 185-204.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

OLIVEIRA, de Iolanda; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. **Raça, currículo e práxis pedagógica: Relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério**. In: Cadernos PENESB: Especial Curso ERER. Org. Iolanda Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Alternativa/ EdUFF. 2013. p. 199-280.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 165-176, jan/abr. 2009.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Org. Marcus Vinicius Fonseca et al. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p.11-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.), **Identidade e diferença**, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SINISTERRA, Mary Lilia Congolino. Religião, Sociedade e Pedagogia. In: A Cor da Cultura- **Caderno de textos**. 3a ed. 2014, p. 55-58

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, corporal(idades),(ident)idades... In. GARCIA, Regina Leite (Org), **O corpo que fala dentro e fora da Escola**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. Gabriele Wosien(trad) São Paulo: Triom, 2000.

ZUBARAN, Maria Angélica; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil**: cultura, representações e identidades. Projeto História, São Paulo, n. 56, pp. 9-38, Mai.-Ago. 2016.



8. CONSIDERAÇÕES CIRCULARES

Eu danço porque minha ancestralidade canta para mim.
(Gisele Machado, 2018)

A circularidade, um valor civilizatório afro-brasileiro, nos ensina que no círculo, o começo e o fim se imbricam, a energia transita num movimento de poder e saber que não se fecha, não se cristaliza, mas que gira, circula e transmuta... que todos(as) somos importantes e que tudo faz parte de tudo.

Este estudo tratou de relações humanas, de respeito às diferenças, de construção de identidades, de histórias, de experiências, de dança na formação e do compromisso de se estar a serviço da Vida.

Discutir e refletir sobre a educação das relações étnico-raciais na formação de professores(as) por muitas vezes não foi um processo tranquilo, pois ocorre um desgaste emocional na pesquisa quando eu falo sobre mim e me enxergo na fala dos(as) outros(as). Resignificar a história e a cultura da população negra, valorizar sua beleza e as contribuições para a construção da sociedade brasileira, significa desconstruir conceitos, preconceitos, representações negativas cristalizadas ao longo do tempo.

Conforme as narrativas analisadas o entendimento sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, contribui para que os(as) educadores(as) compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliem na identificação e intervenção nas práticas racistas que acontecem na escola.

A maioria dos docentes apontou a abordagem das religiões de matriz africana com preocupação pois trata-se de um assunto que causa tensão e conflitos. Ao tratarmos dessa temática no curso de formação continuada os participantes destacaram a importância da desconstrução das representações negativas das pessoas negras para o combate racismo e da intolerância religiosa.

A abordagem das relações étnico-raciais na educação e mais especificamente na formação continuada de professores(as), pressupõe uma nova concepção de educação, de formação e do papel docente. Para assumir uma nova postura, é preciso que os(as) educadores(as) reconheçam a importância da temática e compreendam-na através da história, das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira e contribua na construção do seu trato pedagógico. Sobre a importância das relações étnico-raciais na formação de

professores obtivemos os indicativos de que o conhecimento da temática e da legislação são partes fundamentais da formação continuada, pois a maioria dos sujeitos da pesquisa não tiveram a oportunidade de refletir e discutir sobre esta temática durante a formação inicial.

De acordo com Gomes (2005) conhecer, refletir e discutir as questões étnico-raciais, de forma a respeitar as experiências de cada um, na formação continuada, é muito importante para repensar e desconstruir as representações negativas, os preconceitos em relação aos(as) negros(as), bem como compreender que o trato deve ser pedagógico e coletivo.

O conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com as narrativas analisadas, na perspectiva da Lei 10.639/03 e a valorização da negritude são forte indicativos para melhorar a autoestima dos(as) alunos(as) e professores(as) negros(as). A valorização da negritude é apontada como um caminho para o auto reconhecimento étnico.

A utilização das danças circulares para discutir e problematizar as questões étnico-raciais na formação de professores(as) foi considerada pelos(as) docentes como uma potente ferramenta pedagógica que proporciona leveza, acolhimento e ludicidade sem tirar a seriedade e a complexidade da temática. Ao relatar sobre a leveza, alegria que a experiência com as danças proporcionou no curso de formação docente, percebemos o caráter pedagógico das danças circulares para a abordagem das temáticas da Lei 10.639/03.

A análise das narrativas docentes indicou também a importância do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana para o reconhecimento de valorização da população negra brasileira, demonstrando que o resgate da história e cultura da comunidade negra interessa tanto a população negra, quanto a população branca, pois ambas receberam uma educação eurocêntrica, carregada de preconceitos.

Para a superação do racismo e dos preconceitos na escola, de acordo com os achados neste estudo, é necessário reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana, tratar pedagogicamente as questões étnico-raciais e respeitar as diferenças.

Do encontro dos valores civilizatórios afro-brasileiros com as danças circulares foi possível pensar, construir outras possibilidades de olhar e sentir as relações étnico-raciais. A dança circular possibilitou trocas de experiências, nas quais a manifestação de sentimentos e conhecimentos foram percebidos, aprendidos e reformulados por todos(as). E para além da formação todos docentes produziram um projeto a ser desenvolvido na escola e alguns participaram de eventos científicos com seus relatos de experiências sobre a temática.

Espera-se que os indicativos produzidos pelos docentes neste estudo sejam levados em consideração no desenvolvimento de futuros cursos de formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais. Espero que o meu desejo de dançar as relações étnico-raciais, impulse outros estudos, outras possibilidades.

Gratidão a todos(as)!!!



9. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARCELLOS, Janete Teresinha da Silva. **Danças Circulares Sagradas**: Pedagogia da Presença, do Ritmo, da Escuta e Olhar Sensíveis. Porto Alegre, 2012. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BARTON, Anna. **Danças Circulares**: dançando o caminho sagrado. Org: Renata C. L. Ramos. São Paulo: TRIOM, 2012.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém, 1993.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94836>> Acesso em: 12/10/2017

_____. Redação dada pela lei 10.639, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, 2004.

_____, Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno(CP). Parecer CP nº3/2004.

_____. Redação dada pela Lei nº 11.645, 2008a.

_____. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003, 2008b. Disponível

em:<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementation_da_lei.pdf> Acesso em: 9/02/2017.

_____. **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**, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 p.

_____. Medida Provisória 726, 2016. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/medida-provisoria-estabelece-nova-organizacao-dos-ministerios-2> > Acesso em: 18/02/2017.

BERNI, Luiz Eduardo. **A dança circular sagrada e o sagrado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências da Religião, PUC SP, 2002.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto e D'ADESKY, Jacques. **Racismo, preconceito e intolerância**. LOCONTE, Wanderkey (Coord.) São Paulo: Atual, 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil: mito e realidade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: **Racismo e antirracismo na escola: repensando nossa escola**. Org. Eliane Cavalleiro. São Paulo: Selo Negro, 2001. (141-160).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

COUTO, Yara A. **Dança circular sagrada e seu potencial educativo**. 2008. 222f. Dissertação de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.

D'ADESKY, Jacques. **Racismo e antirracismo no Brasil**. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

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

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; FERREIRA, Verônica Moraes. **O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no gt 21 da anped (2004-2013)**.

Disponível em:<

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-debate-sobre-relacoes-etnico-raciais-e-formacao-inicial-de-professores-no-gt21-da>> Acesso em: 10 de agosto de 2017.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIRAFLOR, **Danças Circulares**. XII Edição Curso de Formação, 2013.(apostila)

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e principio da igualdade: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar. 2001

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural. In: OLIVEIRA, Dalila **Andrade. Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.639/03: Breves reflexões. In: **Modos de Fazer**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Org. Ana Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (16-21).

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petrolina Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petrolina Beatriz (Org) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Angela Fatima. **Educação das relações étnico-raciais**: o desafio da formação docente. Trabalho apresentado na 29ª Reunião da Anped, 2006. Disponível em: <29reuniao.anped.org.br/trabalhos/> Acesso em: maio 2017.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. 4ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In:_(Org). **O currículo nos limiares do Contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003. P.85-92.

MANDALÓZ, Rodrigo José. **Transformações pessoais**: no embalo das danças circulares o reencontro com a natureza do ser. Ano de obtenção: 2016. Tese de Doutorado. Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil.

MACHADO, Helena Vitoria dos Santos. **Processo de adesão**: Os 36 anos de Movimento Negro Unificado-MNU, 2014. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/processo-de-adesao-os-36-anos-de-movimento-negro-unificado-mnu/#gs.6sbN5es>> Acesso em: 21/02/2017.

MARÇA 20 DE NOVEMBRO, 2011. Disponível em:<<http://20denovembrosp.blogspot.com.br/2011/10/breve-historico-da-marcha.html>> Acesso em:16/02/2017.

MELO, D.J.L. A produção social da identidade étnico-racial e o “lugar” do Negro no Brasil: entre construções e desconstruções. Trabalho apresentado na **V Reunião Equatorial de Antropologia (REA)** / XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste (ABANNE): Direitos Diferenciados, Conflitos e Produção de Conhecimentos, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Org. **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial**. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida NO 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO - PENESB-RJ, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

PAIXÃO, de Freitas; SPOLLE, Marcus Vinicius. Clubes Sociais Negros no município de Rio Grande(RS): Um período de “festas” e “liberdade”. In: **Os clubes sociais negros no Estado do Rio Grande do Sul**. Rio Grande. Cassiane de Freitas Paixão, Anderson O. C. Lobato (Organizadores). Rio Grande: Ed da FURG, 2016. 190 p.

PAYARES, Monica Amaral Melo. **Abre a roda tin do le lé: a dimensão religiosa das brincadeiras de roda entre as crianças de 4 a 6 anos**. Dissertação de Mestrado. Programa Ciências da Religião. PUC SP, 2006

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro**: trajetórias e reflexões. Estudos Avançados. 18 (50), 2004, p.209-222.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: O Pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot-Revista de Filosofia**. Brasil, v.4, n2, dezembro, 2011.

OLIVEIRA, de Iolanda; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógica: Relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: **Cadernos PENESB: Especial Curso ERER**. Org. Iolanda Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. Alternativa/ EdUFF. 2013. p. 199-280.

OSTETTO, Luciana E. **Educadores na roda da dança**: formação- transformação. 2006. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

OSTETTO, Luciana E. **Na dança e na educação**: o círculo como princípio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 165-176, jan/abr. 2009.

PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL, 2017. Disponível em:<
<http://www.palmares.gov.br/?p=2913&lang=en>> Acesso em: 16/02/2017.

QUADRADO, Raquel Pereira. **Adolescentes**: Corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo. 2006.129f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS.

PREISS, Patrícia Viegas. **Construindo o caminho no círculo**: processos de ensino/aprendizagem nas danças circulares sagradas. Porto Alegre, 2011.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. **Retorno à fonte**. In Danças Circulares Sagradas: Uma proposta de Educação e Cura. Org. Renata Carvalho Lima Santos. São Paulo: TRIOM: Faculdade Anhembí Morumbi, 1998.

RIBEIRO, Sandra Lee dos Santos. **Flores Negras**: sobre a invisibilidade do negro/afro na previsão e aplicação da Lei 10.639/2003. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015. 124 p.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; MARQUES Eugenia Portela de Siqueira. A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo. **Rev. FSA**, Teresina, v. 14, n. 5, art. 6, p. 111-127, set./out. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12819/2017.14.5.6>. Acesso em: janeiro/ 2018.

SANTOS, Ângela Maria dos. In: Muller. Maria Lúcia Rodrigues e Costa, Cândida Soares da (org.) **Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar**: as relações raciais entre alunos negros e não negros. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.39-67.

SBARDELOTTO, Moisés. Ser por meio dos outros: ubuntu como cuidado e partilha. Revista do Instituto Humanista Unisinos. São Leopoldo, 2010. Disponível em: www.unisinos.br/ihu. Acesso em: abril 2017.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Caminhos para uma educação antirracista** : experiências que falam. In SILVA, G.F; SANTOS, J. A & CARNEIRO, L. C. C. (Orgs) RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUC, 2010. P. 303-311.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.), **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: (org). **Alienigenas na sala de aula**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Orgs. Marcus Vinicius Fonseca et al. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (11-38).

SEDUC. Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e o ensino das Culturas e Histórias Afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas. Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição afro-brasileira**. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p.9-12.

WOSIEN, Maria-Gabriele. **Dança**: símbolos em movimento. Trad. Bettina Aring Mauro. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004. 125p.

WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. Gabriele Wosien(trad) São Paulo: Triom, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, corporal(idades),(ident)idades... In: GARCIA, Regina Leite. **O corpo que fala dentro e fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. In: VERÍSSIMO, José. Artigo publicado no **Jornal do Comércio**, 4 de dezembro de 1899



10. APÊNDICES

APÊNDICE 1- ATERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: _____

Pesquisador Responsável: _____

Telefone para contato do pesquisador(a): _____

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (*informar o problema específico da pesquisa*) é (*descreva de forma breve os motivos e a importância, etc.*)_____. A pesquisa se justifica (*justifique de forma breve a justificativa da pesquisa*). O objetivo desse projeto é (*coloque o seu principal objetivo*)_____. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: (*explicitar como serão coletados os dados: entrevistas, questionários, etc., e a frequência que o(s) participante(s) será/serão requisitados*).

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) _____ dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE- 2 QUESTIONÁRIO DE PRÉ- INSCRIÇÃO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone(s): _____

Escola/instituição em que atua: _____

Disciplina/que leciona: _____

Área da graduação e ano de conclusão: _____

QUESTIONÁRIO

1. Você conhece a lei 10.639/03? _____
2. Você trabalha com a cultura e historia dos afro-brasileiros e africanos? _____
3. O que você entende por relações étnico-raciais? _____

4. Como foi a sua educação para as relações étnico-raciais no ensino básico e no superior? _____

5. Você conhece as danças circulares? _____
6. Quais são as suas expectativas com relação à formação continuada? _____

DADOS PARA ORGANIZAÇÃO DO CURSO:

- Escolha a melhor opção para você realizar o curso de formação. Serão 6 encontros presenciais de 3h e 30min.:

() sábados – turno da manhã

() dia de semana – (18hs – 21h30min)

() outros. Qual? _____

Periodicidade dos encontros:

() semanal

() quinzenal

Obs: O questionário preenchido deverá ser entregue no protocolo da 18ª CRE, a/c Gisele Machado, Assessora da Ed. Afro, ou através do e-mail: diversidade-18cre@educ.rs.gov.br