UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

GISLANY NASCIMENTO COSTA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM DECOLONIAIS NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA, CMLEM DE ITABUNA, 2020/2021

ITABUNA-BA
2022

GISLANY NASCIMENTO COSTA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM DECOLONIAIS NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA, CMLEM DE ITABUNA, 2020/2021

Memorial Dissertativo apresentado como requisito obrigatório para obtenção de Título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Milton Ferreira da Silva Junior

Área de Concentração: Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem.

ITABUNA-BA
2022

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

C837p Costa, Gislany Nascimento, 1966-

Práticas pedagógicas emancipatórias, educação intercultural e atividades de ensino aprendizagem decoloniais no componente curricular de história, CMLEM de Itabuna, 2020/2021 / Gislany Nascimento Costa. – Itabuna: UFSB, 2022. -
165f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2022.
Orientador: Dr. Milton Ferreira da Silva Junior.

1. Currículos - Mudança. 2. Antirracismo – Educação. 3. Projeto Estética Afro-brasileira. 4. Colégio Modelo Luís Eduardo Guimarães – Itabuna (BA). I. Título.

CDD – 373.19

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

GISLANY NASCIMENTO COSTA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM DECOLONIAIS NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA, CMLEM DE ITABUNA, 2020/2021

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais- PPGER, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Itabuna, ____/____/ 2022

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Milton Ferreira da Silva Junior.

Avaliador Interno Profa. Dra. Francismary Alve da Silva

Avaliadora Externa Profa. Dra.Cristiane Batista Silva Santos

ITABUNA

2022

DEDICATÓRIA

Dedico à Laura e à Marina, minhas netas, e a todas as crianças do Brasil que merecem um país mais inclusivo e acolhedor, proporcionando-lhes a realização de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida e por ter me preservado saudável durante o processo acadêmico num período tão instável na atual conjuntura.

Ao meu orientador, Professor Dr. Milton Ferreira da Silva Júnior, pela oportunidade e paciência ao longo desses dois anos de estudo, pesquisa e escritas acadêmicas.

Às minhas filhas Michelly e Adrielly que muito me apoiaram nos momentos mais difíceis e as minhas duas netas, Laura e Marina que foram as responsáveis pelos momentos mais leves e afetuosos contribuindo para recarregar as energias e seguir a jornada.

Ao meu pai, Olímpio Costa, *in memoria,* que no passado abdicou sua carreira na Marinha do Brasil no Rio de Janeiro para oferecer a mim e ao meu irmão a oportunidade de convivência familiar aqui na Bahia.

Aos meus irmãos Paulo e Paula que sempre me apoiaram com incentivos e palavras de esperança na realização dos meus propósitos e sonhos.

À Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, Campus Jorge Amado, e as/os professoras/es do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Relações Étnico-Raciais – PPGER, pelas discussões e construção de conhecimentos.

Às professoras doutoras Cristiane Batista Silva Santos e Francismary Alves da Silva examinadoras da banca de qualificação e defesa desse mestrado que aceitaram gentilmente contribuir com seus conhecimentos na orientação de uma melhor estruturação e apresentação do texto do Memorial dissertativo.

Às amigas e colegas do Colégio Modelo de Itabuna, Maria Goretti e Lucicléia Passos, que estiveram comigo nas etapas mais relevantes desse processo, as queridas Cássia Goretti e Geisa Fidelis e ao colega Alan Azevedo, pelos incentivos e parcerias nesses dois anos, que acreditaram e sonharam juntos comigo essa proposta de uma educação pública de qualidade.

Aos colegas da terceira turma do PPGER/Campus Itabuna pelo aprendizado, discussões teóricas, relatos de experiências de vida, e em especial a colega Bárbara Braitt que em muitos momentos foi um alicerce na elucidação de várias demandas do processo acadêmico.

À direção do Colégio Modelo de Itabuna, na pessoa de Ednailza Aboboreira que foi compreensiva em vários momentos desse percurso, e a vice-diretora Tânia Regina pela amizade e atenção de sempre.

Aos colegas da Área de Ciências Humanas que aceitaram o convite para participar dessa pesquisa.

Às colegas da Sala de AEE, Diana Lacerda e Lilian Bolaños que em muitas vezes foram solidárias socializando comigo materiais didáticos.

Ao colega Robson Barboza que foi companheiro desde o início, na saga de acesso ao Mestrado/UFSB, quando estivemos juntos como alunos especiais do PPGER.

Aos discentes que participaram da prática pedagógica PEA 2019, objeto de estudo dessa pesquisa, e mais tarde aceitaram participar da própria pesquisa em 2021.

RESUMO

O currículo da escola básica brasileira foi e continua sendo influenciado pela epistemologia colonial de valorização da cultura europeia em prejuízo das cosmovisões dos “povos colonizados”. Partindo dessa premissa, essa pesquisa teve por objetivo geral avaliar os efeitos, no cotidiano escolar, da prática pedagógica decolonial, apoiando-se na experiência/aplicação do Projeto Estética Afro-brasileira (PEA) com vista à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado e suas implicações sociais para educandos e educadores. A pesquisa realizou-se de forma síncrona e assíncrona (online) junto aos corpos discente e docente do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM) da cidade de Itabuna, Bahia, Brasil. Sendo assim, partimos da necessidade de romper com o silenciamento de vozes subalternizadas, que muito contribuíram para a formação da sociedade e da cultura brasileira. Diante disso, indaga-se: quais os efeitos de uma prática pedagógica decolonial que visa à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado para o fomento do processo de ensino/aprendizagem antirracista? A pesquisa se justifica pela relevância de se refletir acerca da importância de um fazer pedagógico, pautado numa educação intercultural, que abre espaço para a construção de um novo modelo de educação decolonial, partindo da necessidade de ressignificar o currículo tradicional. Outro aspecto relevante se deu pela análise do Projeto Estética Afro-brasileira (PEA), ocorrido no Colégio Modelo e suas implicações sociais na vida de educandos e educadores. Para alcançar os objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa indutiva, ou seja, estuda-se uma questão específica a fim de que, a partir dela, seja possível estabelecer considerações. Por ter como foco de estudo uma única realidade, também se classifica como estudo de caso. Ademais, se classifica, ainda, como pesquisa-ação, haja vista que a proponente da pesquisa também faz parte da realidade investigada e, a partir dos resultados obtidos, fará intervenções em suas práticas. A presente investigação está pautada em autores como Freire (1996, 2018, 2020), Gomes (2002, 2017), Munanga (1996), hooks (2017), e tem por pretensão contribuir para um fazer pedagógico intercultural e decolonial, com o fito de trazer para o chão da escola discussões da vida prática dos educandos e educandas, tais como racismo, branquitude, estética afro-brasileira, afroempreendedorismo, dentre outros.

Palavras-chave: Currículo decolonial; Educação antirracista; Interculturalidade; Projeto Estética Afro-brasileira.

ABSTRACT

The Brazilian primary school curriculum was and continues to be influenced by the colonial epistemology of valuing European culture to the detriment of the worldviews of the colonized peoples. Thus, this research aims to evaluate the effects of decolonial pedagogical practice in daily school life, based on the experience/application of the Afro-Brazilian Aesthetics Project in order to deconstruct the traditional Euro-centred colonial curriculum and its social implications for students and teachers. The research was carried out synchronously and asynchronously (online) with the students and teachers of the “Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM)” in Itabuna municipality, Bahia, Brazil. Thus, we start from the need to break with the silencing of subalternized voices, which contributed a lot to the formation of society and Brazilian culture. Therefore, we asked: what are the effects of a decolonial pedagogical practice that aims at the deconstruction of the traditional Euro-centred colonial curriculum to promote the anti-racist teaching/learning process? The present research is justified by the relevance of reflecting on the importance of a pedagogical practice, based on an intercultural education, which opens space for the construction of a new model of decolonial education, based on the need to give new meaning to the traditional curriculum. Another relevant aspect was the analysis of the Afro-Brazilian Aesthetics Project and its social implications in the lives of students and educators of the CMLEM. This is inductive research, in which a specific question is studied and from there general considerations are established. For having as focus of study a single reality, it is also classified as a case study. Furthermore, it is also classified as action research. This research is based on authors such as: Freire (1996, 2018), Gomes (2002, 2017), Munanga (2001), hooks (2017), and aims to contribute to an intercultural and decolonial pedagogical practice, in order to bring to the school discussions of the students' practical life, such as racism, whiteness, Afro-Brazilian aesthetics, Afro-entrepreneurship, among others.

Keywords: anti-racist education; afro-brazilian aesthetics project; decolonial curriculum; interculturality.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Beijando a mão de Kabengele Munanga.....	40
Fotografia 2	Kabengele Munanga beijando minha mão.....	41
Fotografia 3	Aplicação do Censo étnico-racial no turno noturno.....	48
Fotografia 4	Tabulação do Censo étnico-racial no laboratório de informática....	48
Fotografia 5	Exposição do Censo étnico-racial do CMLEM.....	49
Fotografia 6	Oficina de Beleza Negra.....	49
Fotografia 7	Ensaio fotográfico.....	50
Fotografia 8	Foto do ensaio fotográfico nas redes sociais do CMLEM.....	51
Fotografia 9	Dança dos Orixás no auditório da FTC.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Identificação por cor/raça/etnia no Brasil.....	60
Gráfico 2	Identificação por cor/raça/etnia no CMLEM.....	61
Gráfico 3	Identificação por cor/raça/etnia no CMLEM após o PEA.....	62
Gráfico 4	Importância de a escola discutir temas como bullying, diversidade de gênero.....	82
Gráfico 5	Contribuições do PEA na autoestima das/os educandas/os.....	83
Gráfico 6	Avaliação do currículo de seu componente curricular.....	92
Gráfico 7	Uso das leis 10.639/03 e 11.645/08 no plano de curso.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perguntas do Censo étnico-racial aplicadas aos discente.....	46
Quadro 2	Comentários/depoimentos dos discentes.....	47
Quadro 3	Etapas do PEA 2019.....	52
Quadro 4	Etapas da Pesquisa 2021.....	55
Quadro 5	PEA na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)...	67

LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMLEM	Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães
EUA	Estados Unidos da América
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciência
NTE 5	Núcleo Territorial de Educação 5
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Projeto Estética Afro-brasileira
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SEC	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15

CAPÍTULO 1 - MINHAS MÉMORIAS, MINHA HISTÓRIA..... 21
1.1 Formação acadêmica tradicional de cunho eurocêntrico..... 21
1.2 Ressignificando o currículo tradicional..... 24
1.3 Tecendo um currículo intercultural com outros olhares e outras práticas pedagógicas 29
1.4 Pesquisando a própria prática pedagógica..... 32
1.5 Um compromisso com a educação antirracista..... 35
1.6 Evento que marcou minha história..... 38

CAPÍTULO 2- COMPREENDENDO O PROJETO ESTÉTICA AFRO-BRASILEIRA: NA TRILHA DO PERCURSO METODOLÓGICO..... 42
2.1 Tipo de estudo..... 42
2.2 Os sujeitos de estudo e o cenário de estudo..... 43
2.2.1 Conhecendo os sujeitos/discentes da pesquisa: identificação de gênero e renda socioeconômica familiar..... 44
2.2.2 Conhecendo os sujeitos/docentes da pesquisa: identificação de gênero, étnico-racial e tempo de profissão..... 44
2.3 Projeto Estética Afro-brasileira: etapas do PEA – objeto do estudo de caso..... 44
2.4 Projeto Estética Afro-brasileira: etapas da pesquisa..... 54
2.5 Aspectos Éticos..... 58
2.6 Análise de Dados..... 58
2.7 Impactos do Projeto Estética Afro-brasileira..... 59

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO PELO VIÉS DECOLONIAL..... 65
3.1 Práticas pedagógicas emancipatórias 65
3.2 Educação intercultural..... 71
3.3 Desconstrução do currículo vigente..... 75
3.4 Decolonialidade do saber..... 78

CAPÍTULO 4 – EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 87
4.1 Documentos oficiais e leis de promoção à educação antirracista e promoção a educação intercultural. 87
4.1.1 Conferência de Durban..... 88
4.1.2 Lei 10.639/03..... 89
4.1.3 Lei 11.645/08..... 96
4.1.4 BNCC..... 99
4.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana..... 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 102

REFERÊNCIAS..... 105

ANEXOS..... 110
ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP..... 111

APÊNDICES..... 117
APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... 118
APÊNDICE B- Termo de Anuência..... 120
APÊNDICE C- Termo de Autorização de Uso de Imagem e Som de Voz..... 121
APÊNDICE D- Censo Étnico-Racial do Colégio Modelo..... 122
APÊNDICE E- Produto Final: Guia Prático Do Docente..... 129

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é historicamente construída sob alicerces interculturais, haja vista a formação do povo que teve na sua ancestralidade a presença de indígenas, europeus e africanos, formando um caldeirão cultural, por conta das misturas das etnias que compõem o povo brasileiro. Entretanto, os africanos eram tratados como seres inferiores, dada a condição de escravizados por aqueles que os arrancaram de sua pátria para, em terras brasileiras, serem submetidos aos desmandos dos brancos, detentores do poder vigente.

E essa estrutura ideológica-social ainda permanece arraigada no discurso colonialista que perpassa por muitas instituições sociais, inclusive está presente no espaço escolar, pois a“escravidão,a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele (...) serviu como mais um argumento para justificar a colonização” (GOMES, 2002, p.42).

Sendo assim, urge a necessidade de se tratar de temas como branquitude, cultura, interculturalidade, decolonialidade, euro-USA-centrismo, empoderamento, globalização, identidade cultural, dentre outros, no espaço escolar, buscando verticalizar para a realidade das/dos discentes que, por vezes, são atropelados por um discurso culturalmente homogêneo,fundamentado em uma supremacia da branquitude, em detrimento do que não se enquadra a esses padrões estabelecidos e engessados,os quais regem a sociedade brasileira.

Para tanto, é bastante relevante que a escola seja um espaço de diálogo sobre os processos interculturais que circundam e compõem a sociedade contemporânea, para que o percurso educacional esteja também embasado em uma concepção intercultural, cujas diferenças não se constituam como problema, entretanto, se tornam uma fonte inesgotável de riquezas, a fim de fomentar o diálogo entre os diversificados grupos socioculturais, promovendo, assim, justiça social,com bases na igualdade de oportunidades e na diversidade (CANDAU, 2011).

É nesse cenário que emerge o empoderamento como meio eficaz de transformação pessoal e coletiva, sendo que as pessoas, enquanto partícipes ativas de seus contextos sociais, vão descobrindo suas potencialidades, no que diz respeito

a gerenciar sua vida, às intervenções sociais, às mudanças de comportamento, sendo mobilizadores de seus pares numa trajetória de atuação enquanto cidadãos. Eis a relevância de uma educação intercultural nas instituições de ensino, pois tende a fomentar as capacidades recônditas dos indivíduos que, por vezes, foram silenciadas por uma hegemonização e homogeneização da cultura e sociedade pertencentes.

Isto posto, faz-se mister abordar a questão do preconceito étnico-racial, que tem sido, desde há muito tempo, um problema grave que aflige milhões de pessoas em diversas partes do mundo. Isso se deve ao severo regime de escravização por meio do qual os negros enfrentaram situações de completo desprezo e tratamento desumanizado, sendo que os brancos lançaram fora todas as possibilidades de manutenção dos aspectos humanos pertencentes às pessoas negras, tratando-as como objetos e mercadorias que deveriam ser vendidas a preço da força laboral, que cada um pudesse desempenhar.

Nesse contexto, é válido ressaltar que o conceito de raça é uma construção histórica, uma concepção social e ideológica que foi amplamente utilizada para justificar o porquê de certos povos terem dominado outros. Foi assim que os brancos colonizadores criaram uma distinção entre eles, os conquistadores e os conquistados, tendo como base, como premissa, uma suposta estrutura biológica que colocava os primeiros em situação de domínio e os últimos sendo, naturalmente, seres destinados ao domínio por outros. Esse pensamento gerou um padrão de poder, de classificação, no qual não só a população da América, como mais tarde a população do mundo, foi inserida ou rotulada nesse novo padrão de poder. Por conseguinte, “a articulação de todas das formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” seguiram esse padrão (QUIJANO, 2005, p.117).

Essa construção discursiva naturalizou a suposta supremacia branca e mascarou os atos de violência cometidos pelos brancos colonizadores, no afã de conquistar riquezas e bens materiais, ainda que para isso precisassem matar ou tomar pela força as terras que pertenciam aos moradores originários das colônias. Diante disso, a questão problema que orienta essa investigação é a seguinte: como os efeitos de uma prática pedagógica decolonial, que visa à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado, contribui para o fomento do processo de ensino/aprendizagem antirracista?

Assim, considerando-se que a noção de raça foi construída, levantamos algumas perguntas secundárias que poderão auxiliar no decorrer do processo de construção da pesquisa, a saber: ao longo dos séculos, a concepção ideológica de raça ainda permeia muitas relações? Em caso afirmativo, como desconstruí-la? Pela força das leis? Por meio da educação? De que maneira a escola pode contribuir com ações que descontruam a visão hegemônica contida no currículo?

Com base nesses questionamentos, acreditamos que a formação de professoras/es seja um caminho, haja vista que as/os docentes, com embasamento teórico conceitual, podem adotar práticas pedagógicas decoloniais, as quais fomentem um pensamento crítico, questionador da cultura eurocêntrica, por intermédio da discussão de termos-chave relacionados à identidade negra, raça, etnia, racismo, preconceito racial, discriminação racial, etnocentrismo e democracia racial.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário pensar na prática pedagógica emancipatória, pois, segundo comentam Oliveira e Candau (2010), as relações educacionais têm sido objeto de reflexão não só no Brasil como em toda a América Latina. O fato de muitos países americanos terem sido colônias de outros países europeus contribuiu para a construção de uma cosmovisão em que se desmerece, desprestigia e silencia pessoas que não têm estereótipo europeu.

Para tanto, a hipótese em que se pauta essa investigação se sustenta na premissa de que a análise e o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, alicerçadas em uma educação intercultural, as quais valorizam outros epistemes, outras cosmovisões de mundo, outros corpos como protagonistas, outros olhares mediante vivências/resistências locais, em detrimento do conhecimento eurocentrado ainda hegemônico e posto como universal far-se-á estimuladora à promoção de um fazer educacional antirracista, bem como contribuirá para a implementação paulatina de um currículo decolonial, de respeito às diferenças interculturais, tão necessário à comunidade escolar.

A manutenção dos preconceitos ainda é uma prática que ocorre na escola através de comentários de ‘coleguinhas’ ou de alguns docentes insensíveis às questões étnico-raciais. Discentes relatam acerca da forma impositiva e excludente do padrão de beleza em vigor na sociedade brasileira, visto que aqueles que optam por um cabelo black ficam mais propensos a abordagens policiais e a serem

confundidos com meliantes, principalmente se estiverem em estabelecimentos comerciais em bairros nobres.

Nesse sentido, como aponta Gomes (2017, p.95):

> A educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. A mudança nesse estado de coisas tem sido fruto da luta do Movimento Negro. E, nos últimos anos, tem sido tema da intervenção artística, poética e política de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras.

Necessário se faz, dessa forma, superar o discurso regulador dos corpos negros e o ambiente escolar é uma das instituições que podem contribuir para se alcançar essa proposta. Destarte, uma ação primordial e urgente é a implantação, de forma real, da lei 10.639/03, que rege a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Temas como racismo institucional, racismo estrutural, violência sofrida pela juventude negra, exploração da mão-de-obra negra, desigualdade social, direitos à Educação pública de qualidade, acesso à Universidade pública, cota raciais e sociais, sentimento de pertencimento à ancestralidade africana ou indígena, ocupação de espaços diversos por pessoas negras, e representação no meio acadêmico, na moda, no meio artístico, na política e “outros” espaços devem ser abordados regularmente.

Desse modo, essa pesquisa teve por objetivo geral investigar os efeitos, no cotidiano escolar, da prática pedagógica decolonial, partindo da experiência/aplicação do Projeto Estética Afro-brasileira, com vista à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado e suas implicações sociais para educandos e educadores.

E por objetivos específicos:

I. Realizar um levantamento bibliográfico e documental, tendo por mote a prática pedagógica embasada na educação intercultural, desconstrução do currículo vigente, decolonialidade, educação antirracista, pautado em documentos oficiais, Leis e pesquisas publicadas;

II. Analisar o Projeto Estética Afro-brasileira à luz da teoria da educação intercultural e currículo decolonial;

III. Compreender os impactos do Projeto Estética Afro-brasileira para uma prática educacional antirracista e suas implicações no cotidiano dentro e fora da escola, vivenciadas por docentes e discentes pertencentes ao quadro do Colégio Modelo de Itabuna;

IV. Elaborar um Caderno Didático, com propostas de docentes do Colégio Modelo, aplicadas ou não, que fomentem a construção de outros lugares de fala, reguladas na emancipação de mentes e corpos, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pelo processo de investigação, análise e construção de novos saberes sobre o currículo e a interculturalidade, os quais podem propiciar quebras de paradigmas cristalizados acerca do percurso de ensino e aprendizagem, porquanto poderá ocorrer a desconstrução de ideais norteadores de um currículo imposto, inflexível, disciplinar, segregador e colonialista. Nesse contexto, o currículo deve ser uma discussão contínua no âmbito escolar, pois a sociedade muda constantemente, e os moldes curriculares permanecem inflexíveis e impostos ao professor como se fossem normativas a serem seguidas sem questionamentos, tendo, por intencionalidade implícita, a manutenção de um padrão social estabelecido por uma classe minoritária, que detém o poder e pretende, assim, perpetuar sua hegemonia sobre a diversidade que compõe a educação brasileira (CANDAU, 2014).

Para a comunidade escolar, é algo imprescindível compreender as questões colonialistas, hegemônicas, racistas que constituem o currículo atual. Para tanto, faz-se relevante que através da educação todos os agentes que nela atuam estejam preparados para enfrentar, corajosamente, toda a imposição de um currículo verticalizado, que não dialoga com a realidade cotidiana, assim como perpetua o estigma do preconceito, tão nocivo àqueles que, mesmo sendo maioria, são tratados com descaso, exclusão e desumanização. É na escola que os subalternizados precisam entender seu papel importante na construção social e orgulharem-se de sua história, ancestralidade, identidade e força.

A presente investigação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos um memorial da pesquisadora, a fim de discorrer acerca de seu processo de formação acadêmica tradicional de cunho eurocêntrico, possibilitando uma ressignificação do currículo tradicional, perspectiva suscitada por meio de uma Especialização em História da Cultura Afro-Brasileira, prosseguindo com a discussão

sobre a tessitura de um currículo inclusivo sob outros olhares e outras práticas pedagógicas.

No segundo capítulo, discorreremos detalhadamente sobre o Projeto Estética Afro-brasileira (PEA), uma prática pedagógica que gerou todo o processo de pesquisa aqui relatado. É nesta seção que expomos os métodos e técnicas utilizadas no presente estudo, assim como o tipo de pesquisa, abordagem utilizada, fazendo a demonstração dos instrumentos de coleta de dados, dos participantes, bem como de toda a trajetória de construção da investigação. Não podemos deixar de mencionar que a construção e realização da pesquisa se deu no contexto da pandemia, cujas foram online, assim como a conversa da pesquisadora com as/os participantes, a apresentação da proposta e a aplicação dos questionários. Ainda nesta ação, trazemos a análise dos dados e os resultados do PEA, à luz da educação emancipatória, educação intercultural e currículo decolonial.

Já no terceiro capítulo, abordamos as práticas pedagógicas emancipatórias, as quais estão fundamentadas nas proposições de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, para assim partimos para o desenvolvimento da temática de educação intercultural, desconstrução do currículo colonialista vigente, bem a necessidade urgente da decolonialidade do saber.

No capítulo quatro, por sua vez, tratamos da educação antirracista, sob a égide de documentos oficiais e leis, os quais buscam a promoção para uma educação antirracista e intercultural: Conferencia de Durban, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08, BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação da Relações Étnico-raciais e Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana.

É importante ressaltar que tanto no capítulo 3 e 4, a discussão teórica é intercalada com as falas das/os educandas/os e das/os educadoras/es que participaram dessa investigação. Por fim, as Considerações Finais, as referências e o Produto Final do Mestrado, o Guia Prático do Docente encerram esse estudo.

Não poderemos deixar de mencionar que a construção e realização da pesquisa se deram no contexto da pandemia do Covid-19, cujas aulas foram online, assim como a conversa da pesquisadora com as/os participantes, a apresentação da proposta e a aplicação dos questionários.

CAPÍTULO 1

1. MINHAS MÉMORIAS, MINHA HISTÓRIA...

“O perigo de uma história única:
É assim, pois, que se cria uma única história:
mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão.”
(ADICHE, Chimamanda N.,2009)

Esse capítulo tem por objetivo apresentar o percurso histórico, trilhado por mim, enquanto professora pesquisadora, que atua há mais de duas décadas na rede pública estadual da Bahia, no componente curricular História, pertencente à área de Humanidades, códigos e suas tecnologias, com a finalidade de rememorar fatos cruciais que me fizeram repensar meu fazer educacional, que, apesar de ter sido fundamentado numa epistemologia eurocêntrica, tive, por meio de formações continuadas, a oportunidade de desconstruí-lo e ressignificá-lo sob a perspectiva intercultural.

1.1 Formação acadêmica tradicional de cunho eurocêntrico

Como uma professora da educação básica que leciona história, numa escola pública e com experiência de mais de duas décadas percebeu que estava multiplicando um discurso colonizador, opressor e racista? Como educadoras/es que seguem o currículo formal, que sempre exaltou o conhecimento produzido pelos intelectuais europeus, enaltecendo o pensamento eurocentrado? Como professoras/es de história, imbuídos de orgulho, narram as conquistas dos navegadores portugueses que aqui chegaram, com o objetivo de trazer a “civilização” e o “cristianismo”, mas que, na prática, exploraram e escravizaram indígenas e africanos?

Vou tentar responder essas inquietações ao longo desse texto, fazendo uma reflexão sobre os corpos negros numa escola pública, as possibilidades abertas pelas

lutas em prol de uma educação antirracista, práticas emancipatórias, e a construção de um currículo decolonial. Começo descrevendo a minha caminhada acadêmica, um relato de experiência da minha prática pedagógica com projeto e o divisor de águas que está sendo a experiência no PPGER/UFSB, *campus* de Itabuna.

Minha inserção na vida acadêmica se deu aos vinte anos, após conclusão do curso técnico em Administração. Curso estudado no turno noturno, uma vez que nessa época eu trabalhava numa instituição financeira, lotada numa loja de móveis. Duas jornadas difíceis de conciliar, oito horas diárias de trabalho durante a semana, somando-se aos sábados pela manhã. À noite, as aulas e as demandas de estudos, atividades e avaliações.

Uma vez concluído o segundo grau, prestei vestibular na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e fui aprovada no curso de Estudos Sociais, em 1987. Aos vinte anos recém completados, comecei as aulas na instituição superior, um sonho realizado. Porém, com o tempo, ainda no primeiro semestre, percebi que o curso não preenchia as minhas expectativas. Agravado por problemas pessoais, desisti da graduação.

Nesse intervalo de tempo, deixei o trabalho na financeira, casei e tive duas filhas, filhas que são bênçãos na minha vida. Com o tempo, a vida doméstica e a maternidade foram se mostrando insuficientes para alguém que buscava viver outras experiências, alçar novos voos, como um curso universitário, uma profissão e, quem sabe, a tão sonhada independência financeira. Nessa época, ainda era totalmente dependente do cônjuge.

Em 1995, aconselhada por uma amiga, fui à UESC conversar com o responsável pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas a respeito da possibilidade do retorno. Expliquei as dificuldades na época da graduação e ele, muito gentil, me instruiu como proceder. Precisava fazer uma carta, endereçada à reitora, solicitando o retorno ao curso de Estudos Sociais, quase dez anos depois da primeira experiência como graduanda.

A expectativa foi grande no aguardo do pedido de retorno a um curso universitário. Para a minha alegria, o pedido foi deferido, mas, junto com a oportunidade de estudo, veio um documento avisando que se eu desistisse mais uma

vez, seria jubilada. Com todas essas pendências resolvidas, eu retornei à UESC, agora como uma graduanda que sabia o que queria.

Com o coração cheio de esperança e com essa nova oportunidade que a vida estava me proporcionando, fiz a matrícula em várias disciplinas. Aos vinte e oito anos, com duas filhas e no status de graduanda, tentei ser uma boa aluna; fiz mais que isso, fui uma estudante esforçada. Adiantei o curso ao máximo, matriculando-me em disciplinas no matutino e no noturno. Porém, no quarto semestre, ocorreu o desmembramento do curso de Estudos Sociais, dando início aos cursos de História e Geografia. Com essas mudanças, muitas disciplinas cursadas não foram convalidadas, ocasionando mais atrasos para todos os discentes do antigo curso de Estudos Sociais. A nova proposta possibilitou a escolha de qual curso seguir. Eu optei pelo curso de História. Sei que fiz a escolha certa. Se hoje sou professora da educação básica, numa escola pública, na cidade de Itabuna, o que muito me orgulha, com duas especializações e estou mestranda na Universidade Federal do Sul da Bahia, tenho certeza de que fiz a escolha certa, numa determinada época da minha vida.

A minha formação acadêmica foi baseada na História eurocêntrica, de cunho oficial e tradicional, com base epistemológica da ciência moderna. Como podemos perceber, conhecimento científico autocentrado na Europa, alinhado aos EUA e difundido para o mundo como conhecimento hegemônico, universal e incontestável. Assim, cursei a minha graduação em História na Universidade Estadual de Santa Cruz, com conclusão no ano 2000.

Nessa época, a grade curricular continuava passando por reformulações, ainda por conta do desmembramento do Curso de Estudos Sociais. Mesmo com essas mudanças e avanços curriculares, a matriz curricular era voltada para História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. A História do Brasil era dividida em períodos e a História da América por semestres. A História regional era considerada um grande avanço na grade curricular na época, porque nos proporcionava objetos de estudos locais, acrescentados dos componentes curriculares referentes às práticas docentes e aos de cunho geral nos cursos de licenciatura.

No final da década de 1990, não havia componente curricular voltado para o estudo da História da África, História Indígena e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, como existe hoje no curso de História. Como já destaquei acima, o currículo ainda era carregado de influência eurocêntrica. Ainda assim, tenho orgulho de ser

egressa do curso de História da UESC, instituição pública cujo compromisso é com a educação de qualidade e com a formação de profissionais capacitados para exercer as diversas profissões e preparados para passar nos diversos concursos públicos da região Sul da Bahia e do Brasil.

Tomo como exemplo a minha aprovação no concurso para professora de História da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no ano de 1999, ainda como estudante da graduação. Após sete meses da colação de grau, já com o Diploma de licenciatura em mãos, fui convocada para fazer parte do quadro de professores de História da Bahia, ano de 2001. A primeira escola em que trabalhei foi a Escola Rotary de Itabuna, hoje extinta. No ano de 2003, tive a extensão da carga horária de 20 para 40 horas, compondo o quadro de professores do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna (CMLEM), recém-inaugurado, exclusivamente voltado para ensino médio. Dividi por sete anos minha atuação como docente nas duas Escolas Estaduais. No ano de 2012, me tornei dedicação exclusiva do CMLEM de Itabuna.

No Colégio Modelo, em 2005, recebi das mãos da diretora as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, enviado pelo MEC, para a implementação da lei 10.639/03 no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como Ministro da Educação Cristovam Buarque. A partir desse documento, surgiu a necessidade de buscar uma formação continuada.

1.2 Ressignificando o currículo tradicional

O desejo de capacitação, após a implantação da Lei 10.639/03 e a necessidade de buscar uma nova perspectiva de prática pedagógica, um currículo inclusivo com o conhecimento das culturas das populações afro-brasileiras e indígenas me direcionaram ao curso de Especialização em História da Cultura Afro-Brasileira no ano de 2007, oferecido pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) em parceria com a Universidade de Brasília.

Na especialização, tive contato com vários conteúdos relevantes que me fizeram refletir e perceber o quanto são necessárias a Lei 10.639/03, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para sua implementação nas escolas públicas e

privadas do Brasil. Esses documentos, atrelados há décadas de luta do Movimento Negro Unificado, são necessários para construir uma educação intercultural de valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação econômica, cultural e social da população brasileira. Além disso, são ferramentas de combate a preconceitos e à discriminação racial, tão comuns no nosso país.

Tecidas essas considerações, necessário se faz trazer a Conferência de Durban para o centro das discussões, fazendo referência a um evento ocorrido em 2001, na África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância. Evento esse que teve o Brasil como um dos seus participantes.

Nessa conferência, ficaram firmados que:

> Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata constituem graves violações de todos os direitos humanos e obstáculos ao pleno gozo destes direitos, e negam a verdade patente de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, constituem um obstáculo para relações amistosas e pacíficas entre povos e nações, e figuram entre as causas básicas de muitos conflitos internos e internacionais, incluindo conflitos armados e o consequente deslocamento forçado das populações". (ÁFRICA DO SUL, 2001, pp.03 e 04).

Como professora da educação básica, considero de grande relevância tomar conhecimento dessa conferência organizada pela ONU, num país africano que foi cenário do Apartheid. A escolha para sediar esse evento na África do Sul foi de grande magnitude e teve um simbolismo ímpar ao receber 173 países, inclusive muitos países que, no passado recente, foram algozes em participar da desestruturação social, econômica, administrativa e cultural desse continente, quando fatiaram a África na Conferência de Berlim.

Todas essas reflexões proporcionaram-me uma tomada de consciência de quanto precisamos incluir esses temas nos currículos da educação básica, estabelecer um link entre os conteúdos de história e a atualidade, dando um sentido de continuidade e consequência no que se refere aos conflitos que vivenciamos hoje e estão atrelados como reflexos de ações das nações imperialistas, no século passado.

Ainda no tocante ao curso de Especialização em História da Cultura Afro-Brasileira, temas foram destacados, reflexões foram tecidas. No contexto do continente africano, destacaram-se as civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os Reinos de Mali, Congo, Zimbabue, desconstruindo, assim, a imagem de exclusividade do Egito como o único império africano que vivenciou a opulência. Outro ponto importante foi a valorização da oralidade através do papel dos griots – anciãos guardiões da memória histórica, riquezas e diversidade cultural que, muitas vezes, não são veiculadas nas mídias nacionais.

Abordou-se, também, no já mencionado curso de Especialização, o cenário da história mundial, as décadas de 50 e 60, as quais foram palcos de resistência. Falou-se também de nomes como Martin Luther King, Malcon X, Angela Davis, Nelson Mandela, Mahatma Gandhi e outras personalidades relevantes pelas suas lutas e resistências travadas, nos seus respectivos países, em prol dos direitos civis da população africana, afro- americana, injustiçada e explorada pelo sistema capitalista. Lutas pela construção de uma sociedade menos racista e opressora.

Trazendo para o Brasil, foram pontuados a resistência do Quilombo dos Palmares, a luta do Movimento Negro Unificado e a escolha do dia Nacional da Consciência Negra, como dia de reflexão e luta das causas da população afro-brasileira. Houve ênfase na participação efetiva dos negros e negras na formação econômica, social e cultural da sociedade brasileira. Atuação política e artísticas de personalidades negras na sociedade brasileira, como Luiza Mahin, Luiz Gama, Abdias do Nascimento, Milton Santos, Maria Carolina de Jesus e muitos outros.

Após essa experiência, passei a olhar o currículo oficial da disciplina de História como preconceituoso, tradicional, restrito, opressor e, a partir daí, busquei acrescentar no meu plano de curso e de aulas temas da realidade da população afro-brasileira, africana, mulheres, povos ciganos, combate aos diversos tipos de preconceito, racismo, feminismo, movimentos sociais, trabalhadores sem-terra, reforma agrária e, mais tarde, com a lei 11.645/08, acrescentei a temática indígena. Temas voltados para as lutas, conquistas e resistências das minorias.

Mediante essas discussões,

> É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano. Mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africana e europeia (BRASIL, 2005, p.17).

Diante dessas reflexões, necessária se fez a ressignificação da luta, resistência e herança dos povos indígenas, dos diversos povos africanos, da cultura afro-brasileira, da contribuição dos imigrantes asiáticos, dos povos ciganos no cotidiano escolar, ainda preconceituoso na sociedade regional, e, talvez, brasileira. Ademais, foi necessário, também, favorecer a desconstrução de alguns estereótipos geradores de sofrimentos, em diversos momentos do processo escolar das/os educandas/os afro-brasileiras/os, pois ainda há um processo violento de comparação, partindo da exaltação à branquitude, como sendo o belo, o perfeito, o modelo a ser seguido.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, no tópico referente às determinações, traz-se a necessidade de uma educação de inclusão, em que todas/os se sintam contemplados nos seus grupos étnico-raciais, pois nota-se que

> o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em lhes seja garantido o direito de aprender e ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que está sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2005, p. 18).

Ainda sobre o meu percurso e minha trajetória profissional, que me levaram à ressignificação do currículo tradicional, uma experiência precisa ser registrada. No ano de 2012, participei da seleção para ser supervisora do Pibid do projeto de História. Muito tímida, voltei à UESC para entregar os documentos no protocolo, com o intuito de concorrer a uma vaga de extensão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

> O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (BRASIL, s/d, s/p).

Dentre os vários professores de história que participaram da seleção, eu estava na lista das três professoras aprovadas. Todas essas experiências e pequenas conquistas revigoraram a minha prática pedagógica. Com o Pibid, recebi, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna, alunas/os da graduação de História, as/os quais tinham por objetivo seguir com a licenciatura e atuar na educação básica, como também tivemos o acompanhamento do coordenador da área de história e da coordenadora institucional da UESC.

Essa convivência foi muito rica para todos os envolvidos. Eu viabilizava as/os graduandas/os de história a oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade da sala de aula nas turmas de 2º e 3º anos do ensino médio. A eles era oportunizada a convivência com as mais diversas nuances do cotidiano escolar, desde as reflexões, os debates, a aprendizagem, a metodologia, a aplicação e correção das provas, a construção das atividades avaliativas, o planejamento das aulas e a parte burocrática de registro das faltas e notas.

Em contrapartida, as/os pibidianas/os (como assim eram chamados essas/es discentes da graduação e participantes do programa) trouxeram as suas experiências da graduação. E propunham discussões de temas relevantes, questões sobre o protagonismo das mulheres, as lutas dos afro-brasileiros, as pautas dos povos originários e a satisfação das aulas de história indígena, com o professor doutor Casé Angatu Xucuru Tupinambá, radicado em Olivença, na Aldeia Gwarini Taba Atã, localizada em Ilhéus, no sul da Bahia.

As aulas do professor Casé, construídas totalmente fora dos padrões tradicionais, relatadas pelas/os bolsistas do Pibid que passaram pelo Colégio Modelo de Itabuna, apresentaram-me novas perspectivas de planejamento de aulas, metodologias, conteúdos, temáticas e interculturalidade, acrescidos das novas perspectivas de informações, desde os perfis progressistas nas redes sociais, séries em canais fechados, letras de músicas engajadas com as questões sociais atuais,

entre outras proposições. Por isso, considero essa experiência um momento único e contínuo de aperfeiçoamento da minha prática pedagógica.

1.3 Tecendo um currículo intercultural com outros olhares e outras práticas pedagógicas

Inicio esse subtópico com a seguinte expressão: “as pessoas pagam os olhos da cara para serem colonizadas” (KRENAK, 2017). Isso para corroborar que, em parte da trajetória docente, muitos professores, assim como eu, somos convocados por um currículo hegemônico à reprodução de práticas pedagógicas preconceituosas e excludentes. Sendo assim, ressalto a relevância da formação docente sob a perspectiva intercultural.

Por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade do Sul da Bahia (PPGE/UFSB), tive contato com os pesquisadores do Grupo da Modernidade/Colonialidade, coletivo responsável por um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais, desenvolvido por intelectuais latino-americanos, presentes em diversas universidades das Américas. E esse movimento de radicalização do argumento pós-colonial no continente propicia o “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013, p.1).

Tal movimento epistemológico despertou o meu interesse numa educação intercultural, por intermédio de um currículo decolonial, pautado nas relações étnico-raciais. Partindo dessa premissa, comecei a primar por uma educação implicada na inclusão de novas cosmovisões de forma de conhecimento, como os saberes ancestrais dos povos originários do Brasil e da população africana e afro-brasileira.

Sendo assim, proponho, nessa pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Ensino da Relações Étnico-Raciais/PPGER, a construção de um currículo decolonial, a partir das vivências/resistências locais em detrimento do conhecimento hegemônico universal, com o intuito de promover uma educação antirracista de respeito às diferenças.

Miguel Arroyo, em *Outros sujeitos, outras pedagogias*, pontua a necessidade de se construir novas possibilidades de uma humanização da forma de aprendizado,

com Outros atores e Outros cenários, os quais estão associados aos movimentos coletivos no qual estão inseridos. Olhar o discente como um ser único, inserido numa realidade de demandas sociais, culturais e educacionais, a qual difere da proposta planejada pelas instituições que balizam o que pode e o que não pode fazer parte da trajetória escolar formal, como métodos, currículo, calendários, avaliações, trazendo as experiências desses Outros sujeitos, dando voz aos silenciados, por meio da

> Recuperação dos agentes da ação educativa: infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem-terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo (ARROYO, 2014, p. 28).

Nesse sentido, traçando um paralelo entre a minha prática pedagógica e o texto de Nilma Lino Gomes sobre corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social: *Corpo negro regulado e corpo negro emancipado*, percebi que tanto ela quanto Arroyo corroboram com a proposta de superação do currículo tradicional. Isso significa que ainda prevalece na sociedade brasileira o mito da democracia racial nos currículos escolares:

> No Brasil, a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da democracia racial. Essa visão tem sido disseminada nos diferentes espaços estruturais do poder e marca de forma diferenciada a história da negra e do negro (GOMES, 2017, p.95).

Assim, a educação escolar ainda é muito influenciada pelo currículo tradicional, hegemônico e eurocentrado, que contribui como meio regulador de corpos negros, sendo esse controle uma vertente do racismo institucional e estrutural, muito presentes na atual conjuntura brasileira.

O despertar para a construção de um currículo intercultural que oportunizasse novas experiências pedagógicas pode ser creditado a algumas vivências ocorridas a partir do ano de 2012. Naquele ano, o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, de Itabuna, adotou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pelo Ministério da Educação, em 2009, com a finalidade de integrar as ações do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) com a proposta de restituir os planos curriculares do ensino Médio.

Dentro da perspectiva do ProEMI, o currículo deveria ser pensado numa perspectiva em que:

> os projetos de reestruturação curricular devem possibilitar o desenvolvimento de atividades que integrem e articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Entre as inovações estão o aumento da carga horária, a leitura como elemento central e básico de todas as disciplinas, o estudo da teoria aplicada à prática, o fomento das atividades culturais e professores com dedicação exclusiva (BRASIL, 2014, s/p).

Seguindo as normativas, as instituições educacionais solicitavam a adesão de implementação da nova proposta às Secretarias Estaduais, que, após minuciosas inspeções, deliberavam a implantação da nova proposta curricular. Assim, o CMLEM foi uma das escolas contempladas.

E, a partir de então, emergiram novas perspectivas de um currículo, pois

> as unidades dispostas a aderir devem apresentar projeto de mudança do currículo escolar e de ampliação da carga horária, elaborado de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do programa. Hoje, o ensino médio prevê 800 horas de aula por ano e 2,4 mil nos três anos. No ProEMI, serão mil horas anuais e 3 mil no fim do curso, implantadas de forma gradativa (BRASIL, 2014, s/p).

Com uma carga horária maior e uma liberdade de mudanças no currículo, novas experiências foram empreendidas. A partir da adesão e implementação do ProEMI no CMLEM, alguns professores foram convidados a participar. O critério na escolha das/os professoras/es para a nova proposta foi a experiência com a prática pedagógica com projetos e oficinas. Com a nova equipe selecionada, as primeiras ações foram criar as oficinas, nomeá-las, construir a ementa, os objetivos, a metodologia, o processo de avaliação e os conteúdos a serem trabalhados.

A oficina pela qual fiquei responsável foi denominada de *Ciência e Cultura*. Um aspecto a ser pontuado pela proposta das oficinas do ProEMI era a liberdade dos conteúdos abordados, as metodologias diversificadas e a possibilidade de visitas técnicas. A primeira visita técnica foi em Ilhéus, para conhecer os pontos históricos. Houve também aula de campo na aldeia dos Tupinambá de Olivença, assim como

outras viagens aos municípios de Porto Seguro e Salvador. Todas essas viagens eram realizadas com todos os custos pagos pelos recursos enviados pelo MEC.

As experiências do PIBID e do ProEMI possibilitaram a mim, as/os discentes participantes da oficina e as/os pibidianas/os novas formas de aprendizagem, novas perspectivas de protagonismo das/os discentes e das/os graduandas/os do projeto de História, lotados no CMLEM de Itabuna.

1.4 Pesquisando a própria prática pedagógica

Em seu livro *Pedagogia da autonomia,* Paulo Freire retrata como me sinto nesse momento, enquanto professora e pesquisadora:

> Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2001, p.32).

Pesquiso para ensinar e ensino para pesquisar. Justamente o objeto de estudo do mestrado, do Programa do PPGER, minha prática pedagógica PEA, bem como o papel de professora da educação básica de escola pública, imbricado ao papel de pesquisadora do Programa de Mestrado das Relações Étnico-Raciais. Sinto-me ávida por produzir conhecimento referente às minhas próprias experiências como docente, juntamente com as/os educandas/os e seus respectivos protagonismos.

Lendo Paulo Freire, ícone estudioso e propagador da educação emancipatória, percebi o quanto nós professores podemos contribuir para uma educação pública de qualidade. Dispomos da possibilidade de despertar a potencialidade de cada discente, no que se refere à consciência cidadã de transformação de suas próprias vidas, ações, atuando como agentes que se comprometem com o social e com o político, nas comunidades onde estão inseridos.

A educação emancipatória e libertária de Paulo Freire é uma convocação à transformação do contexto escolar, oportunizando as/os docentes e as/os discentes novas chances de aprendizados concretos e com finalidades reais e práticas para o seu cotidiano.

Só assim, trazendo a realidade das/os docentes e das/os educandas/os, extraídas das demandas do contexto de suas comunidades, ambiente escolar, ambiente de trabalho, movimentos sociais, culturais e religiosos, conseguiremos a atenção desses adolescentes e jovens. Esses, muitas vezes, não se identificam com os conteúdos elencados no currículo vigente da educação básica, de cunho tradicional e eurocentrado.

Como docente de História em escola pública da Rede Estadual, no curso de mestrado em Ensino das Relações Étnicos-Raciais, em comum acordo com o orientador, e no contexto do Covid-19, momento muito delicado para pesquisa de campo, ventilou-se a possibilidade de pesquisar a minha prática pedagógica. Essa nova modalidade pesquisa-ação vem ganhando espaço na educação básica. Pesquisar para intervir, intervir para ressignificar práticas pedagógicas exitosas, com o objetivo de avaliar os efeitos, no cotidiano escolar, da prática pedagógica decolonial, partindo da experiência/aplicação do PEA em detrimento à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado e suas implicações sociais para educandas/os e educadoras/es.

A intervenção, que é a proposta do PPGER, e a pesquisa-ação de Tripp (2005) coadunam com a proposta de investigar os impactos do PEA para uma educação antirracista e suas implicações no cotidiano dentro e fora da escola, vivenciadas por docentes e discentes pertencentes ao quadro do Colégio Modelo de Itabuna.

Partindo para a minha prática pedagógica, prática essa comprometida com uma educação antirracista, no ano de 2019, como mais uma proposta de Educação Intercultural e um currículo decolonial, coordenei o PEA. Esse projeto desenvolvido no Colégio Modelo de Itabuna teve como intuito promover uma ressignificação da cultura afro-brasileira entre as/os alunas/os do ensino médio. Foi realizado nas turmas do 2º e 3º ano, na disciplina de história, os quais foram convidados a participar de um grupo de estudo que teve como embasamento teórico o artigo de Nilma Lino Gomes, com o título, *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?*

Esse artigo foi lido previamente pelas/os educandas/os e discutido em sala de aula. Vários parágrafos foram analisados e algumas alunas se identificaram com os relatos da autora, no que se refere aos preconceitos sofridos por elas desde a mais terna idade, por causa do cabelo. Essa prática será abordada com mais detalhes ao longo da presente pesquisa.

Como tudo isso começou? Quando eu detectei que já vinha fazendo, há um certo tempo, pequenas inferências na minha prática pedagógica? Fui percebendo de forma empírica, mas não deixava de ser uma maneira de saber como minha atuação como professora de história, como os conteúdos, as atividades, os projetos desenvolvidos e os diversificados modos de avaliação eram recebidos pelos discentes.

No início de todo ano letivo, eu me apresento como professora de história do Colégio Modelo de Itabuna. Apresento minha metodologia, os projetos que eu coordeno e aplico ao longo do ano e as possibilidades de adequação nos conteúdos curriculares do ensino médio, deixando bem claro que não é um plano de curso engessado, estático.

Começo sempre com uma enquete entre os discentes, para saber quem gosta do componente curricular história, por que gosta, por que não gosta, a relevância e a aplicabilidade no cotidiano. Quase sempre a resposta predominante é que não gostam de estudar o passado, porque fatos históricos não são interessantes, não prendem a atenção num mundo tecnológico, com uma proporção de informações veiculadas na mídia.

Quando a resposta da enquete é positiva, o número de educandas/os que pensam assim, em uma sala de quarenta alunas/os, cinco, em média, respondem positivamente que gostam de história. Em tais casos, a pergunta seguinte então é: O que te fez gostar de história? Aos poucos, as/os discentes associam a uma boa experiência que tiveram com educadoras/res que utilizaram metodologias diversificadas, utilizaram filmes, letras de músicas, debates, dramatização e aulas de campo.

Em anos de experiência como docente, fazendo essas pequenas inferências/pesquisas de forma empírica no início do ano, estipulando no final de cada unidade uma avaliação do processo de aprendizagem, com a participação das/os

discentes, e apresentação de sugestões de possíveis soluções com o intuito de solucionar as dificuldades no aprendizado, analiso, agora, com um olhar de mestranda, que isso já era uma forma embrionária de fazer pesquisa da minha prática pedagógica.

Todas essas experiências como docente de história, da rede pública de ensino médio, possibilitaram-me uma reflexão de que a prática pedagógica passa por mudanças contínuas, o cotidiano das/os discentes, os conflitos sociais, as lutas e pautas das minorias brasileiras, precisam ser inseridos nos debates em sala de aula. Só assim, estabelecendo essa conexão entre o currículo de história e as questões atuais no Brasil, que envolvem desde o meio ambiente, questões da concentração de terra nas mãos dos latifundiários, violência nas comunidades das grandes e pequenas cidades, genocídio dos povos indígenas, preconceitos raciais e sociais, feminicídio, trabalho infantil, exploração da mão-de-obra, trabalho análogo à escravidão, poderemos fazer uma educação que faça sentido para as/os envolvidas/os.

A partir do momento em que as aulas de história são ministradas, busco contemplar uma questão atual, elucidando o entendimento de um conflito na atualidade, tão comuns da sociedade brasileira. Assim, as/os discentes se sentem mais estimulados para estudar, ler, pesquisar, produzir texto, promover debates. E alguns despertaram o desejo de engajamento político, participando de manifestações populares em prol de lutas sociais e engajamentos em redes sociais.

Cursos de aperfeiçoamento, especializações em História e Cultura Afro-brasileira, outra em Metodologia do Ensino de História e Geografia, junto às experiências nos Programas do ProEMI e PIBID durante os anos de 2012 e 2017, possibilitaram-me a adequação no currículo formal e a construção de um currículo aplicado e voltado para a inclusão de temas relevantes e presentes no cotidiano das/os discentes e das/os docentes, alinhados às habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.5 Um compromisso com a educação antirracista

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” (DAVIS, 2016). Partindo dessa premissa, podemos corroborar que a sociedade

brasileira foi estruturada nos moldes da conjuntura colonial a partir do século XVI, trazendo em seu bojo o conflito do racismo que alcança uma parcela significativa da população, excluída de oportunidades de inserção nas diversas esferas institucionais, desde às instituições privadas, às repartições públicas, chegando até as escolas. Dessa forma, a frase da professora e filósofa estadunidense, Ângela Davis, é um chamado para que todos nos posicionemos acerca dessa injustiça histórica que envolve os afrodescendentes no Brasil e no mundo.

Passando para o contexto do racismo estrutural, no Brasil,

> O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. -, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos de discriminatórios como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados (ALMEIDA, 2020, p.41).

Silvio Almeida, professor, advogado, filósofo e diretor presidente do Instituto Luiz Gama, no seu livro *Racismo estrutural,* aborda a possibilidade de modificar a atuação de mecanismos de discriminação. Nesse momento, percebo que as escolas podem e devem deixar de ser omissas e trazer questões conflituosas para serem discutidas na comunidade onde estão inseridas, alinhavando às possíveis soluções de como resolver e amenizar esses conflitos.

No percurso do PPGER, nos estudos dos componentes curriculares e nas discussões travadas em salas de aula presenciais do mestrado ou nas aulas online implementadas após a pandemia da Covid-19, alguns referenciais teóricos fizeram o chamamento para uma postura antirracista. Uma postura de reconhecimento da demarcação de um lugar de privilégio, por ser uma mulher e professora branca, que se beneficiou por essa condição, e pela oportunidade de fazer uma graduação e ser inserida numa instituição escolar pública.

Instituição educacional esta que concentra alunas/os de vários bairros da cidade de Itabuna e de outras cidades próximas. Nesse âmbito, educadoras/es têm um papel relevante de desconstruir a forma como educandas/os são tratadas/os, frente à exigência de uma homogeneidade que discrimina e segrega, impondo regras de uma cultura única, padrões estéticos e práticas de poder excludentes.

Diante dessa discussão, Silvio Almeida, destaca

> No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indireta dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (ALMEIDA, 2020, pp.40-41).

A educação escolar ainda é muito influenciada pelo currículo tradicional hegemônico eurocentrado, que contribui como meio regulador de corpos negros, sendo esse controle uma vertente do racismo institucional e estrutural muito presentes na atual conjuntura brasileira. Assim, pensando na reflexão da professora Denise Carreira (2018) sobre “o lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista”, passei a questionar o meu papel na luta antirracista em concordância com Carreira:

> Meu lugar de fala é de uma mulher branca, feminista, educadora, pesquisadora e ativista que busca se construir há muitos anos como um sujeito antirracista. Das dores, das dúvidas, das contradições, das descobertas, das reflexões e potenciais, da experiência política desse tenso lugar este artigo se nutre, assim como do diálogo com autoras e autores negros e brancos que refletem o fenômeno do racismo e, em especial, o lugar da branquitude – da identidade racial branca - na manutenção de uma ordem racista (CARREIRA, 2018, p.128).

O texto de Denise (2018) é relevante na minha pesquisa, porque nele eu consigo me ver como uma profissional da educação básica de escola pública, mulher branca, mãe, avó, pesquisadora, feminista e ativista na luta antirracista dentro e fora da unidade escolar. A identificação com essa pesquisadora e as leituras do texto da autora Djamila Ribeiro (2019), *Lugar de fala*, vieram acalmar meu coração, uma vez que em alguns momentos, de forma sutil e, por vezes, não tão sutil assim, fui questionada sobre o meu lugar de pesquisadora no que tange a temas referentes à educação intercultural, que reiteradamente são excluídos do fazer pedagógico cotidiano nas salas de aulas brasileiras.

A educação emancipatória e libertária de Paulo Freire é uma convocação à transformação do contexto escolar, possibilitando as/os docentes e as/os discentes

novas oportunidades de aprendizados concretos e com finalidades reais e práticas para o seu cotidiano. Só assim, trazendo a realidade das/os educadoras/es e das/os educandas/os, extraídas das demandas do contexto de suas comunidades, ambiente escolar, ambiente de trabalho, movimentos sociais, culturais e religiosos, conseguiremos a atenção dos adolescentes e jovens que, muitas vezes, não se identificam com os conteúdos elencados no currículo vigente da educação básica, de cunho tradicional e eurocentrado.

1.6 Evento que marcou minha história

Nesse subtópico, quero apresentar um evento muito significativo para minha vida acadêmica/pessoal. Inicio relatando que a oportunidade de lecionar no turno noturno, para a Educação de Jovens e Adultos, em 2007, me permitiu-me conhecer a obra *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos*, da coleção, *Viver, Aprender*, enviada pelo MEC para as escolas públicas. O intuito da distribuição dessa obra foi servir como base para a disciplina História, uma alternativa para suprir a escassez de livros didáticos que abordassem a proposta da lei 10.639/03. Essa coleção foi destinada a estudantes iniciantes ou que estavam retornando aos estudos no 2º segmento do Ensino Fundamental, na época.

Desde então, o referencial didático *Entender o Negro no Brasil de Hoje*, do antropólogo congolês, Kabengele Munanga, e da professora doutora em Educação, Nilma Lino Gomes, passou a fazer parte da minha prática pedagógica, ao promover discussões pertinentes e acaloradas sobre temas elencados na obra.

Foram temas grandemente relevantes para a compreensão da realidade brasileira e destacados e elencados por capítulos. Assim, o subtítulo do primeiro capítulo trazia a seguinte temática: *Brasil: país do encontro de culturas e civilizações*. Já o segundo capítulo trazia: *A África: berço de diversas civilizações*. *A resistência negra no regime escravista e a resistência do Movimento Negro contemporâneo* encontravam-se nos capítulos três e quatro, respectivamente.

O referido material ainda trouxe um capítulo exclusivo, tratando da cultura no Brasil e suas especificidades. Já no penúltimo capítulo, foram abordados temas como racismo, discriminação racial e ações afirmativas na sociedade, os quais foram

trabalhados com afinco e interesse das/os estudantes, porque se enxergaram nas discussões. Esse último capítulo, possibilitou-nos reflexões a partir do cotidiano dos discentes e isso fez toda a diferença, uma vez que os temas lidos, estudados e provocativos que envolveram questões vivenciados por jovens e adultos negros, num país racista, machista, desigual e excludente.

Último capítulo trouxe biografias de mulheres e homens negros, através de notas de vida e sucesso dessas personalidades, que muito se destacaram, tais como: Carolina Maria de Jesus, Chica da Silva, Lélia Gonzáles, Luiz Gama, André Rebouças e Milton Santos. Esse livro, com todos esses temas geradores de reflexões pertinentes à história e realidade do Brasil, passou a ser um referencial teórico utilizado por mim no plano de curso da disciplina história, nos planejamentos das aulas semanais e como base dos projetos pedagógicos que eu coordeno no CMLEM.

A oportunidade de participar do II Seminário do PPGER, Aquilombar-se: Desafios e Perspectivas de Resistência no Sul da Bahia, apresentando relatos de experiências de temas inclusivos nas aulas de história, sendo o primeiro com o título *Um tributo a Luiz Gama: o advogado dos escravos*, e o segundo relato de experiência com o título: *Etnia cigana no Brasil: estudo de caso em Itabuna*, oportunizou-me assistir a palestra do convidado mais ilustre e aguardado do seminário, Kabengele Munanga.

Em sua exposição, Munanga teceu uma análise histórica do Brasil, desde o processo de exploração, subjugação e genocídio dos povos originários, amplamente conhecido como a “colonização do Brasil”, e divulgado nos livros didáticos de todo o país, como a história oficial e hegemônica propagada para os estudantes brasileiros.

A análise reflexiva do professor Munanga perpassou por todas as etapas e fases da história da formação do Brasil, chegando aos dias atuais. Como antropólogo, o professor fez uma análise precisa, que explica as questões sociais que envolvem a morte dos jovens de comunidades, bem como a violência a que estão submetidos diariamente, o desemprego, a crise econômica e o caos político que o Brasil se encontrava em maio de 2019.

Com a aprovação na seleção do Mestrado do PPGER, a caminhada acadêmica me proporcionaria mais uma emoção. Durante a aula inaugural do referido mestrado, 3ª turma no *campus* Jorge Amado, localizado em Itabuna-Ba, eu, uma professora de

escola pública, comprometida com uma educação antirracista e inclusiva, vivenciei um momento ápice no auditório da UFSB, a presença do ilustre professor.

Em maio de 2019, no II Seminário do PPGER, eu o conheci de longe, quando proferiu uma palestra; eu assistindo e absorvendo todo o conhecimento de um professor doutor aposentado da USP e UFRB. Em dezembro do mesmo ano, como mestranda de um programa comprometido com o Ensino das Relações Étnico-raciais, pautado na construção de reflexões de um Brasil plural, antirracista, inclusivo, voltado para outras possibilidades didáticas, outras metodologias, outras epistemes, outras perspectivas pedagógicas, outros protagonismos docentes e discentes, outras vozes, outras visões de mundo, outros sonhos abrangentes de um Brasil soberano e acessível a todos os brasileiros, estava prestes a realizar um sonho.

Vivenciei a oportunidade de conhecer de perto e de sentar próximo a Kabengele Munanga, muito emocionada, eu pedi licença, peguei suas mãos e as beijei. Um beijo de retribuição ao professor Munanga, a tantas contribuições registradas em palavras, conceitos, parágrafos, capítulos, livros, palestras, exemplos de vida, de sonhos, em acreditar na educação brasileira. Uma vez que escolheu abraçar o Brasil, as Universidades públicas brasileiras, e a fazer parte do quadro do MEC, por anos, para construir uma educação antirracista voltada ao Brasil e ao mundo.

Fotografia 1: Beijando a mão de Kabengele Munanga



Fonte: arquivo pessoal da autora

O professor Munanga retribuiu o beijo que eu dei em suas mãos, beijando a minha mão. Para mim, foi um símbolo de aprovação e incentivo a uma proposta que eu abracei há duas décadas, quando decidi ser professora da educação pública, voltada para uma educação de qualidade. Hoje reconheço como uma proposta de educação decolonial, antirracista e inclusiva, voltada para formação de jovens protagonistas de suas próprias vidas e conscientes do seu papel na construção de um Brasil mais igualitário.

Fotografia 2: Kabengele Munanga beijando minha mão



Fonte: arquivo pessoal da autora

CAPÍTULO 2

2. COMPREENDENDO O PROJETO ESTÉTICA AFRO-BRASILEIRA: NA TRILHA DO PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo exibiremos o percurso metodológico realizado para se compor toda essa pesquisa. Apresentaremos o tipo de estudo, o cenário, os sujeitos e as etapas da pesquisa, bem como algumas análises de dados e os aspectos éticos. Para melhor fundamentar essa investigação, exporemos acerca do PEA, que ocorreu no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna, no ano de 2019.

2.1 Tipo de estudo

> *[...] só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem da pesquisa. [...] O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente, o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação (SEVERINO, 1996, p. 63).*

Recorremos ao pensamento de Severino para elucidar que professores são profissionais em constante processo de aprendizagem e que esse aprendizado se dá ou ocorre por meio da pesquisa científica. Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta, quanto ao método, classifica-se como uma pesquisa indutiva. Neste tipo de pesquisa, parte-se de dados particulares para se inferir ou se chegar a uma verdade universal, de modo que as conclusões a que se chega são mais amplas do que as premissas que as basearam (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Assim sendo, nesta investigação, estudou-se a realidade específica de uma escola pública onde foi realizada uma oficina de Estética Afro-brasileira, a fim de se verificar as implicações sociais para os educandos e educandas de práticas como essas, que visam à desconstrução de um currículo decolonial.

Quanto ao delineamento, tem-se um estudo de caso. Nas palavras de Yin (2010, p.19), “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”, quando se debruçam sobre uma única realidade.

Em relação à coleta de dados, tem-se uma pesquisa-ação. Conforme elucida Tripp (2005), o termo pesquisa-ação tem um espectro muito amplo, de tal modo que designa qualquer tipo de pesquisa que envolva o estudo de uma prática em que, ao mesmo tempo em que se investiga, age-se sobre a realidade. Dessa forma, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p.446).

Nas palavras de Thiollent (1986, p.14) a pesquisa-ação pode ser definida como uma:

> pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Além disso, na investigação-ação, a ação costuma ser monitorada durante a fase da ação e “produzirão dados sobre os efeitos de uma mudança da prática durante a implementação (...) e ambos antes e depois da implementação (como quando se utiliza um método pré/pós para monitorar os efeitos de uma mudança) ” (TRIPP, 2005, p.453).

2.2. Os sujeitos de estudo e o cenário de estudo

Os sujeitos de estudos dessa pesquisa foram as/os discentes e as/os docentes da área de Ciências Humanas responsáveis por ministrar os componentes curriculares de História, Sociologia, Geografia e Filosofia. A prática pedagógica aqui apresentada foi desenvolvida no CMLEM, localizado no município de Itabuna, região Sul da Bahia. A unidade de Itabuna possui cerca de 1200 alunas/os matriculadas/os nos três turnos. A escolha pelo cenário de estudo se deu, porque é a unidade escolar onde a pesquisadora é lotada como professora de história.

2.2.1. Conhecendo os sujeitos/discentes da pesquisa: identificação de gênero e renda socioeconômica familiar

Quanto ao perfil do grupo das/os discentes entrevistadas/os, 65% se declararam do sexo feminino, 25% do sexo masculino e 10% preferiram não responder. Com relação à renda familiar mensal, 50% responderam que a família recebe entre 1 e 2 salários mínimos, 30%, até um salário mínimo, 15%, acima de 2 salários mínimos e 5%, nenhuma renda.

2.2.2. Conhecendo os sujeitos/docentes da pesquisa: identificação de gênero, étnico-racial e tempo de profissão

Quanto ao perfil do grupo das/os docentes entrevistadas/os, 71,4% são do sexo feminino e 28,6% do sexo masculino. Sobre a autodeclaração étnico-racial, 57,1% identificaram-se como pardos, 28,6% negros e 14,3% brancos. Referente ao tempo de profissão, 57,1% têm mais de 20 anos, 28,6% têm entre 15 a 20 anos e 14,3% entre 10 a 15 anos.

2.3 Projeto Estética Afro-brasileira: etapas do PEA – objeto do estudo de caso

Tratou-se de uma ação de intervenção de mestrado do PPGER/Ensino das Relações Étnico-raciais/UFSB, antes da situação da pandemia COVID 19, que propôs

uma discussão de temas relacionados à diversidade cultural no Brasil, às relações étnico-raciais e ao combate aos diversos tipos de preconceitos na sociedade brasileira e regional. Esse projeto de intervenção foi uma atividade desenvolvida com o intuito de promover uma ressignificação da cultura afro-brasileira no sentido da reafirmação étnico identitária das/os discentes e teve como público as/os alunas/os do ensino médio, nas turmas do 2º e 3º ano, na disciplina de história.

As/os discentes foram convidadas/os e aceitaram participar de um grupo de estudo, que teve como embasamento teórico inicial o artigo de Nilma Lino Gomes, com o título Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Esse artigo foi lido previamente pelas/os educandas/os e discutido em sala de aula. Vários parágrafos foram analisados e algumas alunas se identificaram com os relatos no texto de Gomes, no que se refere aos preconceitos sofridos por elas desde tenra idade por conta do cabelo.

O cabelo é um tema que merece atenção, pois, durante anos, as mulheres negras foram impelidas a alisarem seus cabelos como forma de negação do estereótipo negro. Bell hooks discute essa questão quando pondera que

> Quando os estudantes leem sobre raça e beleza física, várias mulheres negras descrevem fases da infância em que estavam atormentadas e obcecadas com a ideia de ter cabelos lisos, já que estavam tão associados à ideia de essas serem desejadas e amadas. Poucas mulheres receberam apoio de suas famílias, amigos(as) e parceiros(as) amorosos(as) quando decidiam não alisar mais o cabelo. E temos várias histórias para contar sobre os conselhos recebidos de todo o mundo, até mesmo de pessoas completamente estanhas, que se sentem gabaritadas para atestar que parecemos mais bonitas se “arrumamos” (alisamos) o cabelo. (hooks, 2005).

Nesse trecho, “hooks” mostra a falta de apoio familiar quando as mulheres negras decidem não alisar mais os cabelos. Entretanto, não são apenas as mulheres que enfrentam preconceito ao usarem o cabelo natural, os meninos também sofrem discriminação, preconceito. Alguns desses preconceitos ocorreram e ocorrem na escola, por meio de comentários, em fase de sistematização qualiquantitativa, de coleguinhas ou de algumas professoras insensíveis às questões étnico-raciais. Outras educandas relataram a ditadura do cabelo de chapinha como uma forma do padrão de beleza ainda em vigor na sociedade brasileira. Os rapazes também se posicionaram e relataram que, ao optarem por um cabelo black, eles ficaram mais propensos a abordagens policiais e a serem confundidos como meliantes,

principalmente se estiverem em estabelecimentos comerciais em bairros nobres. Outros se recusaram a socializar suas experiências, por trazerem tristes lembranças.

A fase de leitura, análise e relatos de experiências das/os educandas/os mediada pela professora de história contribuíram para outras etapas do PEA. Surgiram muitos questionamentos, desde aceitação, preconceitos, gastos com cosméticos, uso de produtos químicos, tempo na arrumação do cabelo, opção pelo cabelo black power, experiência da transição, opção do cabelo chapinha e outras questões referentes ao tema.

Após uma nova ressignificação e autoaceitação, as/os educandas/os propuseram a aplicação de um censo étnico-racial, elaborado e aplicado por eles ao segmento discente, com supervisão da professora/pesquisadora, que contou com a colaboração de um professor da área de Ciências Humanas com habilidades tecnológicas. Nesse censo étnico-racial, as/os discentes aplicaram o questionário nas salas do CMLEM Itabuna e distribuíram uma cédula com seis perguntas, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro1: Perguntas do Censo étnico-racial aplicado aos discentes

PERGUNTAS	CENSO ÉTNICO-RACIAL 2019 CÓLEGIO MODELO ITABUNA
Pergunta 1	Identificação étnico-racial que o entrevistado se enquadrava: branca, preta, parda, amarela ou indígena?
Pergunta 2	Você se preocupa com a sua estética? ( ) Pouco ( )Muito ( ) Indiferente
Pergunta 3	Você teve ou tem dificuldade em se aceitar esteticamente? ( ) Sim ( )Não Comente no verso .
Pergunta 4	Você já teve algum problema de saúde ao tentar entrar no padrão de beleza imposto pela sociedade? ( ) Sim ( ) Não Comente no verso
Pergunta 5	Quanto tempo você gasta por dia para se arrumar?
Pergunta 6	Em média quanto você gasta em reais por mês com produtos de beleza?

Fonte: Elaborado pela autora.

Acompanhando a cédula do censo étnico-racial, foi reservado um espaço para depoimentos daqueles alunos que sentiram vontade de registrar o sentimento despertado com a temática das perguntas pertinentes da autodeclaração identitária e Beleza Negra. As respostas abaixo (no quadro 2) seguem como complemento das perguntas 3 e 4 no (quadro 1) acima.

Quadro 2: Comentários/depoimentos das/os discentes

DEPOIMENTOS	CENSO ÉTNICO-RACIAL 2019 CÓLEGIO MODELO ITABUNA ESPAÇO RESERVADO PARA DEPOIMENTOS
Depoimento 1	“Me aceito do jeito que sou, me acho linda”!
Depoimento 2	“Às vezes tenho crises de baixa autoestima relacionadas com as características do meus rosto”.
Depoimento 3	“No começo sim, sempre acontece com pessoas de pele mais escura por conta do racismo social, estrutural e etc. Mas depois de algum tempo você se aceita e percebe o quão bonita singular você é”.
Depoimento 4	“Mais ou menos, por conta de brincadeiras sem graça com meu nariz”.
Depoimento 5	“Tenho muita dificuldade de me aceitar”.
Depoimento 6	“Eu me acho mais ou menos, não estou totalmente satisfeita... poderia melhorar”.

Fonte: Elaborada pela autora

Com as respostas obtidas através do questionário, se organizou um Censo étnico-racial do CMLEM, o qual foi apresentado na Feira de Ciências, conforme mostram as fotografias a seguir. O mapeamento identitário da comunidade estudantil foi respondido por 668 estudantes que cursavam os três turnos de funcionamento do CMLEM de Itabuna. O produto do censo étnico-racial encontra-se no apêndice desse Memorial dissertativo.

A (fotografia 3), que segue abaixo, documenta a etapa de aplicação do censo étnico-racial no turno noturno palas discentes participantes do PEA.

Fotografia 3: Aplicação do Censo Étnico-Racial no turno noturno



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Mais uma etapa do censo étnico-racial é documentada na (fotografia 4), discentes e docente, colaborador do PEA, no laboratório de informática tabulando os resultados da pesquisa que envolveram questões de autodeclaração identitária e Beleza negra.

Fotografia 4: Tabulação do Censo Étnico-Racial no laboratório de informática



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 5: Exposição do Censo étnico-racial do CMLEM

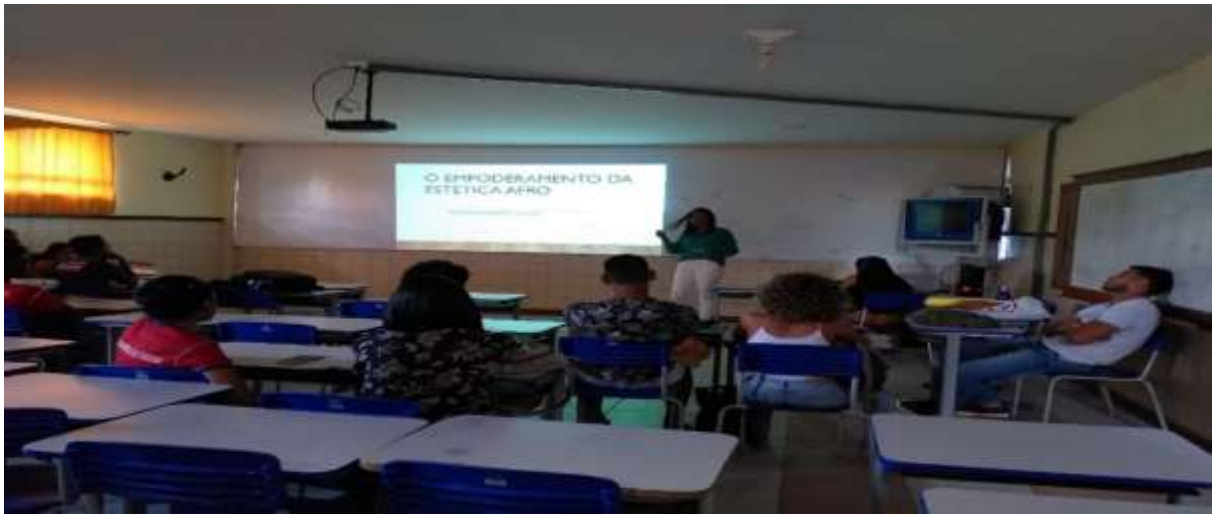


Fonte: Acervo pessoal da autora.

A (fotografia 5), ilustra a socialização dos resultados identitários, colhidos e produzidos por um grupo de discentes participantes do grupo de estudo pertencente à prática pedagógica, PEA, em 2019, durante a Feira de Ciência no CMLEM de Itabuna.

Outra etapa, advinda das sugestões obtidas pelas discussões no grupo de estudo do PEA, foi a Oficina de Beleza Negra (fotografia 6), a qual teve como culminância um ensaio fotográfico das/os educandas/os que se identificaram com o projeto. Uma ex-aluna foi convidada a participar desta ação, ministrando a oficina de Estética e Beleza Negra.

Fotografia 6: Oficina de Beleza Negra



Fonte: Acervo pessoal da autora

A palestrante, como discente egressa do CMLEM, relatou como se tornou profissional especializada em cabelo crespo, tranças, transição, penteados, turbantes e maquiagem. Nessa oficina foi destacada a relevância e o respeito de autoaceitação, da escolha do cabelo black como ato de resistência, da transição e, também, da escolha do cabelo alisado para aqueles que assim o preferem, indicação dos melhores produtos para a pele negra, os tipos de penteados, acessórios e amarração de turbantes.

No final da oficina, aconteceu o ensaio fotográfico (fotografia 7), que foi realizado por profissionais que não cobraram pela tarde de trabalho por serem ex-alunas/os do CMLEM e aceitaram o convite para participar da prática pedagógica que possibilitou reunir educandas/os efetivas/os e egressas/os numa mesma experiência. Momento de valorização de uma educação pautada na troca de experiências, dos saberes diversos que ressignificam padrões da educação tradicional, ainda muito peculiar nos dias atuais.

Fotografia 7: Ensaio fotográfico



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Dessa forma, educandas/os empoderadas/os na sua autoestima se ajudaram na maquiagem, na trançagem dos cabelos, na escolha dos figurinos e acessórios de tendência afro-brasileira, quase todos emprestados por parentes e professoras/es. Alguns figurinos foram revezados pelos jovens, eufóricos pelos registros de como se enxergavam após a ressignificação de valorização e o despertar do sentimento de pertencimento de suas origens e raízes.

Todas essas experiências foram socializadas na Feira de Ciências do Colégio Modelo de Itabuna, realizada em 24 de outubro de 2019, e divulgadas nas redes sociais oficiais do CMLEM, conforme se observa na (fotografia 8), a seguir.

Fotografia 8 – Foto do ensaio fotográfico nas redes sociais do CMLEM



Fonte: Reprodução do Instagram @colegiomodelodeitabuna, 2020.

Para uma melhor compreensão das etapas do PEA, apresentamos um quadro descritivo destas:

Quadro 3: Etapas do Projeto Estética Afro-brasileira-PEA 2019

DATA	ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS	LOCAL
17/09/2019	1º Encontro Reunião com as/os discentes participantes.	Apresentação da proposta do PEA para as/os discentes participantes. Criação do grupo Whatsapp	Socializar as etapas do PEA, seus objetivos e impactos esperados.	Sala de aula 3º andar
23/09/2019	2º Encontro Discussão do artigo de Nilma	Debate dos temas relevantes do artigo de GOMES.	Discutir o referencial teórico do PEA.	Sala de multimeios

	Lino Gomes: Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?	Relatos de experiências pessoais das/os educandos.		1º andar
02/10/2019	3º Encontro Grupo 1: Elaboração do Censo étnico-racial.	Construção das perguntas do formulário do Censo étnico-racial. Delegação de funções para as várias etapas do PEA.	Elaborar o mapeamento indenitário dos discentes do CMLEM/Itabuna	Sala de aula 3º andar
02/10/2019	3º Encontro Grupo 2: Ensaio do grupo de dança afro	Criação da coreografia da dança dos Orixás.	Conhecer os Orixás e suas peculiaridades. Combater o preconceito e promover o respeito às religiões de matriz africana.	Auditório CMLEM
03, 04 e 07/ 10/ 2019	4º Encontro Aplicação do formulário do Censo étnico-racial	Aplicação do formulário com perguntas para compor o Censo étnico-racial	Levantar informações para promover o perfil étnico-racial das/os educandas/os nos três turnos do CMLEM	Salas de aulas (cédulas impressas para alunos sem e-mail ativo) Laboratório de informática (Google Formulário para alunas/os com e-mail ativo)
08/10/2019	5º Encontro	Realização da Oficina Estética Afro-brasileira	Refletir a estética afro-	Sala de Multimeios

	Oficina Estética Afro-brasileira	por uma aluna egressa do CMLEM, especializada em cabelos crespos e transição capilar.	brasileira pela perspectiva do pertencimento e da valorização da herança africana.	1º andar
08/10/2019	5º Encontro Ensaio fotográfico	Ensaio fotográfico feito por profissionais/alunas/os egressas/os e alunas/os efetivas/os do CMLEM.	Desenvolver a autoestima das/os participantes do PEA após participação e discussão sobre beleza negra como ato de resistência.	Área externa do CMLEM
22 e 23/10/2019	6º Encontro Tabulação dos dados colhidos para o Censo	Tabulação dos dados colhidos com a aplicação do formulário. Criação de Power Point para apresentar os dados na Feira de Ciências.	Divulgar o mapeamento identitário das/os discentes. Socializar conhecimento produzidos pelos discentes.	Laboratório de informática CMLEM
24 e 25/10/2019	7º Encontro Feira de Ciências	Abertura do evento com a Dança dos Orixás. Exposição do material produzido no ensaio fotográfico. Apresentação do Censo étnico-racial.	Apresentar o protagonismo das/os discentes participantes do PEA. Divulgar o conhecimento produzido pelas/os discentes.	Auditório do CMLEM Espaços internos do CMLEM
05/11/2019	8º Encontro Autoavaliação da participação no PEA	Preenchimento do formulário de Autoavaliação de participação nas várias fases do PEA.	Avaliar a participação e o impacto nas vidas das/os discentes participante do PEA.	Sala 3º andar

11/11/2019	9º Encontro Apresentação cultural: Dança dos Orixás	Abertura cultural do evento para professoras/es das redes Municipal e Estadual.	Divulgar o grupo de dança afro criado a partir do PEA.	Auditório da FTC/Itabuna

Fonte: Elaborado pela autora

2.4 Projeto Estética Afro-brasileira: etapas da pesquisa

Nesse momento de reflexão sobre a prática pedagógica, designada como PEA, com mais embasamento teórico advindo das leituras e discussões realizadas no PPGER da UFSB, também participaram como sujeitos da pesquisa as/os docentes da área de Ciências Humanas responsáveis por ministrar os componentes curriculares de História, Sociologia, Geografia e Filosofia no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna.

Portanto, aqui estamos, descrevendo a pesquisa aplicada no CMLEM no ano de 2021, como parte da pesquisa-ação intervenção, do PPGER/UFSB. Esta é uma pesquisa da prática pedagógica da professora/ pesquisadora, Projeto Estética Afro-brasileira, que ocorreu em 2019. Essa prática pedagógica teve como participantes 20 estudantes do 2º e 3º anos do ensino médio.

A título de elucidação, a pesquisa foi aplicada em 2021. Todas/os as/os discentes pesquisadas/os, quando perguntada/o a sua série, todas/os responderam que era 3ª ano, uma vez que aquelas/es que cursavam o 2º ano, em 2019, foram promovidas/os para a série seguinte.

Como se trata de uma pesquisa-ação, o processo de investigação envolveu análise de uma realidade, reflexão sobre ela e intervenção. Por conta disso e visando a uma melhor compreensão dessa segunda etapa da pesquisa, expomos, por meio de um quadro, um descritivo destas.

Quadro 4: Etapas da Pesquisa 2021

Etapa	Objetivo
I-Apresentação online, via Google Meet, do Projeto Estética Afro-brasileira as/os docentes da área de Ciências Humanas.	Possibilitar aos professores o conhecimento do projeto e os resultados obtidos que foram apresentados na Feira de Ciências de 2019.
II- Encontro online por meio da plataforma Google Meet.	Realizar discussão online para verificar os conhecimentos das/os professoras/es acerca dos temas: interculturalidade, "currículo colonial" e decolonial, educação antirracista e relações étnico-raciais no contexto escolar e as impressões acerca PEA.
III-Aplicação de questionário via Google Formulário.	Realizar entrevista semiestruturada para verificar os conhecimentos das/os educandas/os acerca da temática do projeto.
IV-Aplicação de questionário, via Google Formulário, às/aos discentes que participaram do Projeto.	Verificar as considerações e as implicações do PEA na vida das/os educandas/os que participaram dentro e fora do espaço escolar.

Fonte: Elaborada pela autora.

Para alcançar os objetivos propostos com esta pesquisa, primeiro foi feita uma reunião online com as/os professoras/es da área de Ciências Humanas no CMLEM. Em virtude da pandemia da COVID-19, cuja medida de contenção do vírus causador da doença é o isolamento e distanciamento social, a coleta de dados foi feita online, por meio da plataforma Google Meet, sob o domínio Enova, da Secretaria do Estado da Bahia. As/os docentes têm acesso por meio de suas contas @enova.educacao.ba.gov.br, conta esta que viabiliza o acesso ilimitado aos recursos tanto quanto ao tempo para a realização das videoconferências.

É valido salientar que as entrevistas foram realizadas de forma individual, com roteiro previamente estabelecido, com sete docentes das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do CMLEM, das três séries do ensino médio, a fim de

que relatassem suas experiências e expusessem seus conhecimentos acerca dos temas: interculturalidade, “currículo colonial” e decolonial, educação antirracista e relações étnico-raciais no contexto escolar e as impressões acerca do PEA. Segundo a proposta de entrevista online, no contexto da pandemia da Covid-19, os questionários seguiram os padrões metodológicos indicados por Lakatos, porém, com alguns ajustes na forma da estrutura do Google Formulário:

> O questionário deve ser limitado em extensão e em finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações. Deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido. É claro que este número não é fixo: varia de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes (LAKATOS, 2003 p. 203).

Portanto, estes foram os critérios observados para a criação e aplicação do Formulário Google.

Com o contexto pandêmico da Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e as modalidades síncrona e assíncrona foram implementadas na Rede Estadual de Educação na Bahia, em 2021. No ano de 2020, porém, os vínculos com os discentes foram através de atividades online, sendo que algumas/uns alunas/os saíram da CMLEM e foram trabalhar para ajudar nas despesas da família. Outras/os discentes mudaram de cidade e estado.

Essas realidades dificultaram o vínculo com as/os alunas/os participantes da prática pedagógica pesquisada. Por conta disso, uma solução foi manter uma interação pelas redes sociais, que permaneceu ao longo do ano de 2020. Aproveitei esse contato para convidá-las/os para fazer parte dessa pesquisa. Todos, sem exceção, aceitaram participar das etapas da pesquisa. Porém, desde o prazo do convite até a reformulação da proposta da pesquisa, submissão do projeto e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSB, pela Plataforma Brasil, se passaram mais de seis meses.

Um esforço hercúleo foi despendido para contatar as/os discentes. Com o agravamento da pandemia da Covid-19, ao longo dos anos 2020 e início de 2021, algumas/uns alunas/os não mais possuíam acesso à internet em condições de participar da reunião online, para assistir à proposta da pesquisa, conhecer os

objetivos, o objeto de estudo, os documentos necessários ao consentimento de participação e uso de imagem. E não mais possuíam um e-mail habilitado, necessário ao preenchimento do Google Formulário com as perguntas do questionário de pesquisa.

Na primeira reunião online, 12 alunas/os participaram do processo de conhecimento da proposta da pesquisa e dos documentos necessários que habilitariam suas participações. Outra reunião online e individual foi feita para uma discente, que mora em outro estado, que só tinha condições de participar no dia de sua folga do trabalho, uma segunda-feira à noite. Outras/os alunas/os foram contatadas/os pessoalmente nos seus locais de trabalhos, uma reunião pessoal com um único discente no CMLEM de Itabuna, no horário oposto ao trabalho dele. E outras/os foram contatadas/os pelo Whatsapp, que seguiram as mesmas etapas, primeiro a apresentação individual das etapas da pesquisa, elucidação de todas as dúvidas e depois o envio do link do formulário.

Com o envio do link, no dia seguinte da primeira reunião online, só restou aguardar o preenchimento dos formulários. Várias mensagens foram enviadas para as/os discentes com o intuito de lembrá-los do preenchimento e reenvio.

2.5 Aspectos Éticos

Conforme recomendação do Conselho Nacional em Saúde, esta pesquisa seguiu as recomendações das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016, as quais tratam da ética em pesquisa com seres humanos. Por isso, ela só foi desenvolvida após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSB, com o número 4.588.037 do Parecer de Aprovação.

As/os participantes da pesquisa receberam por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de que pudessem realizar a leitura e assinar digitalmente.

2.6 Análise de Dados

Os dados obtidos com as entrevistas aplicadas as/os docentes e as/os discentes, por serem de natureza qualitativa, serão analisadas por meios da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), metodologia de análise que busca uma compreensão crítica do sentido das comunicações, daquilo que está explícito ou oculto. Sendo assim, as informações obtidas por meio das entrevistas foram analisadas seguindo a seguinte sequência: I-Transcrição das entrevistas; II-Organização e codificação da análise; III-Tratamento dos resultados.

Ressaltamos, porém, que as entrevistas feitas com as/os educandas/os e com as/os educadoras/es apresentaram dados importantes, dados quantitativos, os quais foram expressos em formas de gráficos, quadros e tabelas.

Outro elemento de análise muito presente nesta pesquisa são as fotografias. Na Antropologia Visual, as fotografias têm uma importância salutar, pois, como explica Coullier Jr (1973), há, na contemporaneidade, uma dificuldade das/dos jovens em observar a realidade que os cerca, em ter uma visão global sobre os fatos observados. Por conta disso, o registro fotográfico torna-se importante instrumento para auxiliar as pessoas a verem mais e verem de forma mais apurada.

A fotografia registra por completo as mais diversas situações e, graças a isso, o pesquisador pode retomar a imagem reiteradas vezes, observando, comparando o que foi registrado quantas vezes for necessário. Além disso, a fotografia possibilita ao pesquisador registrar autenticamente “grandes áreas, com rapidez e abundância de pormenores, e uma forma de acumular complexas descrições para análise futura” (COLLIER JR, 1973, p.12).

Não se pode deixar de mencionar também que a fotografia torna possível observar “dimensões complexas da estrutura social, da identidade cultural e da expressão psicológica” (COLLIER JR, 1973, p.48, grifo nosso). Assim sendo, nesta pesquisa, recorremos à fotografia para observar o comportamento das/os alunas/os negras/os após uma oficina de estética, observando como eles passaram ver a si mesmos, como passaram a (re) conhecer sua identidade e o impacto psicológico dessa oficina.

2.7 Impactos do Projeto Estética Afro-brasileira

"A pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (TRIPP, 2005, p. 445). Sob essa orientação, se deu a construção do Projeto Estética Afro-brasileira. Essa prática pedagógica foi aplicada e desenvolvida no CMLEM de Itabuna, onde se propôs a discussão de temas relacionados à diversidade cultural no Brasil, às relações étnico-raciais e ao combate aos diversos tipos de preconceitos na sociedade brasileira e regional. A pesquisa utilizou estratégias do estudo de caso, definido por Yin (2010, p. 39) como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e seu contexto de vida real".

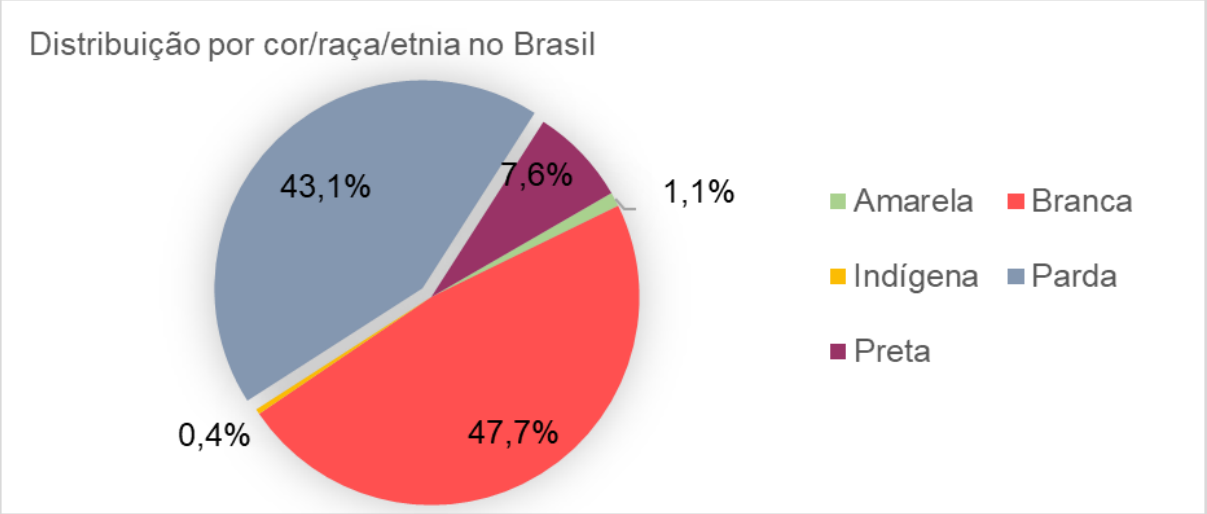
Para Thiollent (1986, p. 7), a pesquisa-ação é "uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação". Na concepção de Tripp (2005), a investigação-ação segue um ciclo básico e contínuo de procedimentos: planejamento de uma ação para melhora de uma prática, ação para implantação da melhora planejada, monitorada, e avaliação das ações de forma processual**.**

Quando desenvolvi o PEA, não tinha noção das mudanças que essa prática pedagógica traria na vida das/os educandas/os participantes. Reencontrá-las/os, ainda que virtualmente, e retomar alguns temas discutidos, algumas concepções teóricas e alguns questionamentos, tornou possível encontrar dados quantitativos importantes, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento étnico-racial, ainda que a intenção, a princípio, não tenha sido uma pesquisa quantitativa. Em virtude disso, não posso me eximir de apresentar alguns gráficos que comprovam os efeitos de uma prática pedagógica decolonial. Assim sendo, entendo ser importante traçar um paralelo no modo como a população brasileira, em geral, se define etnicamente, o modo como as/os educandas/os se definiam antes de participarem do projeto aqui apresentado e o modo como elas/es passaram a se ver depois dessa participação, refletindo acerca de como o PEA modificou suas vidas.

O primeiro gráfico registra os dados do IBGE, em 2010, referente à identificação étnico-racial da população brasileira, apontando que 50,7% da população se

considera negra ou descendente de negros (43,1% pardos + 7,6% pretos). Outros quase 50% (47% para ser mais precisa) se definem como brancos.

Gráfico 1: Identificação por cor/raça/etnia no Brasil



Fonte: IBGE, 2010

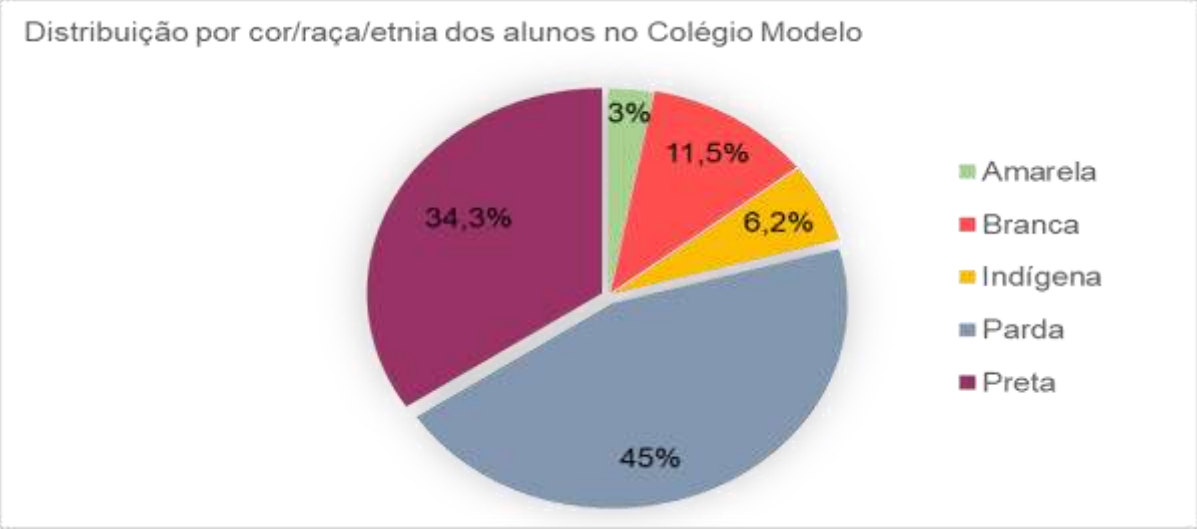
Observando o gráfico, percebemos uma influência muito arraigada da herança colonial europeia na sociedade brasileira, que leva quase 50% das pessoas a se autodeclararem brancas. Partindo dessa constatação estatística do IBGE de 2010, podemos questionar o papel das escolas para a desconstrução dessa visão euro-USA-cêntrica, da superioridade das pessoas brancas, ainda como motivação para tantos exemplos de racismo, diversos tipos de preconceitos e intolerância religiosa.

Dessa forma, as escolas precisam adotar práticas pedagógicas antirracistas, de cunho emancipatório de valorização e reconhecimento de suas ancestralidades, uma vez que as/os discentes, na sua maioria, no recorte regional do Nordeste, local onde está inserida a instituição escolar objeto de estudo desta pesquisa, são de origem africana, afro-brasileira, somando-se a uma parcela de indígenas, na formação da sociedade brasileira, que, muitas vezes, são ocultadas/os e silenciadas/os no momento dos registros estatísticos de autodeclaração identitária no Censo do IBGE.

Nos demais gráficos, observamos a evolução da aceitação e do pertencimento à ancestralidade afro-brasileira. Podemos atribuir essa crescente evolução aos temas pesquisados e debatidos no PEA, referentes à herança africana, sentimento de

pertencimento à cultura afro-brasileira, respeito às diferenças, combate ao racismo, combate ao preconceito e ao bullying, possibilitando as/os discentes a autoaceitação afirmativa à categoria preta, como encontra-se nos registros do IBGE.

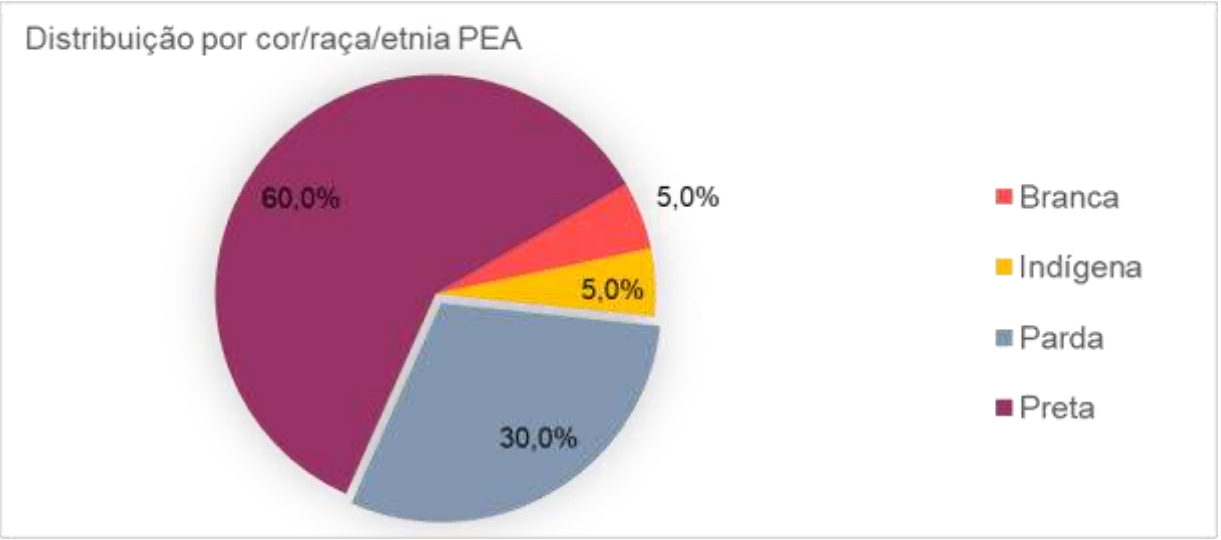
Gráfico 2: Identificação por cor/raça/etnia no CMLEM



Fonte: Dados da pesquisa Censo étnico-racial 2019.

O (gráfico 2) mostra a percepção das/os educandas/os quanto à identificação étnico-racial durante o PEA, dados obtidos durante a aplicação do Censo étnico-racial, desenvolvido em 2019, uma mostra no universo de 668 educandas/os dos três turnos do CMLEM. Na ocasião, 79% se autodeclararam negros (a soma entre as/os educandas/os que se declararam pretas/os e pardas/os).

Gráfico 3: Identificação por cor/raça/etnia no CMLEM após o PEA



Fonte: Dados da pesquisa 2021.

Analisando e comparando a identificação por cor/raça/etnia no CMLEM, após o PEA, no que se refere especificamente à categoria preta, como podemos observar nos gráficos 2 e 3 acima, houve uma significativa e expressiva aceitação no aumento à autodeclaração do pertencimento à ancestralidade africana e afro-brasileira. Constatou-se que as/os participantes do PEA, após uma prática pedagógica que possibilitou o envolvimento efetivo das/os educandas/os, leituras específicas, com relatos de experiências pessoais, com a oficina de beleza negra, o ensaio fotográfico, todas essas etapas contribuíram para um impacto positivo e exitoso baseado numa educação antirracista que presou pelo protagonismo de todas/os envolvidas/os no PEA.

Houve, num espaço de dois anos, um crescente aumento no percentual de pertencimento e identificação às categorias preta e parda, que, somadas, dão um total de 90 % em 2021, na pesquisa aplicada as/os discentes participantes do PEA, sujeitos dessa pesquisa-ação-intervenção, desenvolvida no CMLEM. Ficou claro que houve um aumento de quase 11%, conforme é possível observar na comparação dos (gráficos 2 e 3), acima.

Somando mais um impacto do PEA, cabe destacar a repercussão fora da unidade escolar onde foi desenvolvida, oportunizando um convite pelo NTE5 às/aos educandas/os para fazer a abertura cultural com a dança dos Orixás, em um evento para professoras/es e coordenadoras/es pedagógicos das redes municipal e estadual

de ensino de Itabuna. Esse desdobramento do PEA pode ser observado na (fotografia 9) a seguir.

Fotografia 9: Dança dos Orixás no auditório da FTC



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

A fala de um dos discentes que participou do grupo da dança dos Orixás, uma vertente do PEA, exemplifica mais um impacto na vida desse jovem, que se descobriu adepto do Candomblé, religião de matriz africana. Essa identificação aconteceu nas leituras sobre os Orixás, suas danças e peculiaridades, acrescido de um convite para conhecer uma casa religiosa. Observemos o depoimento do discente:

> *Eu tinha uma dúvida muito grande em qual religião eu gostaria de fazer parte, com o projeto me descobrir. Hoje sou candomblecista iniciado, e sou bastante grato ao projeto, pois foi nele em que tive o primeiro contato. (*Discente1)

Os dados apresentados neste capítulo não encerram os achados dessa pesquisa. Eles apenas evidenciam a relevância da prática pedagógica decolonial e antirracista desenvolvida e foram aqui expostos para uma melhor compreensão do que foi o PEA. Demais observações, falas das/os educadoras/os, bem como das/os

educandas/os que participaram dessa pesquisa encontram-se nos demais capítulos que integram esse Memorial Dissertativo.

CAPÍTULO 3

3. A EDUCAÇÃO PELO VIÉS DECOLONIAL

> *Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2020).*

Esse capítulo tem por objetivo discutir a importância de a escola, bem como as/os docentes repensarem suas práticas, a partir de perspectivas emancipatórias, as quais contribuam para um fazer educacional mais pautado na valorização de saberes interculturais, visando à construção de um currículo decolonial, em que as vozes que ainda são subalternizadas assumam seu lugar de fala, protagonizando seu fazer de agente no processo sócio-histórico-cultural.

3.1 Práticas pedagógicas emancipatórias

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, exilado no Chile, inserido no contexto da América Latina, que estava ladeada por golpes militares instaurados em alguns países, inclusive no Brasil, registra nos seus manuscritos o anseio de uma pedagogia libertária, por meio da tomada de consciência de se reconhecer como oprimido por um sistema político opressor, excludente e cerceador de qualquer tentativa de criatividade e emancipação de uma sociedade, de grupos étnicos, minorias e associações de representação dos direitos de uma categoria.

Essa consciência baseada na educação libertária era muito necessária nas lutas que eclodiram pelo mundo nas décadas de 60 e 70 do século XX, cujas pautas, como emancipação contra governos ditatoriais e imperialistas em países dos continentes africanos, asiáticos e latino-americanos foram intensificadas. Assim,

surgiram lutas em prol dos direitos civis da população negra nos EUA e propagada para outros países, movimentos feministas em prol do reconhecimento de direitos das mulheres, revolução cultural dos jovens, buscando romper paradigmas de consumismo exacerbado e exigindo liberdade de expressão e opinião.

A década de 60, por sua vez, fora um período de insurgências com os frutos colhidos pelo protagonismo de inúmeros oprimidos, os quais perceberam que só através das pautas coletivas, inseridos na coletividade, pela coletividade poderiam quebrar as amarras deixadas pela herança colonial, anseios constatados nos escritos de Freire, conforme evidenciam José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti no prefácio à segunda edição dos manuscritos de Pedagogia do oprimido:

> Paulo Freire escreveu sua Pedagogia do oprimido no contexto dos fortes movimentos emancipatórios daquela década: movimentos de mulheres, estudantes, camponeses, trabalhadores e negros; movimentos sociais e populares, movimentos de contracultura (hippies). [...] a luta de guerrilha na América Latina e o assassinato de Che Guevara (1967); o movimento em prol da libertação dos negros nos Estados Unidos e o assassinato de Martin Luther King (1968) [...]. Percebe-se, que esses, entre outros fatos, tiveram grande repercussão naquele momento em que Paulo Freire também representou, com sua Pedagogia do oprimido, um expressivo repúdio a toda e qualquer forma de opressão, seja de direita, seja de esquerda (FREIRE, 2018. p. 19).

Como podemos perceber, Paulo Freire, o patrono da Educação brasileira, vivenciou todas essas emoções. E registrou em seus livros, verdadeiros manuais de como educar a si mesmo e educar o outro, em um período de efervescência cultural, de reivindicação de direitos civis e políticos, autonomia e soberania dos países latino-americanos, africano e asiáticos.

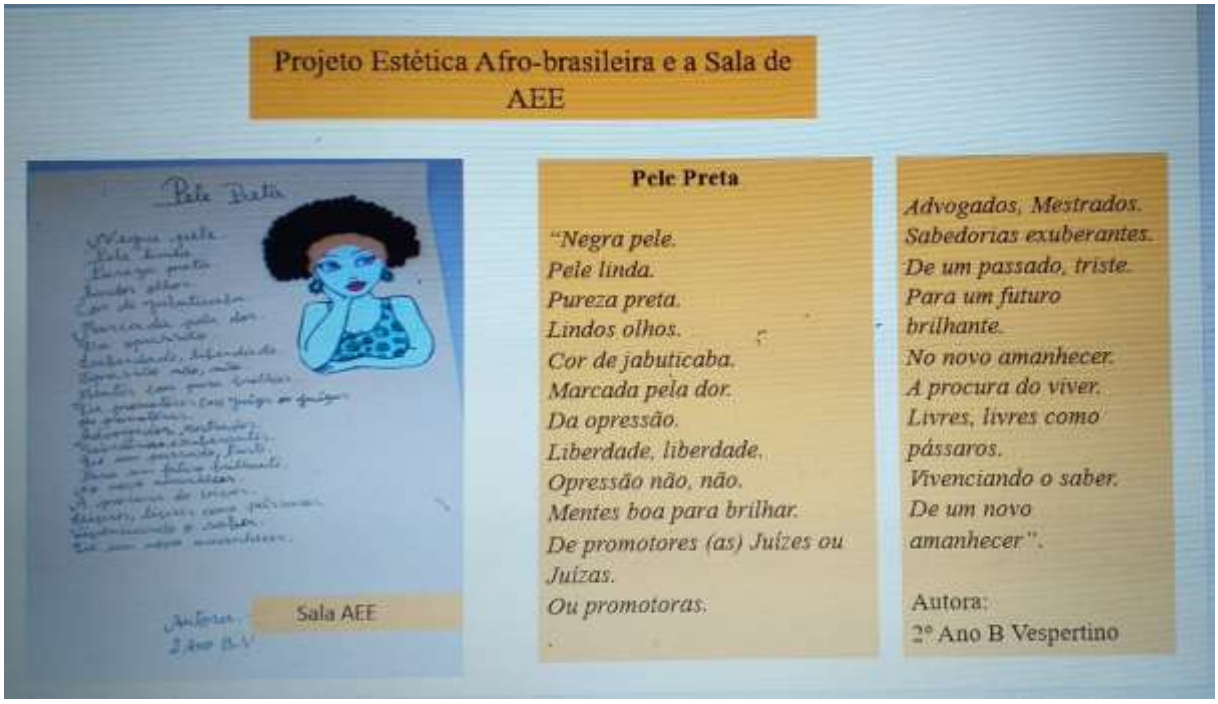
Segundo Freire (1996, p.95), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” Só em coletividade as pessoas se educam, seja na escola, na igreja, no sindicato, no campo, na cidade, na fábrica, no comércio, na aldeia, no quilombo, no terreiro de candomblé, as trocas de saberes socializados possibilitam conhecer as demandas uns dos outros, contribuindo para construir pautas reivindicatórias de contemplação específicas.

A educação emancipatória e libertária é uma convocação à transformação do contexto escolar, possibilitando ao docente e discente novas oportunidades de aprendizados concretos e com finalidades reais e práticas para o seu cotidiano. Nessa

perspectiva, o PEA foi estendido a sala de AEE, Atendimento Educacional Especializado, educandas/os foram convidadas/os a participarem com leituras do texto da professora Nilma Lino Gomes, Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Após a leitura, estudo e reflexão dos temas abordados no artigo, cada discente expressou suas impressões acerca das temáticas através das artes.

Segue abaixo um quadro que expressa a percepção de uma educanda da Sala de AEE, um poema intitulado Pele Preta. Percebe-se nesse quadro uma concretização da educação decolonial de cunho antirracista e emancipatório que oportunizou o protagonismo da educanda.

Quadro 5: PEA na Sala de AEE Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Elaborada pela autora.

Faz-se mister esclarecer que quando falamos de educação emancipatória voltamos nosso olhar para práticas pedagógicas que propiciem uma independência dos sujeitos, que deixam de ser sujeitos e passam a ser agentes do fazer educacional, por meio de uma pedagogia libertária, que impulsiona as/os envolvidas/os para a construção e manutenção de saberes diversificados. Entretanto, “não podemos

esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade" (MUNANGA, 2001, p.15).

Dessa forma, analisando a afirmação de Kabengele Munanga, faz-se necessário adotar práticas pedagógicas que permitam as/os educandas/os pensarem sobre o racismo, refletirem sobre os preconceitos que permeiam discursos e ações, bem como pensarem em mecanismos de enfrentamento e desconstrução de preconceitos, sobretudo pela instituição escola. Com o intuito de mensurar os impactos do PEA, como uma prática educacional antirracista, foi perguntado às/aos participantes pesquisados discentes: como você acha que a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante e antirracista?

É interessante observar a consciência crítica das/os discentes, que percebem a necessidade de a escola trabalhar com projetos, palestras, ou seja, desenvolver ações que promovam a discussão do tema. Selecionamos algumas falas das/os educandas/os participantes do PEA nas quais tais questões se evidenciam:

> *Cada vez mais abordando temas sobre gêneros, raça, culturas diferentes sempre estão trazendo projetos como esse que foi completamente impactante (*Discente 1).

> *O colégio pode contribuir através de projetos e palestras referente a esses problemas e tabus vivenciados por muitos diariamente (*Discente 7*).*

> *Com projetos como o de Estética Afro-brasileira. Com aulas como a da professora Gislany, que visa sempre a quebra de qualquer padrão e está sempre fazendo ligações dos assuntos de história para a nossa vivência* (Discente 9*).*

> *Juntando alunos e indo as ruas protestar, fazer mais projetos como o nosso que diversificava toda área afro-brasileira, fazendo sempre projetos que mostre mais as datas importantes como consciência negra... (*Discente 10)

Só assim, trazendo à realidade das/os docentes e das/os discentes, extraídas das demandas do contexto de suas comunidades, ambiente escolar, ambiente de trabalho, movimentos sociais, culturais e religiosos, conseguiremos a atenção

dessas/es adolescentes e jovens que muitas vezes não se identificam com os conteúdos elencados no currículo vigente da educação básica, de cunho tradicional e eurocentrado.

bell hooks, no seu livro *Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade*, trata da sua experiência de docente negra, nos EUA, num contexto de salas abarrotadas, com alunos desinteressados em aprender. Uma realidade bem parecida com as salas de aula brasileiras. No seu livro, hooks (2020), pseudônimo da professora Gloria Jean Watkins, que atualmente leciona inglês no College de Nova York, aborda seu encontro com a pedagogia de Paulo Freire, primeiro como leitora e estudiosa da perspectiva da pedagogia emancipatória e libertária e, mais tarde, descreve a experiência como aluna e discípula.

> Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhe ofereçam informações sem tratar também da ligação entre o que eles aprendem e sua experiência global de vida (hooks, 2020, p.33).

Concordamos e corroboramos com o pensamento do professor Paulo Freire e da professora bell hooks, pois, trazer para o ambiente escolar discussões de temas do cotidiano da vida das/os estudantes, metodologia gestada, estruturada, e aplicada por Freire, e propagada por todo o mundo faz todo o sentido para as/os educadoras/es e para as/os educandas/os, porque se sentem inseridas/os nas práticas pedagógicas, enxergam uma relevância no que leem, estudam, discutem e escrevem, aplicando e replicando o conhecimento construído nos ambientes por onde passam. Essas questões podem ser constatadas nas falas das/os participantes 5 e 7, respectivamente, referente ao aprendizado pós participação no PEA, prática pedagógica que possibilitou a reflexão das experiências pessoais e escutas dessas/es adolescentes, referente às questões preconceituosas vivenciadas por eles.

> *A importância da nossa cor e que unidos somos mais fortes pois muita gente já sofreu só pelo tom de pele. Aprendi que termos que lutar sim e dar bastante representatividade para quem ainda tem medo de se expor. (*Discente 5*).*

> *Os projetos realizados em meu colégio são de extrema importância para os alunos e para os funcionários também, pois quebram tabus e desconstrói a visão preconceituosa racista, machista e errada sobre assuntos importantes do cotidiano individual e coletivo de cada um. (*Discente 7*)*.

Muitas vezes, a pedagogia emancipatória rompe barreiras, conquista as/os discentes mais dispersas/os e rebeldes, cura seus espíritos desinteressados e desacreditados de esperança, numa educação inclusiva e acolhedora com todos e todas que chegam à sala de aula com cicatrizes e histórias diversas que compõem as realidades das escolas públicas brasileiras

A discente 12, participante do PEA, em seu depoimento, explicita o anseio por ver os problemas que vivencia sendo discutidos na escola, compreendidos pelas/os colegas brancas/os. Quando questionada: como você acha que a escola pode contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante e antirracista? Ela responde:

> *As escolas em si é uma sociedade onde está composto por diferentes pessoas. No meu ponto de vista acredito que seja necessário sempre que possível organizarem palestras ou debates onde os alunos possam mostrar e falar das suas vivências, falar das suas dificuldades onde um aluno branco entenda muito dos preconceitos que um aluno negro passa* (Discente 12*).*

O pensamento da discente pondera que a escola deve ser um espaço de acolhimento, com a proposta de construir um mundo mais humanizado. Que seja capaz de propiciar que aqueles, os quais estão nesse espaço, sejam formados com esperança, à luz da justiça e dos direitos, assumindo, assim, a sua responsabilidade enquanto agentes no processo de construção de uma sociedade mais justa e equitativa, haja vista o imperativo que emerge na sociedade brasileira contemporânea de descontruir a propagação de ideais racistas e excludentes.

> Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança (FREIRE, 2009, p.11).

A escola não pode negar-se a falar da exclusão das minorias que fazem parte e alicerçam as estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas, levando em conta que a permanência da prática do silenciamento que ocorre de modo violento, precisa ser discutida no ambiente escolar, pois outras vozes também ecoam e ecoaram no processo de constituição social e estas não podem mais ser descartadas ou jogadas fora, como se não exercessem uma função primordial para a vida das/os educandas/os das escolas públicas brasileiras.

A pedagogia emancipatória possibilita variações epistemológicas, a fim de que haja a integralização e valorização do outro, do diferente, que vai de encontro à sedimentação de atitudes e ações de uma pequena minoria que dita a padronização eurocêntrica, em detrimento da diversidade cultural das múltiplas culturas. Por isso, o espaço escolar precisa ser repensado como o lugar de fala dessas vozes subalternizadas, que, por tempos, foram silenciadas e que, cotidianamente, ainda timidamente, lutam por seu espaço contra o preconceito institucionalizado, passando para o centro das discussões e das reflexões urgentes.

3.2 Educação Intercultural

A fala potente de David Kopenawa, liderança indígena do povo Yanomami, retirada do Documentário *Falas da Terra*, exibido no dia 19 de abril do ano de 2021, em um canal da TV aberta brasileira, foi escolhida para fazer a abertura da discussão sobre educação intercultural. Em seu depoimento, ele destaca a incoerência de vozes que reverberam sobre o meio ambiente e esquecem da preservação das florestas, dos rios, dos animais, das terras e dos povos indígenas, como a única solução de salvar vidas.

Com voz impostada, Kopenawa nos diz:

> Eu queria que você branco, tirasse óculos preto, para enxergar melhor, não está enxergando o que está acontecendo na frente, presta atenção! A mineração está estragando, tão destruindo tudo, derrubando as florestas e matando milhares as aves. Vamos parar e achar a solução! Sem a floresta, sem as árvores, sem água não tem a vida (KOPENAWA, 2021, s/p).

Estabelecendo um paralelo entre o discurso de Kopenawa e a realidade da educação brasileira, precisamos tirar os “óculos pretos”, entendo por óculos de sol, que nos impedem de enxergar quanto o currículo vigente foi/é engessado pelo pensamento científico moderno. Ressignificar o currículo vigente é perceber o que está acontecendo na nossa frente, nas salas de aula, ou seja, educandas/os desmotivadas/os por não se interessarem por conteúdos distantes de suas realidades.

“Presta atenção, vamos parar e achar a solução!” (KOPENAWA, 2021, s/p). A solução que o líder Yanomami se refere é frear a ganância dos exploradores capitalistas da floresta Amazônica. Utilizando essa fala como metáfora, trazemo-la para a nossa realidade sob a perspectiva da educação intercultural, em que novos olhares, outras probabilidades pedagógicas de inclusão dos saberes dos povos subalternizados, que foram silenciados nos registros históricos, possam ter voz e vez, já que são saberes que precisam ser resgatados e valorizados, haja vista o emergir de suas lutas de resistência, num sistema ainda opressor e excludente que foi sistema mundo-moderno patriarcal/capitalista/colonial/moderno (GROSFOGUEL, 2009, p. 118).

Por isso, os currículos da educação básica precisam ser ressignificados. Só através dos princípios da educação intercultural poderemos construir uma sociedade mais consciente e inclusiva para as/os educadoras/es e as/os educandas/os. Promover uma discussão intercultural é levar para sala de aula a realidade de uma comunidade indígena localizada na região, a exemplo dos Tupinambá de Olivença, que, em vários momentos da história, se dispersaram pelo sul da Bahia, fugindo, no passado remoto, dos proprietários dos engenhos. E, no passado recente, fugindo dos fazendeiros de cacau. (TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, 2010). A escassez de material didático acerca dos povos indígenas da região sul da Bahia agrava ainda mais essa discussão na sala de aula.

Saber dessa realidade possibilita às/aos educandas/os reconhecer que ser de origem indígena nem sempre lhes garante nascer com o fenótipo indígena, com cabelos lisos. O PEA acendeu essa discussão no grupo de estudo e uma participante

negra com cabelos black desabafou as inúmeras vezes em que foi questionada sobre sua ancestralidade indígena:

> *Meus avós maternos são indígenas da etnia tupinambá, porém fui criada longe dessa tradição, nunca tinha interesse de conhecer mais a fundo, até porque quando falava para alguém que era indígena a maioria falava nossa você não tem nada de "índio". Em pleno século 21, as pessoas ainda estão indo muito pelo estereótipo índia tem cabelo liso (*Discente 14*).*

Analisando o depoimento acima, é uma conquista para essa jovem entender que os relatos de origem indígena da sua família têm fundamentos. Ela não precisa de cabelos lisos para ser de origem indígena. Essa discussão possibilitou ver o brilho de satisfação nos olhos da participante. Talvez o que falte a essa família é desenvolver o sentimento de pertencimento aos Tupinambá de Olivença, papel esse que pode ser desenvolvido em sala de aula através de práticas pedagógicas decoloniais.

É importante destacar que, segundo discutem Oliveira e Candau (2010), a colonialidade criou uma espécie de fetichismo, o qual precisa ser combatido. Que fetichismo é esse? Um fetichismo epistêmico, que enaltece ideias e conhecimentos dos colonialistas, os quais são impostos sobre os não-europeus. Dessa forma, saberes, cultura, costumes europeus são colocados como sedutores, como passiveis de imitação. Dessa forma, uma educação intercultural e decolonial se alicerça em outros saberes, ou seja, está pautada nas vozes dos povos originários do Brasil, nas vozes da ancestralidade, guardadas nas memórias dos remanescentes dos quilombos, das mulheres parteiras, dos benzedeiros, dos pescadores, das lavadeiras de roupas na beira dos rios, dos raizeiros que, com sua sabedoria, curam vidas, sejam os males do corpo e/ou da alma. Essas vozes precisam ser ouvidas.

Nesse sentido, na pesquisa sobre o PEA, uma questão discursiva foi aplicada ao grupo das/os docentes, com a finalidade de investigar a percepção destas/es acerca da interculturalidade. Assim, indagou-se: como docente da Área de Ciências Humanas, qual o seu conhecimento sobre interculturalidade?

É importante observamos as respostas que foram dadas.

> *É quando duas ou mais culturas interagem, havendo no mais das vezes a fusão entre essas culturas (*Docente 2*).*
>
> *Conheço bastante sobre o tema por participar de cursos, seminários e congressos sobre o assunto (Docente* 7*).*
>
> *Não muito (*Docente 1*).*
>
> *Médio (*Docente 4).

Constatamos que algumas/uns docentes entrevistadas/os já possuem conhecimento sobre interculturalidade e outras/os não muito. Como um dos objetivos dessa pesquisa é analisar o PEA à luz da interculturalidade e do currículo decolonial, fica constatada, por intermédio da análise dos dados colhidos, a necessidade da formação continuada para tratar de discussões acerca de como abordar questões sobre educação intercultural. Um conhecimento que aponte as várias cosmovisões de mundo, para que a riqueza que compõe a cultura brasileira não se perca, tamanha a imposição da cultura herdeira do período colonial, castradora e limitadora de corpos negros, corpos indígenas, corpos das mulheres, corpos das crianças, corpos sufocados nas suas falas, pensamentos, ideologias e posturas.

A escritora indiana Gayatri Spivak (2010) assevera que há diversas produções de saberes oriundos de vozes outras, de pessoas subalternizadas que também produzem conhecimento, mas que ainda são mantidas na condição de subalternidade, por conta de vozes hegemônicas que buscam se manter na condição de centralidade, silenciando de modo violento o Outro que não pertence à classe hegemônica, reforçando a conservação de estruturais coloniais. Para tanto, vai robustecendo críticas pertinentes sobre a visão que se tem do Outro, enquanto sujeito inominado frente ao outro da Europa, a saber:

> É impossível para os intelectuais franceses contemporâneos imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa. Não é apenas o fato de que tudo o que leem — crítico ou não — esteja aprisionado no debate sobre a produção desse Outro, apoiando ou criticando a constituição do Sujeito como sendo a Europa (SPIVAK, 2010, p.45-46).

Ailton Krenak (2017), por sua vez, propõe uma erupção do pensamento rebelde, que potencialize a descolonização das formas de conhecimento e ação de mundo, de modo que se tenha mudanças de paradigmas vivenciados nas sociedades atuais, promovendo um ambiente fecundo de novas epistemologias, que dê voz as questões de respeito ao gênero, aos direitos das mulheres, dos indígenas, dos quilombolas.

3.3 Desconstrução do currículo vigente

A educação brasileira é herdeira do processo de colonização europeia e traz a influência da visão de mundo construída a partir da cultura universal, hegemônica, europeia em detrimento da cultura dos povos colonizados. Sendo assim, pouco foi considerado da cultura dos povos originários do Brasil e muito menos dos africanos que aqui chegaram como mão de obra escrava, na composição do currículo escolar.

> É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2003, p. 17).

Partindo desse pressuposto, o currículo da escola básica brasileira reproduz valores que não correspondem à realidade cultural, econômica e social do povo afrodescendente brasileiro. Como superar esse ciclo vicioso da educação vigente, que correspondia aos interesses dos colonizadores no passado e que, na atualidade, serve, ostensiva ou sutilmente, aos interesses da classe dominante? Como a ressignificação de um currículo pode contribuir para uma educação decolonial e reafirmação da identidade étnica afro-brasileira, afro-baiana? (CANDAU, 2011; LIMA, 2007; TAVARES, SANTOS; SILVA, 2016).

A discussão sobre a superação do currículo vigente faz-se necessária, sendo assim, foi constatado na pesquisa desenvolvida e aqui relatada que “currículo colonial” e currículo decolonial são uma realidade entre as/os docentes da área de humanas do CMLEM participantes da pesquisa. Tal constatação pode ser observada nas

respostas das/os entrevistadas/os ao se fazer o seguinte questionamento: O que entende sobre “currículo colonial” e currículo decolonial?

> *O currículo baseado na proposta da colonização e o decolonial seria a desconstrução desse currículo elaborado desde os tempos da colonização (Docente 1).*

> *O currículo colonial é baseado em critérios de origem do colonizador, que é passado como universal; já o currículo decolonial representa um rompimento com essa estrutura curricular colonial e se baseia no protagonismo do oprimido, do colonizado tendo por base as relações etnicorraciais de seu povo (Docente 2).*

> *Colonial, o currículo posto, advindo de tradições, engessado e que traz privilégios para determinados grupos. Decolonial, um currículo mais aberto, que propõe interações e que visa as desconstruções de práticas excludentes (Docente 3).*

> *Podemos dizer que o currículo colonial é eurocêntrico e, como tal, desconexo das particularidades socioculturais do Brasil (Docente 7).*

Pensando na proposta do currículo decolonial, necessário se faz resgatar a memória historiográfica da população negra, reafirmá-la, pois faz parte da maioria coletiva e parte integrante, essencial, qualitativamente fundamental nas contribuições à cultura brasileira.

Neste contexto, é importante destacar que:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2001, p.16).

O pensamento de Kabegele Munanga (2001) pontua a necessidade de se resgatar a memória coletiva, de se ter uma visão de que diferentes povos, apesar das

condições desiguais, contribuíram para a formação da cultura brasileira. Esse pensamento fez com que os movimentos negros espalhados pelo Brasil lutassem e lutem pela desconstrução de uma visão preconceituosa da população negra que perdurou ao longo dos anos. Os movimentos negros lutam por seus direitos, pela inserção no mercado de trabalho, por acesso à educação superior, por representatividade política, jurídica, cultural e em diversos espaços da sociedade.

Apesar desse engajamento do movimento negro, não se pode perder de vista que existe, entretanto, o mito da democracia racial (MUNANGA, 2001), que visa a propagar a ideologia da igualdade racial entre brancos e negros, com o objetivo de contrariar a discriminação racial contra negros no Brasil. Dessa forma, propõem-se o estudo também de uma desmistificação desse mito, o qual ainda perdura na sociedade brasileira e que só tem contribuído para que uma parcela significativa da sociedade seja vítima da violação dos direitos humanos, no que se refere a abusos como exclusão, preconceitos, discriminações e desigualdades raciais e sociais.

A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2005, p. 57) ressalta que:

> Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Portanto, a escola não pode estar contrária às mudanças de paradigmas sociais que buscam o processo de igualdade e equidade para todos, de modo justo e igualitário, buscando meios para desfazer uma exclusão deliberada ou naturalizada das pessoas, as quais pertencem a um determinado grupo ético-racial.

Assim, é preciso favorecer o fomento de discussões sobre temas como discriminação racial, exclusão, dentre outros, de modo a proporcionar reflexões no âmbito escolar, haja vista uma maior ênfase e predomínio de uma educação étnico-racial, formalmente estruturada e operacionalizada em práticas didático-pedagógicas.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), no seu artigo, *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*, afirma que:

> homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

A professora Petronilha Silva, com vasta experiência de docente e relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, diretriz que documenta e regulamenta a Lei 10.639/2003, aponta caminhos, por intermédio de políticas que contemplem a todos, a partir de homens e mulheres comprometidos com discussões de questões que abordem interesses abrangentes de diferentes povos. Esse percurso possibilita a desconstrução do "currículo colonial", eurocentrado, e hegemônico e, numa sociedade capitalista, requer práticas didáticas pedagógicas decoloniais, que fomentem e atestem indícios de uma reconstrução de outros lugares de fala, pautados na emancipação e reafirmação étnica e identitária de mentes e corpos assumidamente negros.

3.4 Decolonialidade do saber

A pedagogia decolonial proposta por Catherine Walsh (2019) tem como base as percepções de Paulo Freire (1965, 1968, 1993, 1996) e Frantz Fanon (1967), com as premissas de educar como um ato político, possibilitando a capacidade emancipadora e transformadora a partir da ação consciente, na perspectiva de humanização de Freire (1965, 1968, 1993, 1996), juntamente com a de(s)colonização de Fanon (1967). Assim, emerge a urgência de lançar mão das ideias de intelectuais compromissados com o processo de valorização da cultura, saberes, experiências, anseios, conflitos psicológicos dos grupos subalternos, sendo essa a nossa vez de contarmos a nossa história (WALSH, 2019, p.1).

Walsh (2017) vai asseverar que as práticas pedagógicas precisam estar subscritas numa perspectiva decolonial, posto que a Ciência ainda é o meio de conservação da hegemonia racial, na qual o homem branco e euro-USA-cêntrico ocupa esse espaço de poder e superioridade. Desse modo, verifica-se que o processo histórico, social e político da colonização perpetua a ideia de subalternização daqueles que tiveram as suas vozes, historicamente, silenciadas, sob a égide de uma falsa supremacia, cujos interesses são sempre ditados por uma minoria dominante (MUNSBERG; FUCHS, SILVA, 2019).

Nessa perspectiva,

> Para Walsh (2017), a pedagogia decolonial é a uma ferramenta contra-hegemônica dentro do processo educativo com o intuito de debater a interculturalidade, ou seja, garantir que se tenha um processo de aprendizagem e comunicação entre diferentes culturas de forma respeitosa, legítima, simétrica e igualitária (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 26).

A escola deve ser o espaço de diálogo sobre essa temática e não o meio em que muitos sofrem preconceitos por conta dos traços étnicos que apresentam, a saber, a cor da pele, o cabelo, os lábios e nariz. Essa prática racista leva muitos a negarem sua identidade, a não se amarem, a não se aceitarem, como fica notório na narrativa da fala de uma das participantes/discentes:

> *Tudo vai além do padrão europeu e com isso eu não quero dizer que devemos nos basear em outros padrões. Não estamos aqui por padrões e sim por representatividade. O cabelo cacheado/crespo é bonito, os traços africanos que me foram herdados são bonitos, meu corpo negro é bonito. A estética vai muito além da aparência, daquilo que nos é mostrado, tem muito a ver com sentimentos, com você se sentir bem e bonito assistindo um filme adolescente porque a popular e negra, de você sentir-se como uma princesa porque os contos de fadas que você leu tinha uma rainha negra, de você sentir que pode encontrar um amor porque a mocinha da série era negra (Discente 7).*

É importante ressaltar que essa negação da identidade, por vezes, tem origem em casa, quando muitos pais repetem os discursos que ouviram ao longo dos anos (nos meios familiares e na escola), de que as crianças e as/os adolescentes negras/os não são bonitos, que é preciso alisar o cabelo, fato mencionado no texto literário de autoria de Cristiane Sobral, intitulado *Pixaim.* Nesse texto, a personagem principal,

uma criança negra, se vê forçada pela vizinha e pela mãe a alisar seus cabelos crespos, numa tentativa de branqueamento, de negação dos traços negros.

> Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela "brancura", numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como? (GOMES, 2002, p.42).

A professora e estudiosa das relações étnico-raciais, Nilma Lino Gomes, faz uma discussão sobre como o padrão de beleza do branco europeu influenciou e continua a influenciar o padrão de beleza dentro e fora das escolas brasileiras. Para iniciar esse debate, o PEA teve como referencial teórico o artigo da referida professora, com o título Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereotipos ou ressignificação cultural? Pensando no impacto que essa discussão (GOMES 2002) proporcionou as/os participantes do PEA, foi perguntado: como o Projeto Estética Afro-brasileira afetou a sua vida?

> *Confesso que mesmo depois de conseguir aceitar meu cabelo ainda foi muito difícil tirar a química completamente da minha vida, más no fim deu tudo certo e agora estou em processo de transição capilar* (Discente 9).

> *O projeto fez eu me aceitar mais, e sair do padrão estético branco, me fez ter coragem de assumir minhas raízes, fiz transição capilar para voltar a meu cabelo natural e tirar toda a química dele* (Discente 2).

> *Não achava meu cabelo bonito naturalmente e era totalmente dependente de alisante/chapinha. Hoje sou livre e me sinto bem dos dois jeitos* (Discente 12).

Analisando essa mesma discussão pelo prisma do seguimento das/os docentes pesquisadas/os, foi questionado: na sua concepção de professor da área de humanas, participar do Projeto Estética Afro-brasileira contribuiu para a/o discente repensar o discurso sobre beleza negra, a repensar como se via, a olhar e

se orgulhar de seus traços étnico-raciais, seu corpo e cabelo crespo, aceitando-se? No contexto de sete entrevistadas/os as respostas foram unânimes e convergiram para um consenso de 100% de que o PEA contribuiu muito para a/o discente repensar o discurso sobre beleza negra, aceitando-se e sentindo-se orgulhosas/os de seus traços étnico-raciais.

A questão do preconceito com o cabelo das/os negras/os também é discutida por bell hooks no artigo "*Alisando nosso cabelo*". Aliás, a pesquisadora, discutindo a questão do cabelo de homens negros e mulheres negras, pondera que este assunto não está limitado à esfera estética, é uma questão política, uma questão de posicionamento. Nota-se essa reflexão quando ela declara que:

> Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco, sinalavam a obsessão dos negros com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o black, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e fora considerado uma celebração da condição de negro(a) (hooks, 2005).

Falar do cabelo é discutir, é problematizar os estereótipos colonialistas e possibilitar a/o educandas/os outra visão de si, de seus corpos, de sua aparência. A questão é tão importante e complexa que não apenas a escritora brasileira Cristiane Sobral trata do assunto, como a própria bell hooks comenta em seu artigo o tempo que levou para se libertar dos estigmas da sociedade:

> Só há poucos anos é que deixei de me preocupar com o que os outros possam dizer sobre o meu cabelo. Só nesses últimos anos foi que eu senti consecutivamente o prazer lavando, penteando e cuidando do meu cabelo. Esses sentimentos me lembram o aconchego e o deleite que eu sentia quando menina, sentada entre as pernas de minha mãe, sentindo o calor do seu corpo e do seu ser enquanto ela penteava e trançava o meu cabelo (hooks, 2005).

O conto de Sobral, a fala de hooks, é o que observamos, diariamente, no espaço escolar. Muitas/os educandas/os não se acham bonitas/os, outras/os ainda reproduzem comentários racistas e preconceituosos, praticando, dessa forma, bullying. Segue mais um relato de como o PEA contribuiu para a autoaceitação e o sentimento de pertencimanto à ancestralidade africana:

> *Antes do projeto eu usava química em meu cabelo, e com as discussões e relatos onde eu participei, eu acabei percebendo que eu não deveria machucar meu cabelo com químicas secador e prancha, pois ele faz parte de mim é parte da herança deixada por meus antepassados (Discente 7).*

Essas questões foram discutidas no PEA. E quando perguntado “qual sua opinião sobre a escola tratar de temas como preconceito racial, valorização da estética afro-brasileira, respeito à diversidade religiosa, direito das mulheres, combate à homofobia, combate à bullying?”, das/os vinte entrevistadas/os participantes, discentes do PEA, um total de 100% disseram que é muito importante, conforme mostra o (gráfico 4).

Gráfico 4: Importância de a escola discutir temas como bullying, diversidade de gênero

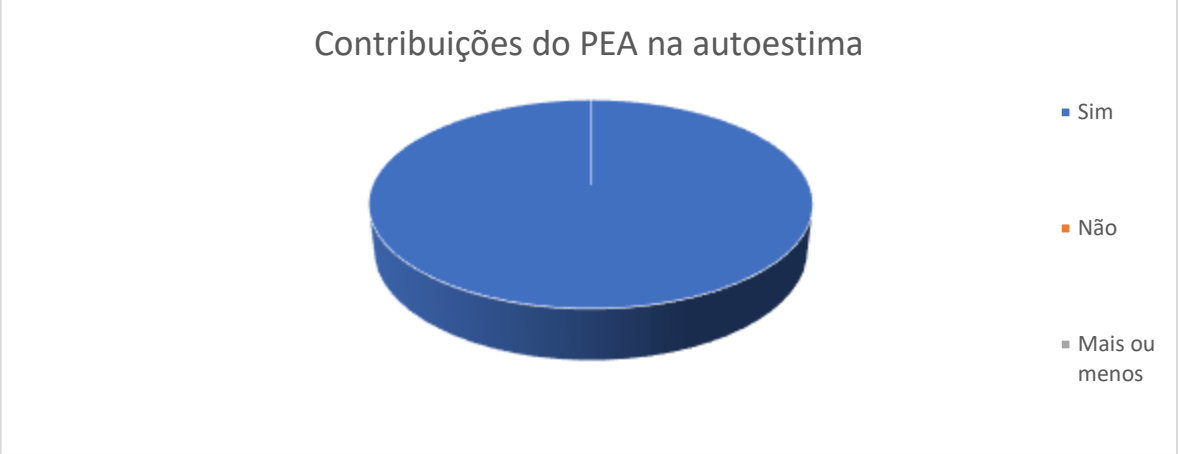


Fonte: Dados da pesquisa

Partindo dessa premissa, compreendemos que a atividade docente é uma prática política, que gera mudança ou continuidade dos problemas sociais, por isso, é essencial o papel da escola de intervir nessa realidade para mudá-la.

Uma prática pedagógica de intervenção possibilita resultados significativos, ao trazer discussões sobre temas do interesse das/os educandas/os, que abordam beleza negra, estética afro, cabelo crespo como ato de reconexão com ancestralidade, o que gera aceitação e orgulho. A esse respeito, o gráfico seguinte evidencia essas questões.

Gráfico 5: Contribuições do PEA na autoestima dos educandos



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a participação no PEA ter ajudado a melhorar a sua autoestima, 100% das/os educandas/os responderam que houve uma significativa contribuição.

Pensando na ação de intervenção como solução de uma realidade do espaço escolar e como prática política de desconstrução de comentários racistas e preconceituosos, as discussões e os aprendizados adquiridos ao longo do projeto possibilitou a elevação da autoestima e do empoderamento das/os participantes, valorizando suas belezas.

A pesquisa aplicada às/aos educandas/os participantes do PEA traz alguns resultados das leituras, discussões, relatos de experiências pessoais, frutos da pesquisa-ação-intervenção, registrados nas falas abaixo:

> *Aprendi muita coisa que enriqueceu meu jeito de pensar, depois do projeto eu aprendi a falar o que a muito tempo tinha um certo receio, aprendi a me aceitar e me amar mais, que as minhas origens, minha pele e o meu cabelo são coisas que além de lindas, faz parte de uma história em que muitos lutaram e lutam até hoje para que seja algo muito respeitado no nosso país (Discente 11).*

> *Eu aprendi a me aceitar, a amar minha cor, meu cabelo, meu nariz, minha boca, e aprendi que não devo permitir que ninguém e nada me oprima ou me cale, pois o maior símbolo de resistência é minha cor (Discente 7).*

> *Aprendi sobre representatividade, tanto no projeto quanto na gincana de 2019, todo esse tema sobre a cultura negra, fez eu me sentir mais aceita, sobre a minha pele, a minha cor, fez com que eu sentisse que não era a única, que existem pessoas com ideias iguais aos meus (Discente* 2).

As falas das/os educandas/os envolvidas/os no PEA mostram que elas/es compreenderam que a noção de raça é uma concepção ideológica, social, usada ao longo da história para justificar o domínio de um povo sobre outro, bem como para justificar as diferenças salariais. No processo de colonização, não só do Brasil, como de outros países, os brancos europeus precisavam de um argumento muito forte para justificar suas ações.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano discute:

> Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p.117).

Nota-se que os colonizadores europeus precisavam justificar o porquê de invadirem terras alheias, delas se apossarem, manterem o controle e dominarem as riquezas. Era preciso naturalizar o que não era natural: a suposta supremacia branca. As diferenças raciais eram o motivo, eram os fatores fenotípicos que os colocavam acima dos nativos. Desse modo, a pirâmide hierárquica tinha no topo os brancos, depois os mestiços e, por último, os nativos.

Quijano (2005, p.118), ao tratar dessa questão, ainda acrescenta.

> Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus.

É importante observar que esse conceito de raça vai justificar todo o processo de trabalho na América, determinando funções que poderiam ser exercidas por nativos, outras só por mestiços e algumas exclusivas dos brancos. Havia diferença também na remuneração, isto é, brancos sempre recebiam mais.

Desse modo:

> As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (QUIJANO, 2005, p.118).

Essa naturalização do domínio dos brancos expandiu-se para toda a população mundial e, por conta disso, novas identidades históricas foram se constituindo. Assim, ao grupo dos brancos europeus acrescentou-se os amarelos e oliváceos e a branquitude passou a ser sinônimo de trabalho assalariado e altos cargos nas colônias. Em consequência disso, “o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada” (QUIJANO, 2005, p.118).

Por isso, é preciso adotar uma prática docente decolonial, ou seja,

> [...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.28).

Necessário se faz desconstruir a visão eurocêntrica, colonialista, que apaga a cultura dos povos originários e povos africanos, que os subjugam e se faz presente e dominante mesmo após a emancipação das colônias.

Ressalta-se que essa desconstrução é possível, conforme se nota na fala de alguns dos entrevistados do grupo focal discente. Ao abordar a importância de sua participação no PEA, mediante uma educação decolonial, que possibilita o protagonismo nas diversas etapas da prática pedagógica de projetos, que se refere

à reflexão e autoavaliação de padrões europeus ainda arraigados na sociedade brasileira, afirmaram que:

> *Levando em consideração a construção social voltada para a prática de normalização dos padrões europeus, projetos como o de Estética Afro-brasileira é de total importância para reflexão e auto avaliação. Do que nós somos e como estamos lidando com padrões (Discente 9).*

> *Representatividade. Amo saber que os professores pensam em cada um de nós, fazer o que a gente gosta, mostrar seus interesses, ou até algum talento escondido, poder socializar e fazer amizades (Discente 2).*

> *Um projeto nos faz pensar de forma diferente do que nos foram apresentados antes de forma preconceituosa e sem enfatizar o assunto de forma abrangente (Discente 4).*

Depoimentos como esses acima corroboram com a relevância de práticas pedagógicas pautadas numa educação decolonial, partindo da necessidade de ressignificação do currículo tradicional, engessado, universal, racista, machista e hegemônico da educação básica no Brasil.

CAPÍTULO 4

4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

> *Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos (Djamila Ribeiro, 2017).*

Esse capítulo tem por objetivo apresentar e discutir brevemente sobre os aportes legais no campo educacional, os quais tratam da inserção de uma prática educadora antirracista, visto que se faz mister uma desconstrução do paradigma colonialista, que perdura no ambiente escolar, o qual ainda incita cada vez mais a ideia da supremacia da branquitude na padronização dos corpos. Faz-se relevante considerar que as implementações de Leis contribuíram de modo *sine qua non* para a abertura de diálogos no espaço escolar.

4.1 Documentos oficiais e leis de promoção à educação antirracista e promoção a educação intercultural

Diante de tantas injustiças causadas aos povos afrodescendentes e indígenas ao longo de toda a história brasileira, provenientes de um processo excludente que marginalizou e marginaliza essa parcela da população, privando-a de ter seus direitos assegurados e tratando-a como mão de obra boa, barata, a qual deve ser “posta em seu devido lugar”, lugar esse de silenciamento e segregação, que vozes conscientes se levantaram para exigir o cumprimento da proposição presente na Carta Magna do

Brasil[1]. A lei maior, em seu Artigo 5º, vai assegurar que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

No âmbito federal, existe um compromisso com a implementação de políticas de ação afirmativas, com o intuito de buscar corrigir as muitas e tão presentes injustiças, ainda tão arraigadas nos posicionamentos das/os brasileiras/os, visando à diminuição, quiçá à eliminação de práticas discriminatórias presentes nos discursos, nos posicionamentos, nas atitudes, sejam pessoais ou institucionais, mesmo em uma sociedade altamente multirracial, como é a brasileira.

E essa reflexão sobre a criação e implementação de Leis e órgãos que visem à promoção da inclusão, assim como de políticas públicas de acesso e ascensão social da população negra e indígena, bem como de outras minorias, foi palco das discussões no Fórum Internacional de Durban. O encontro, ante todo o sistema segregador presente no mundo inteiro e toda a demanda de se discutir sobre temas racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, reuniu diversos países do mundo para a tomada de decisões no que concerne à efetivação dos direitos dessas populações, para corrigir as injustiças propagadas, que têm por objetivo segregar as potencialidades e saberes desses povos.

4.1.1 Conferência de Durban

A Conferência de Durban, que ocorreu em setembro de 2001, na África do Sul, sob o formato de fórum internacional, reuniu diversos movimentos sociais, personalidade artísticas e políticas, assim como organizações, países, os quais pensaram formas de combate à exclusão e a discriminação racial. Foi um evento que condensou internacionalmente algumas temáticas como racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, pois esses são entraves muito grandes para o desenvolvimento das sociedades do mundo inteiro.

[1] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

> Inspirando-nos na luta heroica do povo da África do Sul contra o sistema institucionalizado do Apartheid, bem como na luta por igualdade e justiça em um clima de democracia, desenvolvimento, Estado de direito e respeito aos direitos humanos, relembrando, neste contexto a importante contribuição da comunidade internacional para aquela luta e, em particular, o papel-chave dos povos e Governos da África, e observando o importante papel que diferentes atores da sociedade civil, incluindo as organizações não governamentais, tiveram nesta luta e nos esforços continuados no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata[2].

Aqui no Brasil, também, essa condição de discriminação racial ainda é muito preponderante nas atitudes e discursos presentes nos segmentos sociais, mas já podemos ver alguns avanços. Por isso, é importante salientar que a conferência foi de grande valia para dar impulso à criação de uma legislação que atendesse às necessidades da população negra, que diuturnamente sofre com exclusão ao acesso de seus direitos mais básicos, como o da educação, bem como para o fortalecimento de saberes ancestrais e para a formação de órgãos que visem a combater o racismo. Isso tudo com o propósito de discutir e refletir sobre necessidades que são urgentes em nossa sociedade.

4.1.2 Lei 10.639/03

A nação brasileira, país de dimensão continental, teve seu desenvolvimento pautado na exclusão de grande parte dos cidadãos, por esses serem negros, excluindo-os dos meios sociais, bem como dos espaços escolares, os quais insistem em um modelo de educação colonialista, demonizando e lançando fora a cultura, a religiosidade e todos os saberes advindos do povo afrodescendente.

Assim,

---

[2] Documento da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 08 de setembro.
Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf

> o governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira (BRASIL, 2004, p.8).´

Fato marcante para a educação que tem, em seus dados, a triste estatística das imensas desigualdades entre brancos e negros, dados os índices de evasão e repetência escolar, por falta de políticas públicas de inclusão e reparação dessas injustiças sociais. Aqui podemos mostrar alguns exemplos:

> O índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação (...), 8 crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, pp.7,8).

Ante essas disparidades sociais injustas, fruto de discussões já muito fundamentadas, ocorre a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, com sanção da Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da História da África no currículo da educação básica.

> O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.8).

A promulgação dessa lei representa um avanço histórico para a educação de um país multicultural que ainda está fundamentado em práticas racistas e colonializadoras, as quais subjugam e padronizam as pessoas pela sua cor de pele e as suas marcas identitárias.

Pensando na Lei 10.639/03, o CMLEM de Itabuna, em 2009, implementou o Projeto NegrAtitude, coordenado pelo professor Radamés Benevides e pelas professoras Gislany Costa e Tânia Farias. Esse projeto foi ancorado na Lei 10.639/03

e alicerçado no Projeto Político Pedagógico, PPP do CMLEM, sendo acrescido anos mais tarde da Lei 11.645/08.

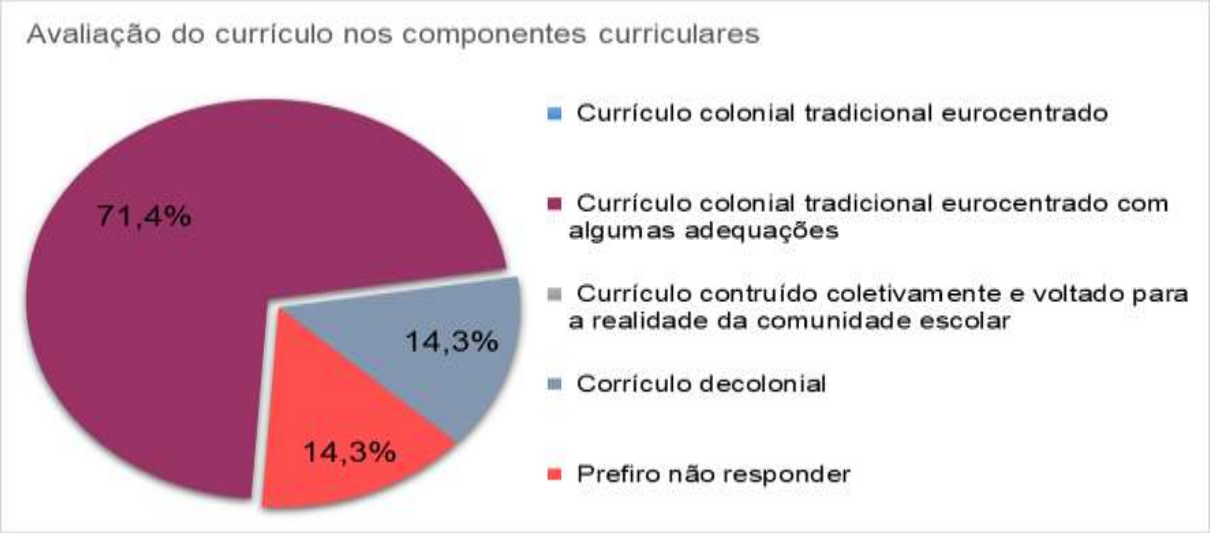
O NegrAtitude foi a primeira experiência pedagógica que envolveu, efetivamente, as quatro áreas do conhecimento. Nos anos seguintes foi perdendo adesão das áreas de conhecimento e das/os respectivas/os professoras/es. A área de Ciências Humanas assumiu a coordenação e o projeto sobreviveu mais alguns anos.

Atualmente, educadoras/es trabalham temas referentes às Leis 10.639/03 e 11.645/08, e o projeto recebeu outra denominação, passando a se chamar Brasilidade, uma abrangência da cultura africana, afro-brasileira e indígena. O Projeto Estética Afro-brasileira, o PEA, fruto dessa pesquisa-ação-intervenção é uma vertente do Brasilidade, porém, com raízes mais específicas com o NegrAtitude.

Pensando na relevância de práticas educacionais na formatação de projetos, foi perguntado às/aos docentes, participantes dessa pesquisa, o que pensam sobre a pedagogia de projetos. Numa mostra de sete docentes, 85,7% responderam que gostam bastante, e 14,3% responderam que gostam um pouco. Analisamos esse resultado como positivo, ou seja, um reflexo da adesão das/os professoras/es e suas experiências a cultura de projetos pedagógicos desenvolvidos há mais de uma década no Colégio Modelo de Itabuna.

A lei 10639/03 é de suma importância, no entanto, percebe-se, ainda, muito da influência eurocêntrica na elaboração do currículo e nos planos de aulas das/os entrevistadas/os. Pouco se percebe a valorização por parte das/os docentes sobre a contribuição da cultura africana, suas tradições, costumes e formação sociocultural na sociedade brasileira, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 6: Avaliação do currículo de seu componente curricular



Fonte: Dados da pesquisa.

O (gráfico 6) acima apresenta dados das/os entrevistadas/os respondendo ao seguinte questionamento: como você avalia o currículo do seu componente curricular (história, geografia, filosofia e sociologia)? Nota-se que, em respeito a tal questionamento, 71,4% dos entrevistados responderam currículo colonial tradicional eurocentrado, com algumas adequações, enquanto 14,3% das/os educadoras/es avaliaram como currículo decolonial, os demais 14,3% optaram por não responder.

Examinando o resultado do gráfico acima, percebemos que a legislação 10.639/03 se faz necessária para promover a implementação de temas na produção de conhecimentos, ações, posturas e valores que levem à conscientização de discentes e docentes, a pluralidade étnico-racial.

Ao perguntarmos as/aos docentes entrevistadas/os sobre a utilização das Leis 10.639/03 e 11.645/08, nos seus planos de curso e de aulas, as/os mesmas/os responderam:

Gráfico 7: Uso das leis 10.639/03 e 11.645/08 no plano de curso



Fonte: Dados da pesquisa.

No (gráfico 7) acima, percebemos que mais da metade das/os entrevistadas/os, 57,1%, responderam que às vezes fazem uso parcial das recomendações das Leis 10.639/03 e 11.645/08; 28,6% disseram sempre fazer adequações entre os planos de curso e planos de aula sobre as recomendações das referidas leis e 14,3% responderam que não lembram de aplicar essas leis na hora de elaborarem seus planos de curso e de aula.

Diante dessas constatações, é importante destacar que, para haver a desconstrução do currículo vigente, necessária se faz a utilização dos instrumentos jurídicos pedagógicos já implementados no Brasil por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08, nos seus respectivos planos de curso e de aula. Cabe também pontuar outro aspecto positivo, observado com a aplicação do PEA, a saber, quando perguntado as/aos docentes se gostariam de fazer formação continuada nos horários das Atividades Complementares (AC), com o objetivo de tratar sobre a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as/os docentes entrevistadas/os responderam 100% que sim.

Por vezes, as/os professoras/es não se sentem preparadas/os por não terem recebido a formação adequada para o ensino dessa cultura, assim como não sabem,

em determinadas situações, como abordar, em suas aulas, as influências multirraciais para o desenvolvimento da identidade brasileira, perguntando-se como e qual a melhor maneira de se trabalhar essa temática nas salas de aulas.

> Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato (BRASIL, 2005, p.56).

Existem pontos que estão ligados à lei em pauta, como: formação de professoras/es e de outras/os profissionais da área, assim como a renovação das bases pedagógicas, em que se venha resgatar historicamente a presença do negro no processo de construção social e identitário da nação brasileira. Salienta, ainda, que tais assertivas precisam ser trabalhadas em sala de aula, já que é a realidade da maior parte das/os educandas/os e, sobretudo, da rede pública educacional.

No tocante a essa questão, segundo o MEC:

> Em 2004, o CNE (Conselho Nacional de Educação) estabeleceu que a responsabilidade de regulamentar e desenvolver as diretrizes previstas pela lei 10.639 é dos Conselhos de Educação Municipais, Estaduais e do Distrito Federal. Além disso, cada sistema deve fazer o controle das unidades da sua rede de ensino encaminhando um relatório de atividades ao MEC, à SEPPIR (Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial) e ao CNE (Conselho Nacional de Educação) anualmente (BARBOSA, 2007, p.38).

A referida legislação deve ser inserida na grade curricular, enquadrando à realidade atual, pois a África, desde o princípio, é um tema que vem sendo ignorado completamente pela sociedade. Por isso, a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989, é uma lei que assevera, em seu artigo 275:

> É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: ... IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3ºgraus (BAHIA, 1999, p.8).

Observa-se que o nosso sistema educacional se encontra carente, não dando o devido valor à implementação dessa lei, que é elementar para a formação, transformação e conscientização de todo o povo brasileiro. Essa transformação deve acontecer primeiro em nossas salas de aulas e partir também da formação docente. Não basta apenas criar leis, é preciso implementá-las, efetivamente, para a quebra de paradigmas preconceituosos e excludentes em relação aos afrodescendentes.

> Pensamos que o estabelecimento destas leis foi um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracismo. Em nível distrital, ou seja, em Brasília, e em alguns municípios, a lei que estabelece obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo (BRASIL, 2005, p. 33).

Desse modo, é necessário que os governos federal, estaduais e municipais unam esforços para que a lei seja posta em prática, fiscalizando sua aplicabilidade no cotidiano das salas de aula de todo o território nacional. Não basta, portanto, criar, é preciso fazer valer a lei que assegura a cada brasileiro o direito de reconhecer-se em sua própria cultura, em sua língua, em sua identidade.

Entretanto, segundo Ferreira (2007) a nossa matriz de conhecimento é a que chega às escolas, de maneira euro-USA-cêntrica, ou seja, se estuda História da Europa, História dos Estados Unidos, sendo esta a que reproduzimos para nossas/os educandas/os, ignorando a própria e verdadeira identidade cultural brasileira, que é formada por contribuições de vários povos. Desta maneira, Kabengele Munanga (2001, p.7-8) destaca que:

> [...] alguns professores por falta de preparo ou por preconceitos nele introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e na nossa identidade nacional.

Para ele, a escola apresenta falha no momento em que não consegue ministrar os conteúdos em sala de aula, relacionados aos seus diferentes aspectos que abrangem a sociedade, ou seja, não dá a devida importância aos grupos pertencentes à sociedade, como negros e indígenas, não abrindo espaço para uma

análise crítica social e negando a persistente exclusão racista que predomina em todos os segmentos sociais.

4.1.3 Lei 11.645/08

A escola deve ser um espaço de promoção de diálogo intercultural, uma vez que é nesse espaço que a socialização, fora do reduto familiar, ocorre primeiro. Nesse espaço, as crianças desenvolvem seu processo de interação com o outro, com o diferente, com o diverso. Sendo assim, a escola deve ser esse lugar de acolhimento e deve fomentar o respeito à diversidade, deixando de lado todo e qualquer preconceito e discriminação que ainda envolve as sociedades como um todo.

Desse modo, a promoção de uma educação intercultural se faz urgente, haja vista o imperativo de transformações comportamentais no que tange à estereotipação desses povos de culturas e saberes tão ricos e constituintes da identidade nacional brasileira. Tais povos precisam ter seu lugar de fala respeitado e seus conhecimentos acolhidos, uma vez que precisamos experienciar a ecologia de saberes que compõe a diversidade do Brasil.

O parágrafo 1 do artigo 26-A da Lei 11.645/08 diz que:

> § 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 (BRASIL, 2008).

Isso assevera que é no espaço escolar que a história real brasileira precisa ser revista e que toda injustiça cometida contra os povos originários precisa ser corrigida, pois é necessário que a educação passe pelo processo de decolonialidade, já que seu posicionamento ainda está pautado sobre um viés hegemônico de povos europeus/ brancos, que menosprezam o “outro”, o que difere dos padrões impostos.

Para tanto, como se faz possível desprezar todos os ensinamentos e lutas travadas pelos indígenas para defender a natureza, que ensina, persistentemente, a obtenção da qualidade de vida com a conexão com o meio ambiente? Como marginalizar a cultura dos povos originários da nação brasileira, já que esta é constituinte de tudo o que somos e da nossa marca identitária? Como não tratar na escola de uma história genuinamente brasileira?

Diante desse cenário, podemos afirmar que a Lei 11.645/08 foi um precioso ganho que o povo brasileiro teve, posto que, a partir dela, surge a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Por meio dela, vários temas relevantes deverão ser abordados nas salas de aula, trazendo o negro e o indígena como protagonistas da formação da nação e agentes históricos no processo de luta e reconhecimento por igualdade e equidade de direitos sociais.

Desse modo, como afirma o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

> 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. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, pp.11-12).

Eis o motivo de se tratar com seriedade a efetivação das Leis que alteraram a LDB, para que saiam do papel e adentrem as escolas, com vista a corrigir as injustiças que a educação hegemônica perpetuou por longos períodos históricos, descontruindo conceitos e formando novas perspectivas, através do conhecimento mais aprofundado. Para tanto, faz-se relevante que:

> [...] exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (OLIVEIRA, 2007, p.1).

Sabemos, portanto, que o currículo vigente ainda é composto por objetos de conhecimento que centralizam a história sob o ponto de vista euro-USA-cêntrico. Desse modo, urge a necessidade de as unidades escolares promoverem formação

para as/os docentes que apresentem as Leis, que promovam uma educação intercultural e antirracista. Formações estas que promovam novas perspectivas pedagógicas, implementando inovações como a diversidade presente nas artes, música, no cinema, literatura, histórias, sobre a cultura e a história dos povos indígenas e africanos, para que as Leis sejam efetivamente cumpridas, “afinal, quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais” (AGUIAR, 2018, p. 20).

Os resultados obtidos em nossa pesquisa corroboram com essa visão, ao indicarem que 100% das/dos docentes da área de Ciências Humanas questionados acerca das suas impressões sobre o PEA para a construção de uma educação antirracista responderam ser muito importante. Essa percepção corrobora com a perspectiva de educação baseada em práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos diversos atores envolvidos, ilustrando a realidade nessa crescente construção de uma educação antirracista, tão necessária nos dias atuais.

Ainda pensando a questão do relevante papel que as/os docentes têm na construção, no desenvolvimento de práticas antirracistas e na construção e/ou efetivação de um currículo decolonial, apresentamos as respostas que foram dadas a seguinte pergunta: qual o papel da escola e como ela pode contribuir para a efetivação de práticas sociais mais tolerantes e antirracistas? Seguem algumas falas das/os docentes participantes:

> *Proporcionando debates e discussões, projetos, pesquisas (Docente 1).*
>
> *Adotando um currículo decolonial, pois isso permite à comunidade entender e usar seu lugar de fala com propriedade (Docente 2).*
>
> *Permitindo que todos indistintamente usem de forma livre sua identidade e sua história e que assim sejam acolhidos no espaço escolar (Docente 6).*
>
> *Elaboração de mais projetos sobre os temas (racismo/tolerância) (Docente 7).*

As falas dessas/es educadoras/es evidenciam que a escola pública brasileira necessita, urgentemente, de práticas pedagógicas pautadas nos saberes populares e nas experiências e vivências de seus aprendizes, a fim de que o currículo seja ressignificado, proporcionando que a aprendizagem seja crítica, ética e embasada na realidade social dos agentes.

4.1.4 BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento oficial que não pode e não deve ser considerado o currículo, mas um balizador desse currículo, muito embora no Brasil já existiam muitos documentos orientadores que davam conta de atender às demandas das escolas do vasto território nacional. Sabemos, pois, que a BNCC vem atender aos interesses das agendas das elites dominantes quando se trata de buscar homogeneizar a educação em um país de dimensões continentais.

Para isso, precisamos compreender acerca do que o documento traz sobre o ensino da diversidade e pluralidade, defendendo que este fora construído como resultado de um trabalho coletivo, pautado nas experiências globais, a fim de que “as redes de ensino e as instituições escolares públicas e privadas passarão a ter uma referência nacional comum obrigatória para a elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas para promoção da qualidade de ensino com equidade (...)” (BRASIL, 2018, p.5).

A BNCC ainda vai ressaltar, junto à LDB e ao PNE (2014), o compromisso com a promoção de um fazer educacional pleno aos discentes, com vistas a um acolhimento e respeito às diferenças, sem discriminação e preconceitos (BRASIL, 2018). Entretanto, no bojo da articulação dos objetos de conhecimento, bem como de componentes curriculares tão indispensáveis para a reflexão sobre a discriminação e o preconceito, houve uma redução drástica da carga horária, bem como de um maior espaço de diálogo com as pautas indígenas e afrodescendentes.

Componentes curriculares como história, geografia, filosofia e sociologia tiveram suas cargas-horárias reduzidas, ecoando uma forma de silenciar as vozes subalternizadas que tiveram espaço a partir da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Isso porque, mesmo estas sendo parte da LDB, notamos que trazer

discussões sobre o que preconizam as referidas Leis ainda são realidades distantes das salas de aula brasileiras.

Podemos acreditar que houve um avanço com a implementação destas, entretanto, acreditamos que ainda é muito distante do que é preciso fazer, haja vista que as relações de poder desiguais são sempre articuladas pela elite dominante, que delibera acerca das pautas sociais, mas sempre protegendo seus próprios interesses.

4.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana

As Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana são orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, a execução e avaliação da educação étnico-racial e do ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana e têm o caráter de obrigatoriedade de execução. Vale ressaltar que a meta das diretrizes é a formação de cidadãos agentes, que atuem na sociedade brasileira, que é por essência multicultural, pluriétnica, os quais, por meio do estabelecimento de relações étnico-raciais positivas, possam construir uma nação democrática.

Corroborando com a meta das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais, o PEA abordou a Educação antirracista para além das fronteiras da escola, discutindo conceitos de afroempreendedor e afroconsumo.

Uma parcela significativa do segmento discente respondeu afirmativamente quando questionado sobre: você se tornaria um/a afroempreendedor/a trabalhando com produtos pensados especificamente para o público negro, como salões especializados em cachos, cabelos crespos, transição capilar, tranças, lojas de acessórios, roupas, cosméticos para pele negra, e outros elementos próprios aos cuidados e empoderamento da Estética Afro-brasileira? Numa mostra de vinte pesquisadas/os discentes, 70% responderam: sim, gostaria de aprender mais sobre o tema. Uma parcela de 15% respondeu: sim, já trabalho e busco me especializar. Enquanto 10% responderam: não pensei na possibilidade. E 5% responderam: não tenho habilidade para empreender nessa área.

Você já pensou na possibilidade de adotar o afroconsumo como uma estrutura de valorização dos estabelecimentos que prezam pela identidade negra nos seus produtos, através de um consumo consciente de nichos de autoafirmação desenvolvidos e vendidos por afroempreendedoras/es? Dentre as/os pesquisadas/os, 45% responderam sim, 30% responderam não, mas pensaram na possibilidade e 25% responderam sim, gostaria de adotar esse modo de consumo.

Os questionamentos acima estão pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, que têm por meta a divulgação e a produção de saberes, para a transformação de atitudes, posturas e valores, no que concerne à educação para a formação ou resgate das marcas identitárias dos povos afrodescendentes e indígenas. Essas indagações fomentam a capacidade de negociação e diálogo sobre os objetivos comuns, que garantam a todos a igualdade de oportunidade, bem como o respeito à cultura, religião, às atitudes e posturas de cada povo, sem gerar estereótipos que marginalizem ou excluam qualquer que seja a descendência ou etnia.

Assim, imersos numa sociedade multiétnica, é preciso valorizar a identidade, garantindo os direitos que são assegurados para todas/os as/os cidadãs/os brasileiras/os. Por isso, o documento das diretrizes vem afirmar que é urgente que as instituições de ensino criem condições, formações para as/os docentes e a provisão de materiais bibliográficos e didáticos para o pleno desenvolvimento das relações étnico-raciais, o ensino de história e cultura afro-brasileira, história e cultura dos povos africanos e história e cultura dos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por proposta compreender os impactos da prática pedagógica Projeto Estética Afro-brasileira, para uma prática educacional antirracista, e suas implicações no cotidiano dentro e fora da escola. Por isso, buscamos, a partir da pergunta problema que orienta essa investigação científica, e por meio do processo de análise de dados coletados de forma síncrona e assíncrona (online) junto às/aos discentes e às/aos docentes do CMLEM de Itabuna tecer as considerações concluintes dessa pesquisa.

Para tanto, visando a uma melhor compreensão, descrevemos as etapas do PEA num quadro autoexplicativo que serve de parâmetros para uma análise mais detalhada dos passos percorridos pela professora/pesquisadora e as/os discentes envolvidas/os. As fases do PEA foram documentadas com registros de fotografias legendadas, para uma melhor compreensão. Além disso, depoimentos foram acrescentados, unindo a teoria às falas dos sujeitos dessa pesquisa.

Nesse contexto, utilizamos autores como Freire (1996, 2018), Gomes (2002, 2017), Munanga (2001), hooks (2017), entre outros, que dialogaram com o objetivo geral dessa investigação, que foi avaliar os efeitos, no cotidiano escolar, da prática pedagógica decolonial, apoiando-se na experiência/aplicação do Projeto Estética Afro-brasileira (PEA), com vista à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado e suas implicações sociais para educandos e educadores, tendo em vista a experiência/aplicação do PEA na ressignificação do currículo escolar e suas implicações sociais para educandas/os e educadoras/es.

Interessante ressaltar que a pesquisa não teve a intenção de promover críticas à instituição escolar e, muito menos, tecer críticas às/aos educadoras/es pesquisadas/os. Por outro lado, vislumbrou a participação dos envolvidos no processo de articulação, organização e efetivação do PEA, constando, assim, que as/os participantes contribuíram para o levantamento de dados que corroboram com a realidade de muitas escolas brasileiras. Inferimos que a necessidade de mais discussões sobre temas relacionados à interculturalidade, decolonização de práticas pedagógicas, ressignificação do currículo vigente e a promoção do protagonismo de

mentes e corpos, silenciados por séculos na sociedade brasileira, é algo urgente e fundamental na sociedade contemporânea.

Avaliamos a grande relevância dos resultados da pesquisa, de acordo com as temáticas investigadas e seus respectivos teóricos, uma vez que foi estabelecido um diálogo entre teoria, depoimentos dos grupos focais discente e docente, gráficos com dados quantitativos, bem como análises realizadas pela professora/pesquisadora.

Considerando todos esses aspectos destacados, percebemos que as/os docentes entrevistadas/os estão abertas/os a uma mudança em suas práticas pedagógicas, já que unanimemente responderam que gostariam de fazer formação continuada para uma discussão mais aprofundada sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, sobre currículo colonial e currículo decolonial. Além disso, mais da metade pontuou que faz uso das recomendações das leis em seus planos de curso e aulas, totalizando 57,1% das/os participantes.

Outro dado relevante foi que 71,4% das/os docentes entrevistadas/os, ao avaliarem a composição do seu componente curricular, constataram a influência do que denominamos “currículo colonial” tradicional eurocentrado, apesar de realizarem suas aulas com algumas adequações, semeando ideias decoloniais. Esse resultado só vem corroborar com o que é explicitamente observado na sociedade brasileira, um enaltecimento de valores, padrões, estilos advindos de países europeus e norte-americanos, contribuindo e refletindo para a permanência de diversos preconceitos em relação a todos que resistem aos padrões expostos pelos países hegemônicos.

Devemos destacar que o PEA foi uma estratégia pedagógica utilizada pela pesquisadora para tratar de conteúdos pertinentes à realidade das/os jovens, desde a insegurança estética a preconceitos no ambiente escolar, ao adotar processo de transição capilar, violência associada ao estilo estético, cabelo crespo, cabelo black, ditadura da chapinha para alisamento dos cabelos, eventos frequentes nos dias atuais. Além do mais, estendemos a discussão para temas como racismo, preconceitos, intolerância religiosa, combate à homofobia e combate ao bullying, porque compreendemos que estão interligados e são pertinentes à realidade das/dos discentes.

Para a implementação de uma educação antirracista, pautada em práticas pedagógicas decoloniais, faz-se necessária uma constante inquietação por parte

das/os docentes. Esses devem buscar a formação continuada, a participação em grupos de estudos e pesquisas, permitindo-se cursar uma especialização para ampliar os conhecimentos, capacitação e ressignificação do currículo vigente em um currículo que aborde a diversidade da população brasileira e suas respectivas demandas.

Adotar uma educação antirracista é um ato político e está atrelado a um compromisso pessoal e coletivo, sobretudo por estarmos imersos numa sociedade racista como a brasileira, ainda muito voltada para valores euro-USA-centrado. Portanto, levantar a pauta antirracista é chamar à responsabilidade todos os que fazem parte da comunidade escolar. Gestores, coordenadores, docentes, discentes e todos os colaboradores podem e devem participar da ressignificação de mentes, valores e propósitos, para juntos traçar caminhos que possam acolher a todos os que chegam numa escola e, principalmente, na pública, que precisa ser cenário de realização de sonhos de jovens e crianças privados de todos os tipos de oportunidades na sociedade brasileira.

Faz-se mister registrar que o processo de decolonização é contínuo, paulatino e constante. Eu, no momento, encontro-me no percurso, e sempre me vejo repensando minhas ações, planos de curso, planos de aula e projetos pedagógicos.

Durante essa pesquisa e ao longo da escrita do Memorial dissertativo, constatei que não posso romper com o “currículo colonial” e, muito menos, superar as impressões incutidas em minhas ações, em meu modo de viver e socializar, internalizadas no processo de educação vivenciado por mim.

Após todas as experiências vivenciadas no PPGER, hoje, percebi que o que faço é ressignificar o currículo vigente da educação básica, trazendo para o protagonismo do chão da escola as experiências dos povos originários, a cultura e religiosidade dos povos africanos, a resistência dos afro-brasileiros e todas as contribuições dos povos ciganos, dos ribeirinhos, das lavadeiras, das benzedeiras, dos pescadores e dos sertanejos. Só assim, teremos uma sociedade mais inclusiva e mais igualitária, que acolha crianças e jovens, oportunizando a realização de seus objetivos, planos e sonhos de vida.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma única história**. [2009]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>. Acesso em: 8 nov. 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

AGUIAR, M. A., MOREIRA, A. F., PACHECO, J. A. Currículo: entre o comum e o singular. Recife: ANPAE, 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Salvador: EGBDA, 1999.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013.

BARBOSA, Wesley. Da África ao Brasil: uma cultura não divulgada. Joinvile, Sc: Clube de Autores: 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 10 de maio 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 07 de mar. 2021

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>. Acesso em: 12 de abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 10 de maio 2021

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata**. Declaração e Programa de Ação.2001. Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2F

www.unfpa.org.br%2FArquivos%2Fdeclaracao_durban.pdf&clen=319806&chunk=true> Acesso em: 10 de set 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília: Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação do Ensino Médio, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, Rio de Janiero, v.11, n.2, Jul/Dez 2011, pp.240-255.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Dossiê - Docência, processos culturais e formação humana**. v. 37, n. 1, (2014).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa. v. 46, n.161, jul./set. 2016.

CARREIRA, Denise. **O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista**. Revista Internacional de Direitos Humanos. V.15, n.28, p.127-137, 2018.

COLLIER JR, John. **Antropologia Visual:** a fotografia como método de pesquisa. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária/Ed. USP, 1973.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FALAS DA TERRA. Rede Globo. Exibido em 24 de abril de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BdDpp6USz5Y Acesso em: 07 de set. 2021

FERREIRA, R. A. **Negro midiático**: construção e desconstrução do afro-brasileiro na mídia impressa. In: Revista USP / Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, CCS: mar./abr./mai., 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido:** O manuscrito**.** / Paulo Freire; Jason Ferreira Mafra; José Eustáquio Romão; Moacir Gadotti (projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). –1. ed – São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE) : Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002.

GOMES, Nilma Lino**.** Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social; corpo negro regulado e corpo negro emancipado. In:_____. **O movimento negro educador;** saberes construídos nas lutas por emancipação**.** Rio de janeiro: Editora Vozes, 2017

GROSFOGUEL, Ramón. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

hooks, bell . **Alisando nossos cabelos**. Revista Gazeta de Cuba. Unión de escritores y Artista de Cuba, 2005.
Disponível em:https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/
Acesso em: 20/01/2022

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

LAKATOS. Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5° ed. São Paulo: Atlas, 2003.

KRENAK, Ailton. **Pensando com a cabeça na Terra**. In: Anais da VI Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia. 2017
Disponível em:< https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/download/2641/2385/>
Acesso em 07 de set. 2019

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC-SECAD, 2001.

MUNSBERG, J. A. S.; FUCHS, H. L.; SILVA, G. F. **O currículo decolonial:** da reflexão à prática intercultural. Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, v. 16, n. 2, p. p.593-614, 31 dez. 2019.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão**. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr.2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639.** In: 30º Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. 30º Reunião anual da ANPED: ANPEd: 30 ANOS DE PESQUISA E COMPROMISSO SOCIAL, 2007.
Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf Acesso 2013-03-20

QUIJANO. Aníbal**.** Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.
Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
Acesso em: 10 de set. 2020

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala** (feminismos plurais). Minas Gerais: Letramento, 2017.

RIBEIRO. Djamila**. O que é lugar de fala**? Belo Horizonte: Letramento, 2019

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil***:* 1980 – 2009.
Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf
Acesso em: 2013-03-08

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Francisca Natália. Políticas educacionais e currículo: traduções e ressignificações no contexto escolar. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.02, abr./jun.2016, p. 653 – 675.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Rev. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SOBRAL, Cristiane. **Pixaim**. 2011. Disponível em < https://cristianesobral.blogspot.com/2011/01/pixaim-conto-de-cristiane-sobral.html>
Acesso em: 07 de set. 2021

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

THIOLLENT. Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP. David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA. **Povos indígenas no Brasil**. 2010.
Disponível em: <Tupinambá de Olivença - Povos Indígenas no Brasil (socioambiental.org)>.
Acesso em:08 de set. 2021

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Danial Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Práticas Insurgentes de resistir**, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época.** Quito: UASB / Abya -Yala, 2019

ANEXOS

ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas emancipatórias, educação intercultural e atividades de ensino aprendizagem decoloniais na disciplina história, CMLEM de Itabuna/Ba 2020-2021

Pesquisador: GISLANY NASCIMENTO COSTA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 42485120.7.0000.8467
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.588.037

Apresentação do Projeto:
O currículo da escola básica brasileira foi e continua sendo influenciado pela epistemologia colonial de valorização da cultura europeia em prejuízo das cosmovisões dos povos colonizados. Partindo dessa premissa, esse projeto tem por objetivo geral avaliar os efeitos, no cotidiano escolar, da prática pedagógica decolonial, partindo da experiência/aplicação do projeto Estética afro-brasileira com vista à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado e suas implicações sociais para educandos e educadores. Para tal, a pesquisa realizar-se-á de forma síncrona e assíncrona (online) junto aos corpos discente e docente do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM) da cidade de Itabuna, Bahia, Brasil. Sendo assim, partimos da necessidade de romper com o silenciamento de vozes subalternizadas que muito contribuíram para a formação da sociedade e da cultura brasileira. Diante disso, indaga-se: quais os efeitos de uma prática pedagógica decolonial que visa à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado para o fomento do processo de ensino/aprendizagem antirracista? A pesquisa se justifica pela relevância de se refletir acerca da importância de um fazer pedagógico, pautado numa educação intercultural, que abre espaço para a construção de um novo modelo de educação decolonial, partindo da necessidade de romper com o currículo tradicional, engessado, universal, racista, machista e hegemônico da educação básica no Brasil, por meio da construção de um currículo

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A
Bairro: Bairro Monte Castelo **CEP:** 45.996-108
UF: BA **Município:** TEIXEIRA DE FREITAS
Telefone: (73)3291-2089 **E-mail:** cep@ufsb.edu.br

inclusivo com outras visões de cosmologias, através de discussões de temas relacionados à diversidade cultural dos povos formadores da população brasileira, temas relacionados às relações étnicoraciais e de combate aos diversos tipos de preconceitos, sutis ou não, que envolvem a sociedade brasileira. Outro aspecto relevante dar-se-á pela análise do projeto Estética afro-brasileira, ocorrido no Colégio Modelo e suas implicações sociais na vida de educandos e educadores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Avaliar os efeitos, no cotidiano escolar, da prática pedagógica decolonial, partindo da experiência/aplicação do projeto Estética afro-brasileira com vistas à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado e suas implicações sociais para educandos e educadores.

Objetivos secundários:

- Realizar um estudo bibliográfico e documental acerca da relevância atual de uma prática pedagógica embasada na educação intercultural, desconstrução do currículo vigente, decolonialidade, educação antirracista, tendo por base os documentos oficiais, Leis e pesquisas publicadas.
- Analisar o projeto Estética afro-brasileira à luz da teoria da educação intercultural e currículo decolonial.
- Investigar os impactos do projeto Estética afro-brasileira para uma prática educacional antirracista e suas implicações no cotidiano dentro e fora da escola, vivenciadas por docentes e discentes pertencentes ao quadro do Colégio Modelo de Itabuna.
- Desenvolver um Caderno Didático, com propostas de docentes do Colégio Modelo, aplicadas ou não, que fomentam a construção de outros lugares de fala, pautadas na emancipação de mentes e corpos, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Partindo do pressuposto que toda pesquisa que envolve seres humanos/alunos e professores está passível de riscos. Necessário se faz, tomar todos os cuidados na escrita dos questionários para não causar constrangimentos ao tocar em assuntos referentes às questões de relações étnicos-raciais, questões sociais, questões de inclusão e exclusão, questões de aceitação pessoal. Desconforto emocional por razão de recordar memórias. Faremos uma reunião online, como

momento de sensibilização e rememoração com os alunos participantes da pesquisa. Assim, buscaremos tratar, indiretamente, das questões que serão abordadas no questionário para que os discentes façam memória do que fora vivido, experienciado e suas considerações e vivências extraídas de todo o trajeto da pesquisa Estética Afro-brasileira. Entretanto, as questões contidas no questionário não terão a obrigatoriedade em serem respondidas, uma vez que é preciso respeitar os sentimentos advindos das lembranças, e estas por vezes são negativas. Desse modo, havendo desconforto emocional, o discente poderá não responder à(s) questão(s), além disso, na reunião, a pesquisadora disponibilizará seus contatos pessoais para possíveis conversas, caso o discente sinta necessidade de dialogar sobre a presente investigação com a professora-pesquisadora. Todos os cuidados serão tomados para evitar possíveis obstáculos que inviabilize a pesquisa. Reuniões serão feitas com os participantes para explicar todas as etapas da pesquisa. Os cuidados para evitar a inviabilização da pesquisa são: o respeito em propor que o discente se sinta livre para responder às questões sugeridas, realizar uma reunião online coletiva para explicar aos discentes sobre o objetivo da pesquisa, bem como para ajuda-los a fazer memória do projeto Estética Afro-brasileira. Caso seja necessário, realizar conversas individuais, pelas redes sócias, fortalecendo as relações com os participantes e engajando-os no processo, de maneira franca e consentida; a liberdade para que os participantes expressem suas opiniões segundo suas vivências e apreensões, considerando fatores sociais, culturais, pessoais, pertinente às relações intra e interpessoais; dialogar sempre mostrando o objetivo da pesquisa, bem como seus benefícios sociais, os quais podem impactar diretamente nas relações dos participantes consigo e com seus pares; compreender as falas, bem como o silêncio frente às indagações realizadas; considerar o ponto de vista de cada, de modo imparcial, um como material propício para a investigação.
Garantia de desistência a qualquer momento por parte do participante.

BENEFÍCIOS

Um dos benefícios dessa pesquisa científica é a convocação dos discentes para participar da construção de um currículo decolonial, pautado no conhecimento subalternizado dos povos afro-brasileiros. Trata-se de superar o currículo tradicional hegemônico que pouco valoriza a realidade cultural dos alunos de escola pública inseridos na pesquisa acadêmica. Assim, possibilitaremos outros lugares de fala, outras cosmovisões de mundo, outras epistemes, que contribuirão para a correção de algumas lacunas históricas dos currículos de escolas básicas brasileiras.

** a pesquisadora respondeu aos dois questionamentos levantados por este comitê, a saber:

"O que será feito para contornar o possível desconforto emocional desta pesquisa?"
"Quais são estes "cuidados para evitar possíveis obstáculos que inviabilize a pesquisa?"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa é resultado de inquietações dessa pesquisadora, vivenciadas em sua realidade socio-histórico-cultural, através da observância da prática pedagógica no colégio de ensino médio, da rede pública estadual, na cidade de Itabuna, Bahia, Brasil, no qual leciona. Trata-se, portanto, de uma pesquisa – ação com vista a uma intervenção, a qual pretende promover uma discussão acerca da reflexão da atual necessidade de avaliar-se os efeitos, no cotidiano escolar de práticas pedagógicas decoloniais, partindo da experiência/aplicação do projeto Estética afro-brasileira, aplicado em detrimento à desconstrução do currículo colonial tradicional eurocentrado e suas implicações sociais para educandos e educadores. Conforme as metas propostas, inicialmente faremos um levantamento bibliográfico/ documental, uma vez que já estamos realizando leituras de livros, artigos, Leis, documentos como a BNCC, dentre outras fontes bibliográficas que tratam do tema interculturalidade, currículo colonial e decolonial, ensino de História, os quais valorizam as relações étnico-raciais, bem como a educação antirracista, para construir um arcabouço teórico que sustentará esse estudo. Além disso, apresentaremos o projeto aplicado e intitulado de Estética Afro-brasileira, que culminou com a exposição dos resultados na Feira de Ciências do Colégio Modelo de Itabuna, no ano de 2019.

Como parte da coleta de dados, promoveremos momentos, online, de discussão com os docentes para a realização da entrevista semiestruturada, a fim de que exponham suas análises e reflexões sobre os temas que constituem esse estudo, assim como sobre o projeto Estética afro-brasileira. Nos momentos de discussão online, utilizaremos a plataforma Google Meet. As entrevistas serão realizadas de forma individual, com cinco docentes das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do CMLEM, das três séries do ensino médio, a fim de que relatem suas experiências e exponham sobre seus conhecimentos acerca dos temas: interculturalidade, currículo colonial e decolonial, educação antirracista e relações étnico-raciais no contexto escolar e as impressões acerca do projeto Estética afro-brasileira. Como parte também bastante relevante da pesquisa, será aplicado questionário online, por meio da ferramenta Google Forms, para os discentes que participaram do projeto Estética afro-brasileira, a fim de que teçam suas considerações e as implicações em suas vidas, dentro e fora do espaço escolar. O total de participantes do projeto foi de 40 discentes e desse universo pretende-se trabalhar com uma mostra de 50% para compor o grupo entrevistado. Embora fosse o ideal todos os participantes responderem ao questionário, é sabidamente improvável que todos os discentes tenham acesso à internet, por isso serão

utilizadas as respostas da mostra, obtida de forma aleatória.

Como CRITÉRIOS DE INCLUSÃO a pesquisadora traz:

Nesse estudo, por estarmos tratando acerca dos aspectos de uma educação intercultural, verticalizando para a área de Ciências Humanas, mais especificamente na disciplina de História, convidaremos como protagonistas desse projeto de pesquisa-ação e intervenção, que será realizado no Colégio Modelo de Itabuna, alguns alunos dos 2º e 3º anos matutino, os cinco professores da disciplina de História. Como a escola, no ano letivo de 2020/2021, conta como quatro turmas de 2º anos e quatro turmas de 3º anos, estipulamos como pré-requisito que os alunos convidados deverão estar devidamente matriculados nas turmas que a professora/pesquisadora leciona a disciplina de História do turno matutino, do ensino médio. Esses alunos, na sua maioria são menores de 18 anos, por isso seus responsáveis terão conhecimento da proposta da pesquisa, autorizando ou não a participação desses menores. Dentre esses estudantes há um número relevante dos que auto denominam negros e/ou pardos e outros, em número reduzido, brancos ou de origem indígena, posto que fazem parte de comunidades mais periféricas, do entorno da área urbana da escola.

Escolhemos aplicar o questionário para os estudantes porque entendemos da necessidade de privacidade e objetividade nas respostas, sem intervenção direta, pois, para muitos, uma entrevista seria algo bastante constrangedor, por serem tímidos no processo de expressão oral. Portanto, a partir da aplicação de um questionário claro e objetivo, os alunos ficarão à vontade para responder às questões, que estarão voltadas para as suas vivências de sala de aula, uma vez que as identidades serão mantidas sob sigilo da pesquisa. Por isso, o questionário, online, pela plataforma Google Forms facilitará a participação dos convidados. Entretanto é preciso salientar que nem todos os discentes têm acesso à internet, sendo este o primeiro critério de inclusão de participação, isto é, somente aqueles que possuem acesso à internet poderão participar para responder ao formulário online. Infelizmente, por causa do distanciamento social, causado pela pandemia da Covid-19, não temos acesso a todos os estudantes e também, não solicitaremos suas presenças físicas para não exposição e possível risco à saúde. Como o CMLEM segue com algumas atividades virtuais nesse período de fechamento das escolas por conta da pandemia do covid-19, a coordenadora da escola participa do grupo de líderes de sala, sendo esse
fato um facilitador para a manutenção de contato com alguns alunos e alunas dos 2º e 3º anos matutino, com vista à efetivação do convite para a participação na pesquisa. Desse modo, a

professora/pesquisadora fará um card explicando e convidando os alunos a participarem da investigação. Para tanto, disponibilizará seu contato de Whatsapp para que os/as interessados(as) entrem em contato, a fim de obterem maiores informações. Haverá um determinado prazo para que aqueles que se interessarem, entrem em contato. Passado esse processo, a pesquisadora explicará a cada participante, através de mensagens por
aplicativos de rede social, como será a participação e a importância da reflexão no momento de respostar às questões e manterá, também contado com os responsáveis pelos menores de idade, para que formalizem a autorização destes, através de um pequeno vídeo caseiro.

Como CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO a pesquisadora traz:
Alunos excluídos da pesquisa-ação-intervenção serão aqueles do primeiro ano do ensino médio do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Itabuna por não terem participado da construção e apresentação do projeto Estética afro-brasileira. Também estarão excluídos todos aqueles que não se identificarem com a pesquisa.

** a pesquisadora definiu e justificou o tamanho da amostra
** a pesquisadora retirou a obrigatoriedade colocada sobre os discentes para responder todas as questões.
** a pesquisadora retirou do questionário dos discentes, a profissão dos mesmos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Folha de Rosto: OK
Cronograma: OK
Currículo dos pesquisadores: OK
Cronograma: OK
Orçamento: A pesquisadora informa que todos os gastos da pesquisa será de responsabilidade da mesma.
TCLE: OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
PENDÊNCIAS ATENDIDAS
** a pesquisadora informou o que será feito para contornar o possível desconforto emocional da pesquisa
** a pesquisadora definiu e justificou o tamanho da amostra
** a pesquisadora retirou a obrigatoriedade colocada sobre os discentes para responder todas as

questões.

** a pesquisadora retirou do questionário dos discentes, a profissão dos mesmos.

** a pesquisadora adicionou o endereço do CEP no TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681904.pdf	18/02/2021 15:35:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_GISLANYmodificado.docx	18/02/2021 15:34:44	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	16/02/2021 15:01:03	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_GISLANY.docx	29/12/2020 11:34:42	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
Outros	LattesMilton.pdf	29/12/2020 11:30:33	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
Outros	Declaracao_de_resposabilidade.pdf	29/12/2020 11:26:14	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
Outros	Termo_deautorizacaodeusodeimagemesomevoz.pdf	29/12/2020 11:24:56	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	29/12/2020 11:24:09	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	29/12/2020 11:21:03	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/12/2020 11:19:37	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/12/2020 11:14:20	GISLANY NASCIMENTO COSTA	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TEIXEIRA DE FREITAS, 12 de Março de 2021

Assinado por:
RAFAEL ALEXANDRE GOMES DOS PRAZERES
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A
Bairro: Bairro Monte Castelo **CEP:** 45.996-108
UF: BA **Município:** TEIXEIRA DE FREITAS
Telefone: (73)3291-2089 **E-mail:** cep@ufsb.edu.br

APÊNDICE

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada como: **Práticas pedagógicas emancipatórias, educação intercultural, e atividades de ensino aprendizagem decoloniais na disciplina de História no colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM) de Itabuna/Bahia, 2020-2021,** realizada por Gislany Nascimento Costa sob orientação de Milton Ferreira da Silva Junior.

A pesquisa terá como objetivo principal superar as práticas de ensino aprendizagem do currículo tradicional, engessado, universal, racista, machista e hegemônico da educação básica no Brasil por um outro fazer pedagógico, pautado numa educação intercultural, que abre espaço para a construção de um novo modelo de educação descolonizador, baseado em outras propostas, através de discussões de temas relacionados à diversidade cultural dos povos formadores da população brasileira e temas relacionados ao combate aos diversos tipos de preconceitos, sutis ou não, racismos e exclusões sociais que envolvem a sociedade brasileira.

Para isso preciso da sua colaboração em algumas situações:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE.
2. Responder ao questionário *online*. O questionário será *online* e, portanto respondido no local e horário de sua preferência.

Para você, o risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 30 minutos. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros.

O benefício dessa pesquisa cientifica é uma sistematização das sugestões dos docentes e discentes na elaboração de um currículo descolonizador pautado na Educação Intercultural de valorização dos conhecimentos subalternizados dos povos indígenas e afro-brasileiros. Trata-se de superar o currículo tradicional hegemônico e suas “práticas pedagógicas de decoreba” que pouco valorizam a realidade e o contexto cultural dos alunos de escola pública inseridos na pesquisa acadêmica. Possibilitará outros lugares de situar a própria fala discente conforme sua ancestralidade, antepassados familiares, outras cosmovisões de mundo, outras lógicas de concepção do raciocínio histórico, contribuindo para corrigir algumas lacunas, ambiguidades e contradições dos currículos de escolas básicas brasileiras, pautados na “História dos Vencedores”, em detrimento das versões dos vencidos.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é um voluntário livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade pedagógica.

O sigilo da identidade do participante é garantido. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

A participação no estudo não acarretará custos para você, caso ocorra o contrário decorrente da sua participação na pesquisa, será assegurado o direito de ressarcimento, bem como se houver necessidade de indenização. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome. Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, cópia do mesmo será automaticamente enviada para seu endereço eletrônico informado no questionário on-line.

Responsáveis:
Gislany Nascimento Costa
e-mail: gislany_costa@hotmail.com

Prof. Dr° Milton Ferreira da Silva Junior
e-mail: milton.ferreira@ufsb.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia – CEP/UFSB, Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A, Bairro Monte Castelo, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP - 45996-108, Teixeira de Freitas, Bahia, telefone – 3291-2089.
e-mail do CEP/UFSB é: cep@ufsb.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações ou retirar minha participação, se assim o desejar. A pesquisadora Gislany Nascimento Costa e o Prof. Dr° Milton Ferreira da Silva Junior certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Por fim, declaro que concordo em participar desse estudo e receberei uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido no e-mail cadastrado no questionário.

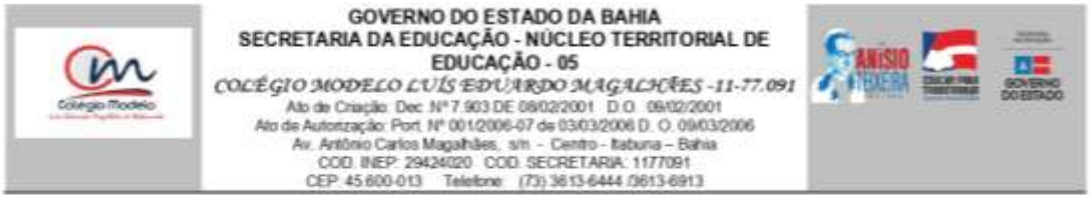
*Uma cópia será enviada automaticamente ao e-mail informado

_____
Assinatura do/da participante da pesquisa

_____
Assinatura da pesquisadora responsável

Data: _____/ _____/ ____

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA



TERMO DE ANUÊNCIA

Ao:

Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Sul da Bahia

Senhor(a), Coordenador(a) do CEP-UFSB

Eu, Ednailza Miranda Carvalho Aboboreira, diretora do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães de Itabuna, conheço o Protocolo de Pesquisa intitulado, **"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS, EDUC. INTERCULTURAL E ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM DECOLONIAIS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA, CMLEM ITABUNA-BAHIA, 2020-2021"**, realizado por Gislany Nascimento Costa a sob a orientação do Prof. Doutor Milton Ferreira da Silva Junior, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das relações Étnico-Raciais/PPGER campus Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia, e concordo com sua realização após a apresentação do tremo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e assinado pelas partes que participarão da pesquisa. O inicio desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,

Itabuna, 14 de dezembro de 2020

Ednailza Miranda Carvalho Aboboreira

Ednailza Miranda Carvalho Aboboreira
Gestora do Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães
Cadastro: 11-378.163-2

Ednailza M. C. Aboboreira

Ednailza Miranda C. Aboboreira
Diretora
Port. 764/2018
Aut. 05.665.58

APÊNDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) – CAMPUS JORGE AMADO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CEP/UFSB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu,_____, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Gislany Nascimento Costa**, a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço os objetivos da pesquisa intitulada **Práticas pedagógicas emancipatórias, educação intercultural, e atividades de ensino aprendizagem decoloniais na disciplina de História no colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM) de Itabuna/Bahia, 2020-2021**e concordo livremente em participar dela. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventoscientíficos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Porém, não devo seridentificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

(BA),_____de_____de_____.

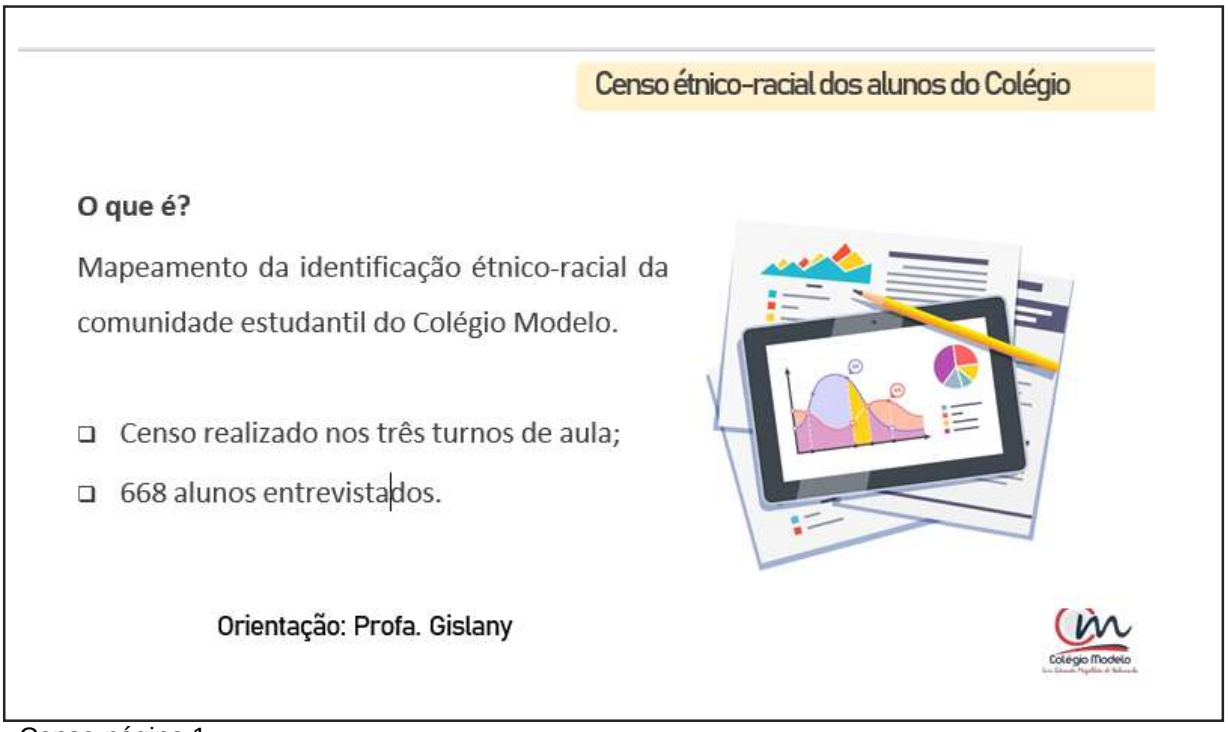
_____

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

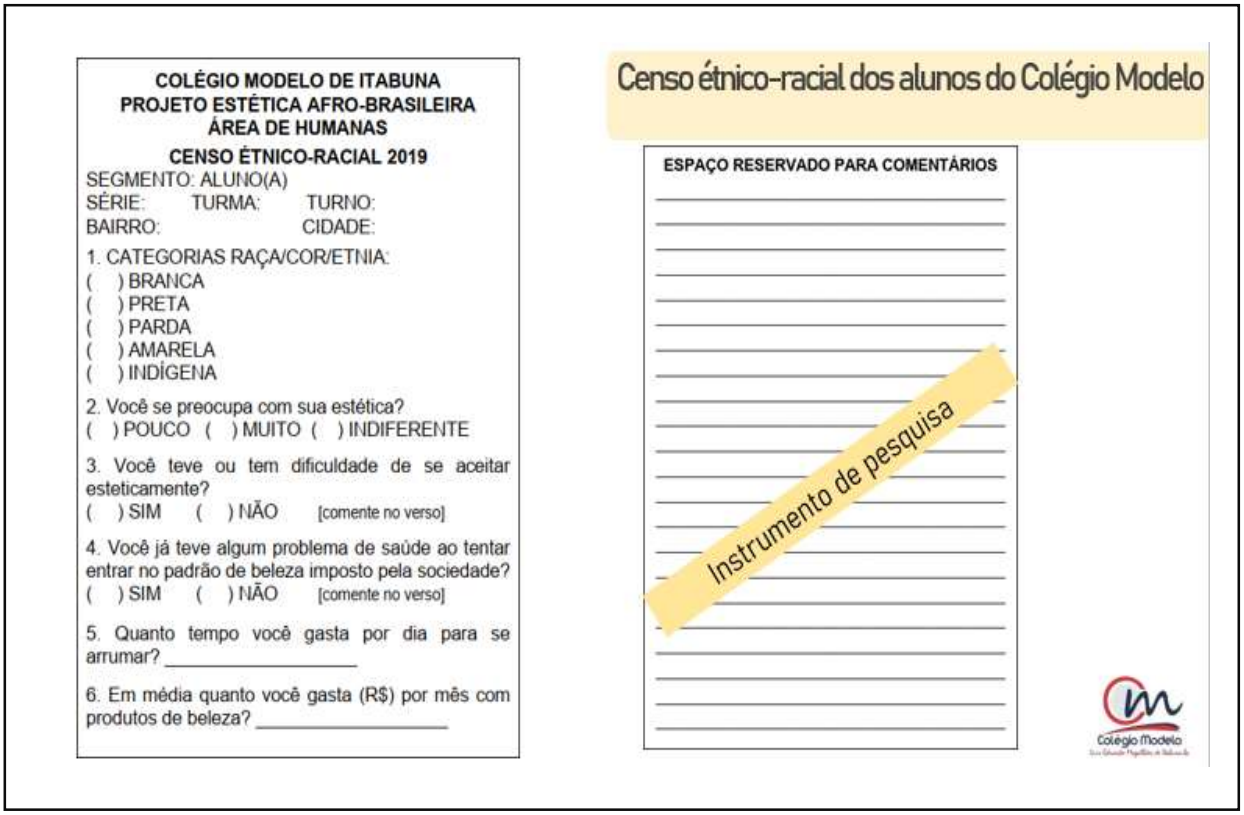
APÊNDICE D- CENSO ÉTNICO-RACIAL DO COLÉGIO MODELO



Capa do censo



Censo-página 1



COLÉGIO MODELO DE ITABUNA
PROJETO ESTÉTICA AFRO-BRASILEIRA
ÁREA DE HUMANAS

CENSO ÉTNICO-RACIAL 2019

SEGMENTO: ALUNO(A)
SÉRIE: TURMA: TURNO:
BAIRRO: CIDADE:

1. CATEGORIAS RAÇA/COR/ETNIA:
( ) BRANCA
( ) PRETA
( ) PARDA
( ) AMARELA
( ) INDÍGENA

2. Você se preocupa com sua estética?
( ) POUCO ( ) MUITO ( ) INDIFERENTE

3. Você teve ou tem dificuldade de se aceitar esteticamente?
( ) SIM ( ) NÃO [comente no verso]

4. Você já teve algum problema de saúde ao tentar entrar no padrão de beleza imposto pela sociedade?
( ) SIM ( ) NÃO [comente no verso]

5. Quanto tempo você gasta por dia para se arrumar? _____

6. Em média quanto você gasta (R$) por mês com produtos de beleza? _____

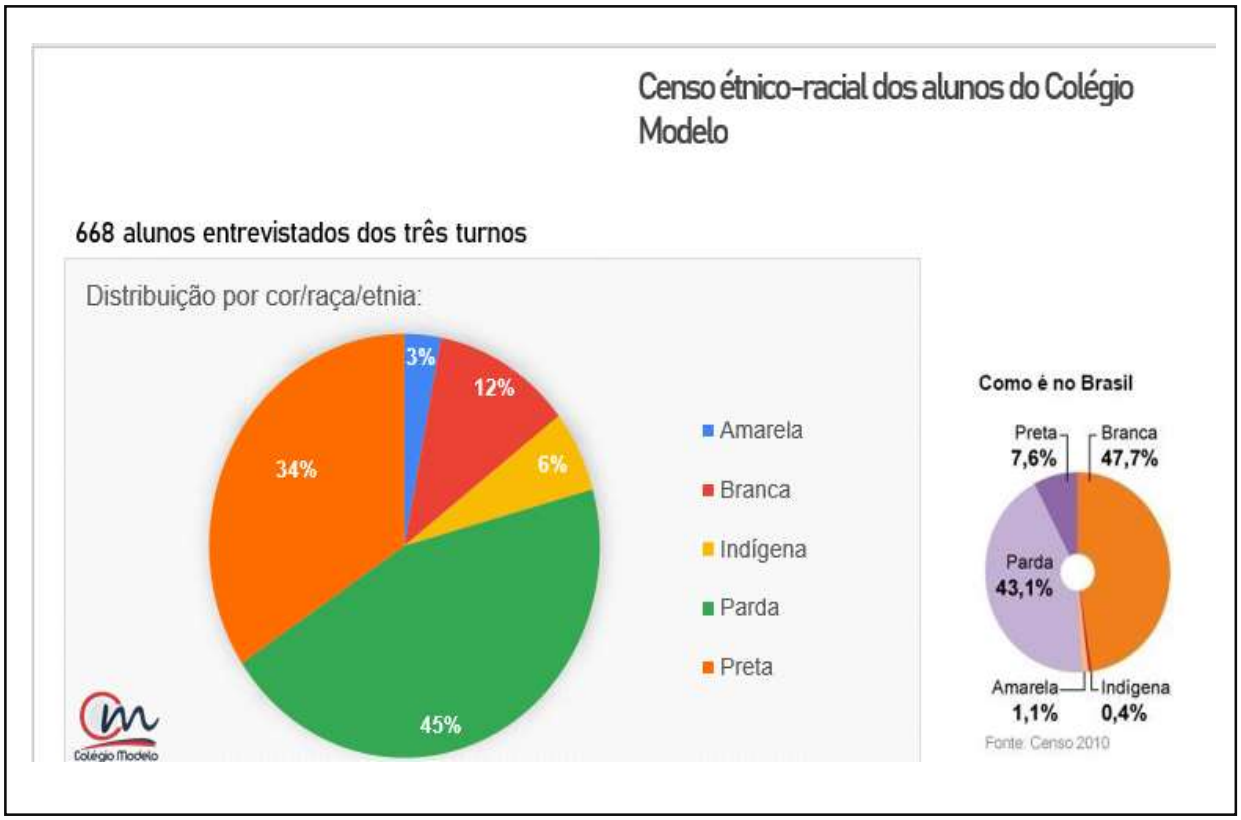
Censo étnico-racial dos alunos do Colégio Modelo

ESPAÇO RESERVADO PARA COMENTÁRIOS

Instrumento de pesquisa

Colégio Modelo

Censo-página 2



Censo étnico-racial dos alunos do Colégio Modelo

668 alunos entrevistados dos três turnos

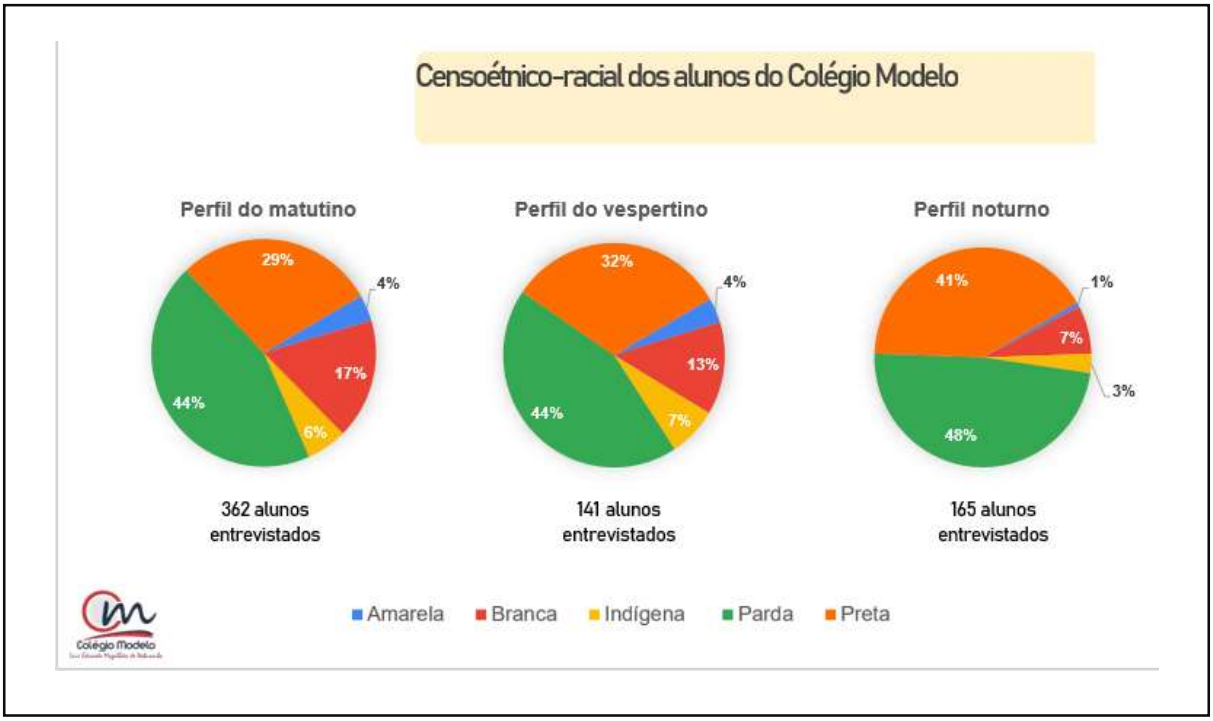
Distribuição por cor/raça/etnia:

Como é no Brasil

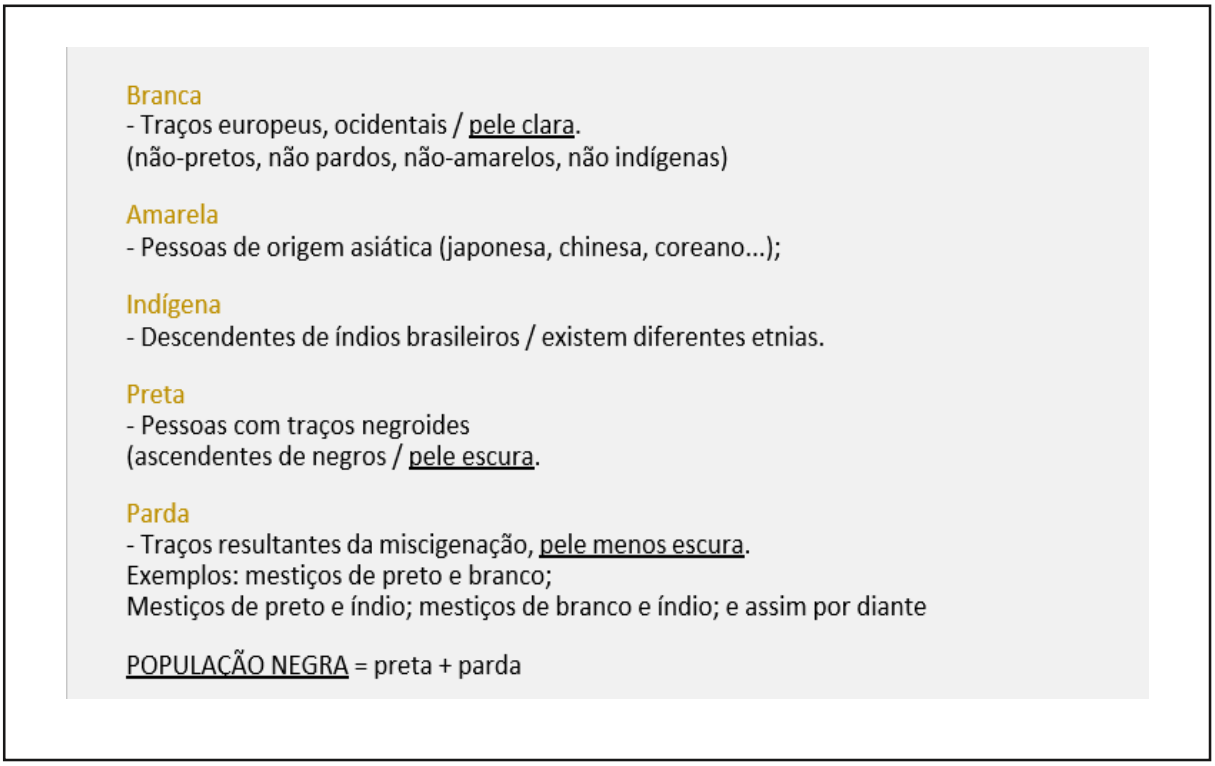
Fonte: Censo 2010

Colégio Modelo

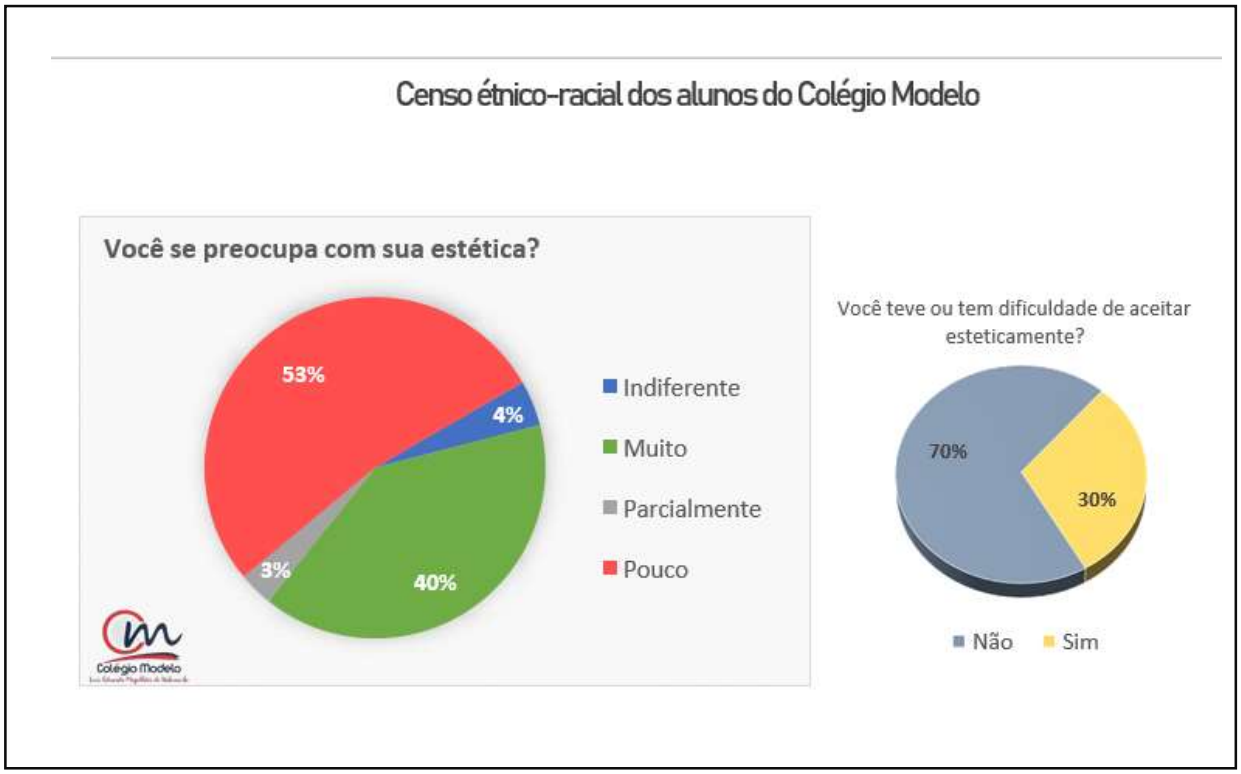
Censo-página 3



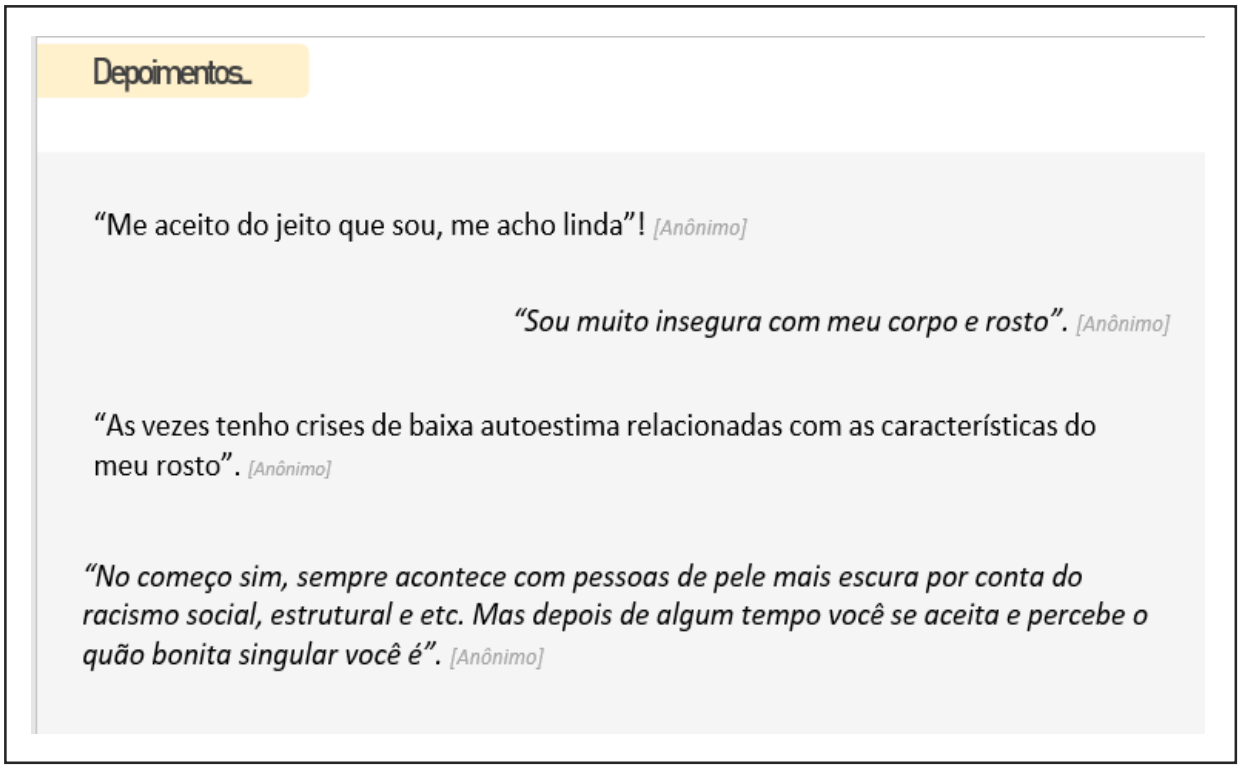
Censo-página 4



Censo-página 5



Censo-página 6



Censo-página 7

Depoimentos..

"Mais ou menos, por conta de brincadeiras sem graça com meu nariz". *[Anônimo]*

"Tenho muita dificuldade de me aceitar". *[Anônimo]*

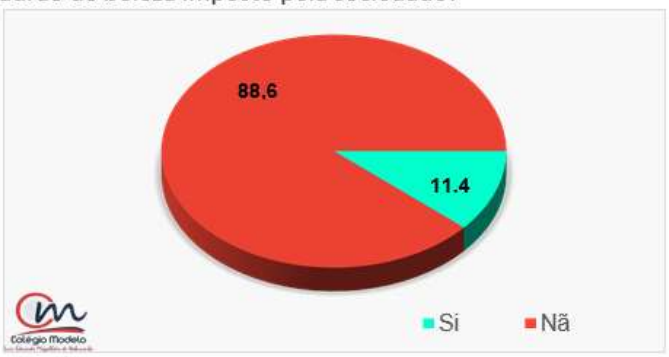
"Já tive quando era mais nova, porém, atualmente não me importo tanto como antes". *[Anônimo]*

"Eu me acho mais ou menos , não estou totalmente satisfeita ... poderia melhorar". *[Anônimo]*

Censo-página 8

Censo étnico-racial dos alunos do Colégio Modelo

Você já teve algum problema de saúde ao tentar entrar no padrão de beleza imposto pela sociedade?





Censo-página 9

Depoimentos...

"Nuca tive problema de saúde" *[Anônimo]*

"Sim, problema de alergia". *[Anônimo]*

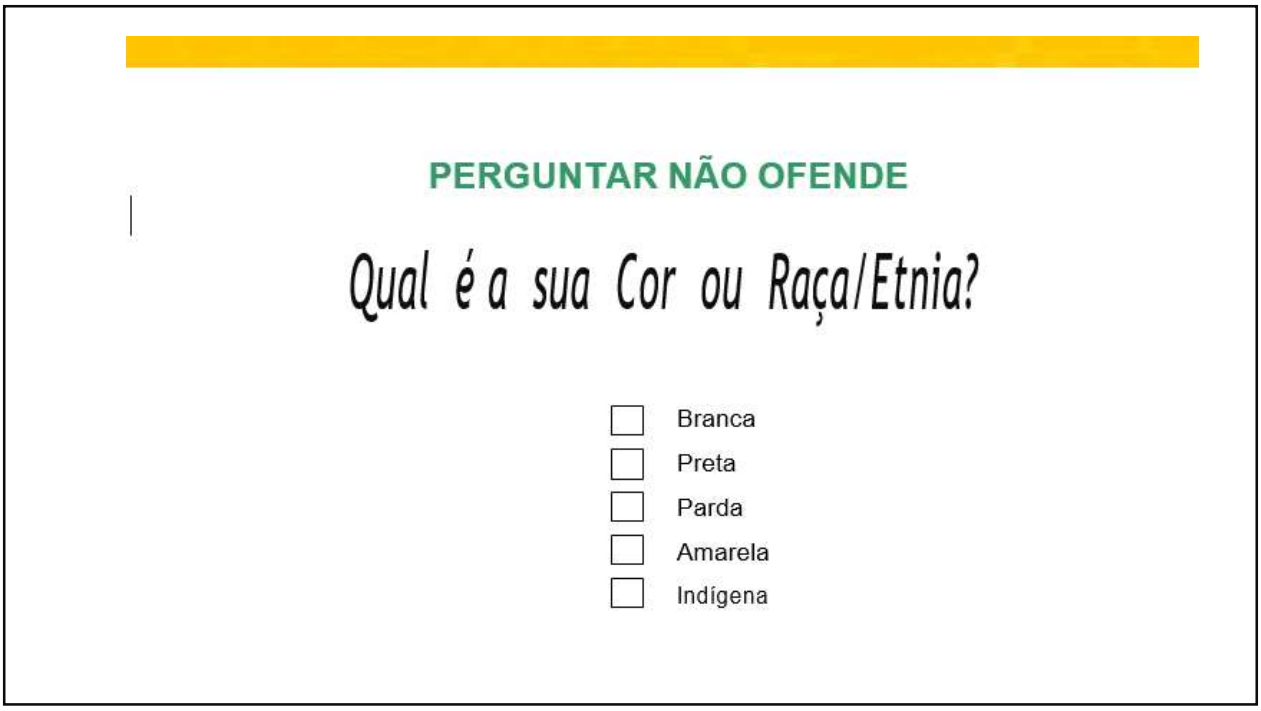
"Me sinto uma pessoa insuficiente e com isso quando me olho no espelho não gosto do que vejo". *[Anônimo]*

"Eu já quis ser estilo blogueirinha, mas percebi que toda aquela beleza era jogada de marketing e que nada era real". *[Anônimo]*

Censo-página 10



Censo-página 11



Censo-página 12

GUIA PRÁTICO DO DOCENTE: PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

INSTITUTO DE HUMENIDADES, ARTES E CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÃOES ÉTNICOS-RACIAIS

CAMPUS JORGE AMADO –ITABUNA

GISLANY NASCIMENTO COSTA

Organizadora

MILTON FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

Orientador

UMA SINGELA HOMENAGEM...



bell hooks

Nascimento: 25 de setembro de 1952, Hopkinsville, Kentucky, EUA
Falecimento: 15 de dezembro de 2021, Berea, Kentucky, EUA

Só há poucos anos é que deixei de me preocupar com o quê os outros possam dizer sobre o meu cabelo. Só nesses últimos anos foi que eu sentir consecutivamente o prazer lavando, penteando e cuidando do meu cabelo. Esses sentimentos me lembram o aconchego e o deleite que eu sentia quando menina, sentada entre as pernas de minha mãe, sentindo o calor do seu corpo e do seu ser enquanto ela penteava e trançava o meu cabelo. (hooks, 2005)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 05

PARA INÍCIO DE CONVERSA..... 07

UM POUCO DE TEORIA..... 09

Promoção legal de uma educação antirracista..... 09

Lei 10.639/03 09

Lei 11.645/08 10

Compromisso com a educação antirracista..... 12

Prática Pedagógica Emancipatória e Decolonial..... 14

Passos para Construção Oficina Estética Afro-brasileira..... 15

Material de Apoio para Oficina Estética Afro-brasileira..... 17

AFROEMPREENDEDORISMO..... 19

SUGESTÕES DE MÚSICAS..... 21

SUGESTÕES DE CHARGES..... 22

INDICAÇÃO DE LEITURA..... 24

SUGESTÕES DE PÁGINAS DO INSTAGRAM..... 27

SUGESTÕES DE VÍDEOS..... 30

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... 31

Prezado (a) colega professor (a):

Como uma professora da educação básica que leciona história numa escola pública e com experiência de duas décadas percebi que estava multiplicando um discurso colonizador, opressor e racista; pois como educadores, seguimos o currículo formal, o qual sempre exaltou o conhecimento produzido pelos intelectuais europeus, enaltecendo o pensamento colonizador presente em nossa prática cotidiana, de modo tão naturalizado, que nem percebemos. Assim, muitos professores, inclusive de história imbuídos de orgulho, narram as conquistas dos navegadores portugueses que aqui chegaram, com o objetivo de trazer a "civilização" e o "cristianismo", mas, que na prática, exploraram e escravizaram indígenas e africanos.

Isto posto, afirmo que a minha formação acadêmica foi baseada na História eurocêntrica, de cunho oficial e tradicional, com base epistemológica na ciência moderna. Como podemos perceber, conhecimento científico autocentrado na Europa e difundido para o mundo como conhecimento hegemônico, universal e incontestável.

Mas logo começou a me inquietar, emergindo em mim o desejo de capacitação, após a implantação da Lei 10.639/03, pois surgiu a necessidade de buscar uma nova perspectiva de prática pedagógica e uma ressignificação do currículo, que fosse inclusiva e que trouxesse o conhecimento das culturas da população afro-brasileira e indígenas, direcionando-me ao curso de Especialização em História da Cultura Afro-Brasileira no ano de 2007. Após essa experiência passei a olhar o currículo oficial da disciplina de História como preconceituoso, restrito, opressor, e a partir de então, busquei acrescentar temas da realidade da população indígena, afro-brasileira, africana, mulheres, povos ciganos, racismo e feminismo nas minhas aulas, como conteúdo essencial.

Compreendo assim que a educação escolar ainda é muito influenciada pelo currículo tradicional, hegemônico, eurocentrado, o qual contribui como meio regulador de segmentos sociais minoritários, assim como de corpos negros, sendo esse controle uma vertente do racismo institucional e estrutural, muito presente na atual conjuntura brasileira.

Pensando nesse contexto, e de forma despretensiosa, apresento-lhe esse pequeno Guia Prático do Docente: para uma Prática Pedagógica Decolonial, como forma de orientar os caminhos para uma prática pedagógica decolonial, a partir da proposta da construção de uma Oficina Estética Afro-brasileira: empoderamento e protagonismo de alunas e alunos de escolas públicas.

Esperamos que o material possa contribuir para o repensar da prática docente, a partir de um fazer pedagógico, cujo currículo seja pensado a partir da visão decolonial.





Necessário se faz, superar esse discurso regulador dos corpos negros e o ambiente escolar é uma das instituições que podem contribuir para se alcançar essa proposta. Uma ação primordial e urgente é a implantação de forma real da lei 10.639/03, que rege a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Temas como racismo institucional, racismo estrutural, violência sofrida pela juventude negra, exploração da mão-de-obra negra, desigualdade social, direitos à Educação de qualidade pública, acesso à Universidade pública, cota raciais e sociais, sentimento de pertencimento à ancestralidade africana ou indígena, ocupação de espaços diversos por pessoas negras, e representação no meio acadêmico, na moda, no meio artístico, na política e “outros” espaços.

Sendo assim, esse pequeno guia tem por **objetivo geral**:

- ✓ Resgatar elementos da cultura afro-brasileira, tais como: a estética, as diversas texturas de cabelo, as diversidades de tonalidades de pele, os acessórios, a maquiagem, as roupas, as pinturas artísticas, os turbantes, dentre outros, fomentando o processo de reconhecimento, pertencimento, autoaceitação e empoderamento de alunos e alunas negros/as, em relação à sua ancestralidade.

E por **objetivos específicos**:

- ✓ Ressignificar o padrão da estética eurocêntrica, trazendo outras etnias para visibilização, enquanto padrão de beleza universal;
- ✓ Refletir a estética afro-brasileira no debate de valorização da herança africana à sociedade brasileira;

- ✓ Compreender a ideologia negativa do colorismo, com vista a entender que independentemente da tonalidade da pele negra, todos são negros;
- ✓ Proporcionar a reconexão com a ancestralidade africana, a partir do uso de acessórios, turbantes, trançagens, maquiagens, pinturas corporais e roupas típicas africanas;
- ✓ Enaltecer o cabelo crespo como símbolo de resistência;
- ✓ Apresentar a temática do afro empreendedorismo, buscando protagonistas da comunidade escolar ou do entorno da escola que já atuem nessa área.













1. PROMOÇÃO LEGAL DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

1.1 Lei 10.639/03

Fato marcante para a educação que tem, em seus dados, a triste estatística das imensas desigualdades entre brancos e negros, dado os índices de evasão e repetência escolar, por falta de políticas públicas de inclusão e reparação dessas injustiças sociais. Aqui podemos mostrar alguns exemplos:

> O índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação (...), 8 crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, pp.7,8).

Ante essas disparidades sociais injustas, fruto de discussões já muito fundamentadas, ocorre a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, com sanção da Lei 10.639/03, tornando obrigatória o ensino da História da África no currículo da educação básica.

> O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.8).

A lei 10639/03 é de suma importância, pois os negros nos trouxeram suas tradições, costumes, sua raça, formação cultural e social do povo brasileiro. A legislação 10639/03, traz uma discussão sobre a situação e desvalorização do negro na sociedade brasileira e como está sendo feito o combate à discriminação racial no país. Essa não é apenas mais uma lei, mas sim, uma conquista de um povo que merece todo respeito pela sua valorização como cidadão.

1.2 Lei 11.645/08

A promoção de uma educação intercultural se faz urgente, haja vista o imperativo de transformações comportamentais no que tange à estereotipação desses povos de culturas e saberes tão ricos e constituintes da identidade nacional brasileira, os quais precisam ter seu lugar de fala respeitado e seus conhecimentos acolhidos, uma vez que precisamos experienciar a ecologia de saberes que compõe a diversidade do Brasil.

O parágrafo 1 do artigo 26-A da Lei 11.645/08 diz que:

> § 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 (BRASIL, 2008.)

Isso assevera que é no espaço escolar que a história real brasileira precisa ser revista e toda injustiça cometida contra os povos originários precisam ser corrigidas, pois é necessário que a educação passe pelo processo de decolonialidade, já que seu posicionamento ainda está pautado sobre um viés hegemônico de povos europeus/ brancos, que menosprezam o “outro”, o que difere dos padrões impostos.

Diante desse cenário, podemos afirmar que a Leia 11.645/08 foi um precioso ganho que o povo brasileiro teve, posto que a partir dela surge a obrigatoriedade do de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras,

públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Por meio dela, vários temas relevantes deverão ser abordados nas salas de aula, trazendo o negro e o índio como protagonistas da formação da nação e agentes históricos no processo de luta e reconhecimento por igualdade e equidade de direitos sociais.

Como afirma o Ministério da Educação e Cultura (MEC):

> 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. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, pp.11-12).

Entretanto, sabemos que nas escolas ainda perdura o preconceito e a visão distorcida e negativa quando se trata de aprender sobre a cultura e os saberes afrodescendentes e indígenas. Podemos ver isso muito mais forte quando o assunto é a religiosidade de ambos, que tem em seu cerne o politeísmo e por isso, são tratados, na sociedade ocidental cristão, como aberrações demonizadas. Tudo isso parte da crença dos discentes e docentes que se furtam em falar sobre tais temáticas.

Eis o motivo de se tratar com seriedade acerca da efetivação das Leis que alteraram a LDB, para que saiam do papel e adentrem às escolas com vista a corrigir as injustiças que a educação hegemônica perpetuou por longos períodos históricos, descontruindo conceitos e formando novas perspectivas através do conhecimento mais aprofundado. Para tanto, faz-se relevante que:

> [...] exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes que incluem nos currículos, histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (OLIVEIRA, 2007, p.1).

Sabemos, portanto, que o currículo vigente ainda é composto por objetos de conhecimento que centralizam aa história sob o ponto de vista euro-USA- cêntrico.

Desse modo, urge a necessidade de formação para professores que apresentem as Leis, bem como a diversidade presente nas artes: música, cinema, literatura, histórias, sobre a cultura e a história dos povos indígenas e africanos, para que as Leis sejam efetivamente cumpridas, “afinal, quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais” (AGUIAR, 2018, p. 20).

1.3 Compromisso com a educação antirracista

A sociedade brasileira foi estruturada nos moldes da conjuntura colonial a partir do século XVI, trazendo em seu bojo o conflito do racismo que alcança uma parcela significativa da população que é excluída de oportunidades de inserção nas diversas esferas institucionais, desde as instituições privadas, as repartições públicas, chegando até às escolas no Brasil e no mundo.

Passando para o contexto do racismo estrutural, no Brasil,

> O efeito disso é que o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc. -, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos de discriminatórios como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados (ALMEIDA, 2020, p.41).

Sílvio Almeida, professor, advogado, filósofo, e diretor presidente do Instituto Luiz Gama, no seu livro *Racismo estrutural* aborda a possibilidade de modificar a atuação de mecanismos de discriminação. Nesse momento, percebe-se que as escolas podem e devem deixar de ser omissas e trazer questões conflituosas para serem discutidas na comunidade onde estão inseridas, alinhavando às possíveis soluções de como resolver e amenizar esses conflitos.

A reflexão da professora Denise Carreira (2018) sobre “o lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista”, possibilita a reflexão do papel de cada docente na luta antirracista:

> Meu lugar de fala é de uma mulher branca, feminista, educadora, pesquisadora e ativista que busca se construir há muitos anos como um sujeito antirracista. Das dores, das dúvidas, das contradições, das descobertas, das reflexões e potencias, da experiência política desse tenso lugar este artigo se nutre, assim como do diálogo com autoras e autores negros e brancos que refletem o fenômeno do racismo e, em especial, o lugar da branquitude – da identidade racial branca - na manutenção de uma ordem racista (CARREIRA, 2018, p.128).

O texto de Denise (2018), é relevante e estimulador na luta antirracista dentro e fora da unidade escolar. Leituras do texto da autora Djamila Ribeiro (2019), *Lugar de fala*, é esclarecedor para os profissionais da educação compreender o seu "lugar de fala" no ambiente escolar e promover uma tomada de consciência ao assumir uma educação antirracista como um ato de político de construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e acolhedora.











2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA E DECOLONIAL

Segundo Freire (2020, p.95) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Só em coletividade as pessoas se educam, seja na escola, na igreja, no sindicato, no campo, na cidade, na fábrica, no comércio, na aldeia, no quilombo, no terreiro de candomblé, as trocas de saberes socializados possibilitam conhecer as demandas uns dos outros, contribuindo para construir pautas reivindicatórias de contemplação específicas.

A educação emancipatória e libertária é uma convocação à transformação do contexto escolar, possibilitando ao docente e discente novas oportunidades de aprendizados concretos e com finalidades reais e práticas para o seu cotidiano. Discentes como o centro do conhecimento e protagonista das suas próprias conquistas, experiências e descobertas (FREIRE, 2001).

Só assim, trazendo à realidade das professoras e professores, das alunas e dos alunos extraídas das demandas do contexto de suas comunidades, ambiente escolar, ambiente de trabalho, movimentos sociais, culturais e religiosos, conseguiremos a atenção desses adolescentes e jovens que muitas vezes não se identificam com os conteúdos elencados no currículo vigente da educação básica, de cunho tradicional e eurocentrado. Herança dos quase trezentos anos de colonização do Brasil, conteúdos carregados de preconceito e distante da realidade e que pouco se vê utilidade e aplicabilidade em suas vidas.

A escola deve ser um espaço de acolhimento, com a proposta de construir um mundo mais humanizado, a fim de propiciar que aqueles, os quais estão nesse espaço, sejam formados com esperança, à luz da justiça e dos direitos, assumindo, assim, a sua responsabilidade enquanto agentes no processo de construção de uma sociedade mais justa e equitativa, haja vista o imperativo que emerge na sociedade brasileira contemporânea de descontruir a propagação de ideais racistas e excludentes.



1ª Etapa- Sensibilização e reflexão

a) Apresentação do documentário: Documentário Embaraço.
Mostra a história de mulheres negras e de como nasce o processo de militância, do tornar-se negra.

2ª Etapa – Conexão com os mais velhos

a) Entrevista narrativas, com questionamentos levantados após a exposição do documentário do Documentário Embaraço. Solicitar que os/as docentes entrevistes seus familiares, em forma de narrativa gravada, enfatizando situações de preconceitos vivenciados ao longo de suas vidas. Para isso, o docente deverá articular com o/a discente o roteiro e toda a logística.

3ª Etapa – Apresentação dos resultados das narrativas

a) Nesse momento, os discentes, preservando a identidade dos entrevistados, apresentarão trechos das narrativas mais impactantes, expondo suas opiniões acerca do momento vivenciado.

4ª Etapa - Teorizando a prática

a) Leitura do texto de Nilma Lino Gomes*: Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereotipo ou ressignificação cultural?*

b) Análise de fragmentos destacados pelos participantes;

c) Relatos de identificação dos participantes da oficina com as vivências abordadas no texto narrados pelos mais velhos.

5ª Etapa – Levantamento de pessoas da comunidade que são afroempreendedoras (trançagem, turbantes, roupas, maquiagem específico para negros).

a) Nesse momento, será realizada uma pesquisa de campo, em que de modo articulado, os discentes farão um levantamento de dados referente às pessoas da comunidade que são afroempreendedoras, para isso, deverão elaborar, junto com o docente, as melhores estratégias de busca dessas informações.

6ª) Etapa – Roda de conversa

a) Organização de um encontro, no espaço escolar, com os afros empreendedores da comunidade, os quais fizeram parte dos dados coletados na etapa anterior.

b) Convite para uma roda de conversa com afro empreendedores, a fim de conhecer mais e melhor acerca do trabalho de cada um deles. Nesse convite, solicitar a participação prática para um momento de moda pautado na estética afro-brasileira (arrumação de alunas e alunos para modelagem).

7ª Etapa – Modelagem e ensaio fotográfico

a) Modelagem dos alunos e das alunas através de trançagem dos cabelos, maquiagem, turbantes, roupas típicas africanas, pinturas corporais.

b) Ao final dessa etapa, será realizada um ensaio fotográfico, com um profissional da comunidade, a fim de registrar a atuação protagonistas de estudantes negros, participantes da oficina.

8ª Etapa – Criação de um site para a Oficina

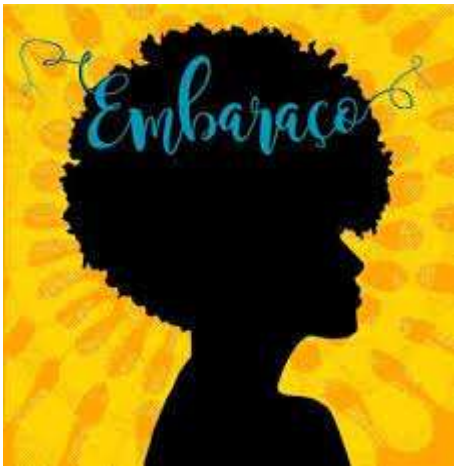
a) Discentes e docente criarão um site, o qual poderá ser alimentado com textos dos discentes, as narrativas dos familiares (preservando o sigilo da identidade) e as fotos do ensaio. O site poderá servir como vitrine para todas as edições da oficina.



1ª Etapa- Sensibilização e reflexão

DOCUMENTÁRIO EMBARAÇO

Documentário Embaraço



A partir de um resgate de memória das personagens e de seus processos de transição capilar, o documentário mostra a história de mulheres negras e de como nasce o processo de militância, do tornar-se negra. A ideia surgiu de uma inquietude em entender como funcionava a "geração tombamento" e os movimentos culturais contemporâneos ligados a visibilidade negra que se utilizaram da ferramenta estética para se empoderar, bem como enaltecer e resgatar a sua ancestralidade africana.

Notabilizamos o uso do cabelo afro, trançado, com dreadlocks, como formas de se fazer notar no mundo e de restauração de suas matrizes. O recorte das mulheres negras é colocado como uma forma de preservar, registrar e dar protagonismo a essas falas, uma vez que essas mulheres são pautadas por diversos marcadores, tais como desigualdade salarial, elevado índice de violência e o racismo, colocando-as em último numa escala social. Além disso, o grupo conta com uma grande parte de proponentes mulheres ocupando as funções de cabeça de equipe!

Disponível em: https://www.facebook.com/DocumentarioEmbaraco/

Acesso em: 10/02/2022

4ª Etapa - Teorizando a prática

Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03
Acesso em: 01/02/2022

Referência: GOMES, Nilma. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, n. 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.



Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFMG, além de doutora em Antropologia Social pela USP. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros ABPN. Em 2013 e 2014 Reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB –, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar o cargo mais importante de uma universidade federal no Brasil. Em janeiro de 2015 Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR – que, em decorrência da reforma administrativa de setembro daquele ano, foi incorporada ao recém-criado Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, do qual a autora esteve à frente até 2016.

Disponível em:http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes

Acesso em: 01/02/2022



Afroempreendedorismo: dados e história no contexto brasileiro



Suellen Ingrid é um exemplo recente de empreendedora que consegue unir história, ancestralidades e inovação em um mesmo negócio. Ela criou a marca Afroish Concept, de moda afro contemporânea, e hoje ajuda outros empreendedores em potencial a estruturarem suas próprias operações.

Confira essa história exclusiva no Whow! Vida Loka Podcast

Disponível:https://www.whow.com.br/consumo/afroempreendedorismoempreendedorismo-negro/

Acesso em: 01/02/22

Mapa Brasil Afrotech destaca ações de empreendedorismo negro no Brasil.
Revista Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico.
Disponível:https://www.comciencia.br/mapa-brasil-afrotech-destaca-acoes-de-empreendedorismo-negro-no-brasil
Acesso em: 24/10/22

A recém-lançada plataforma Mapa Brasil Afrotech pretende reunir e dar mais visibilidade a projetos e iniciativas de empreendedores negros no país. O projeto é uma realização do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied), da Unicamp, sob coordenação do analista de sistemas Odair Marques da Silva e do pesquisador João Vilhete Viegas d'Abreu. "A ideia é oportunizar um ambiente digital em que os afrodescendentes possam inscrever suas iniciativas e, a partir daí, fortalecer laços, redes e vínculos", contextualiza Odair Marques. Além da visibilidade dos projetos cadastrados, o recurso pretende também fomentar relacionamentos em seminários e trocas de experiências. Para estar georreferenciado na plataforma, o interessado precisa entrar no site Mapa Brasil Afrotech e preencher o formulário.





Gilberto Gil – *Refavela* (1977)	*“A refavela* *Revela o salto* *Que o preto pobre tenta dar* *Quando se arranca* *Do seu barraco* *Prum bloco do BNH”*

Sandra de Sá – *Olhos Coloridos* (1982)	*"Você ri da minha roupa* *Você ri do meu cabelo* *Você ri da minha pele* *Você ri do meu sorriso* *A verdade é que você.* *(E todo brasileiro).* *Tem sangue crioulo"*
Elza Soares – *Carne* (2002)	*"A carne mais barata do mercado é a carne negra* *Que vai de graça pro presídio* *E para debaixo do plástico* *Que vai de graça pro subemprego* *E pros hospitais psiquiátricos"*
Racionais M'C– *Negro Drama* (2002)	*"Nego drama* *Cabelo crespo e a pele escura* *A ferida, a chaga, à procura da cura"*
Emicida – *Boa Esperança* (2015)	*"O tempero do mar foi lágrima de preto* *Papo reto, como esqueletos, de outro dialeto* *Só desafeto, vida de inseto imundo* *Indenização? Fama de vagabundo* *Nação sem teto, Angola, Ketu, Congo, Soweto* *A cor de Eto, maioria nos gueto."*





Fonte: https://patchworkdasideias.blogspot.com/2012/03/nao-estou-descabelada-e-que-meus.html



Fonte: https://ponte.org/perseguicao-contra-cabelo-afro-expoe-face-racista-do-mercado-de-trabalho/



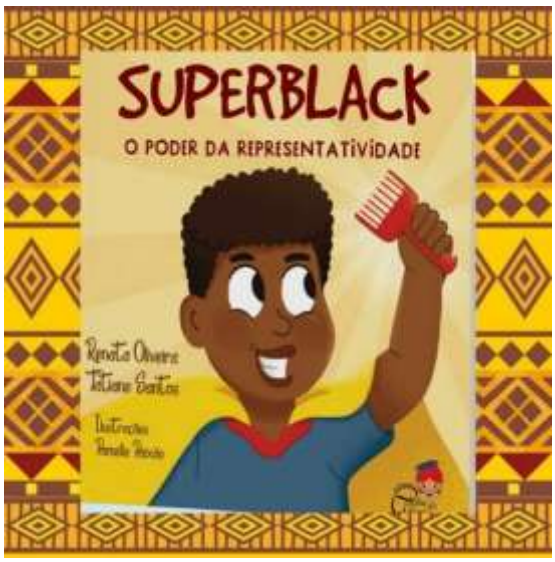
Fonte: https://www.geledes.org.br/30-pros-e-contras-de-ter-um-cabelo-cacheado-crespo-brincando-com-os-crespos/

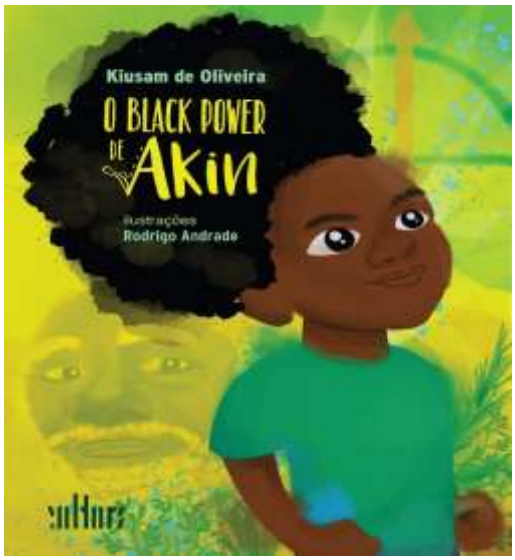


Fonte: https://ponte.org/perseguicao-contra-cabelo-afro-expoe-face-racista-do-mercado-de-trabalho/



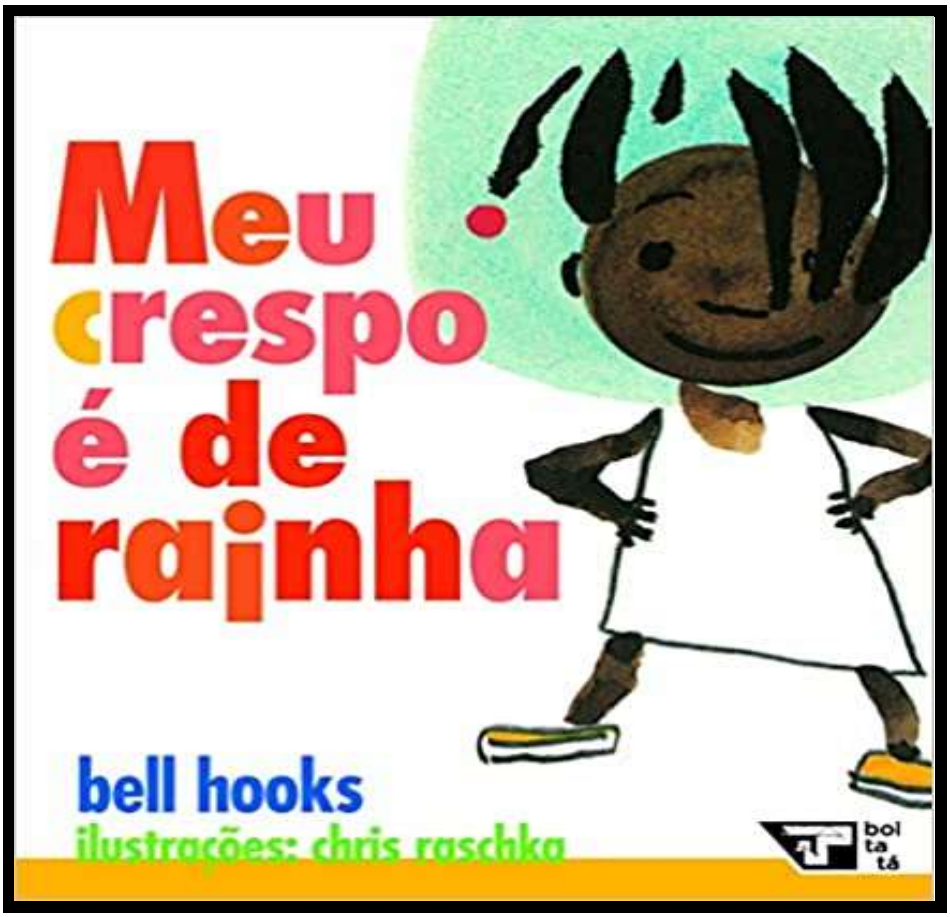
INFANTO-JUVENIL

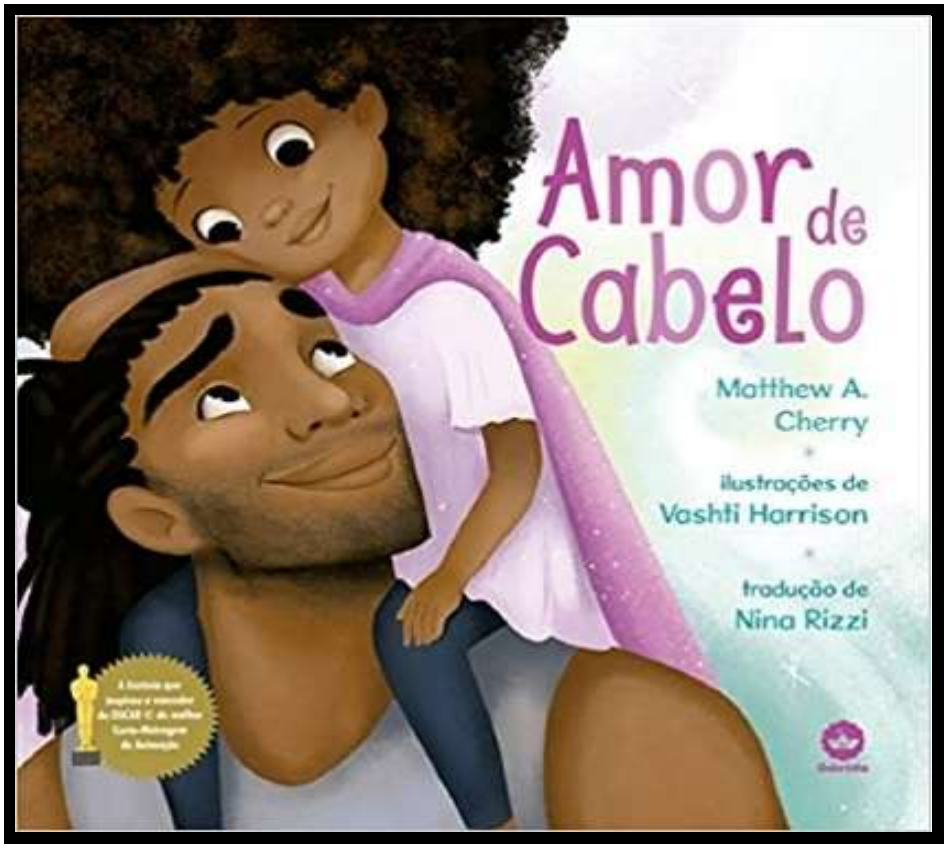




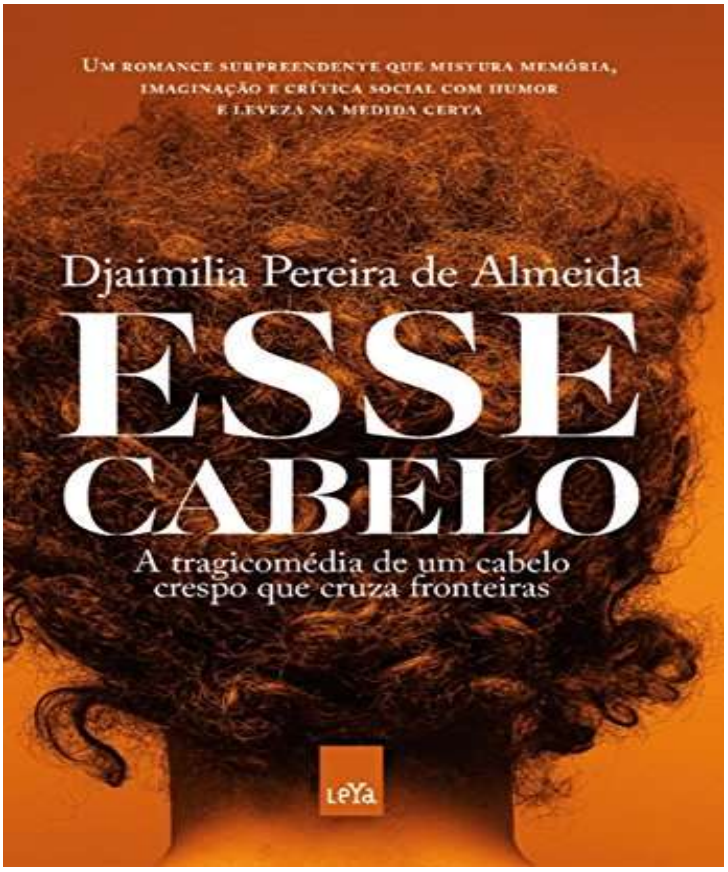





Meu crespo é de rainha
bell hooks
ilustrações: chris raschka
boi ta tá


Amor de Cabelo
Matthew A. Cherry
ilustrações de
Vashti Harrison
tradução de
Nina Rizzi

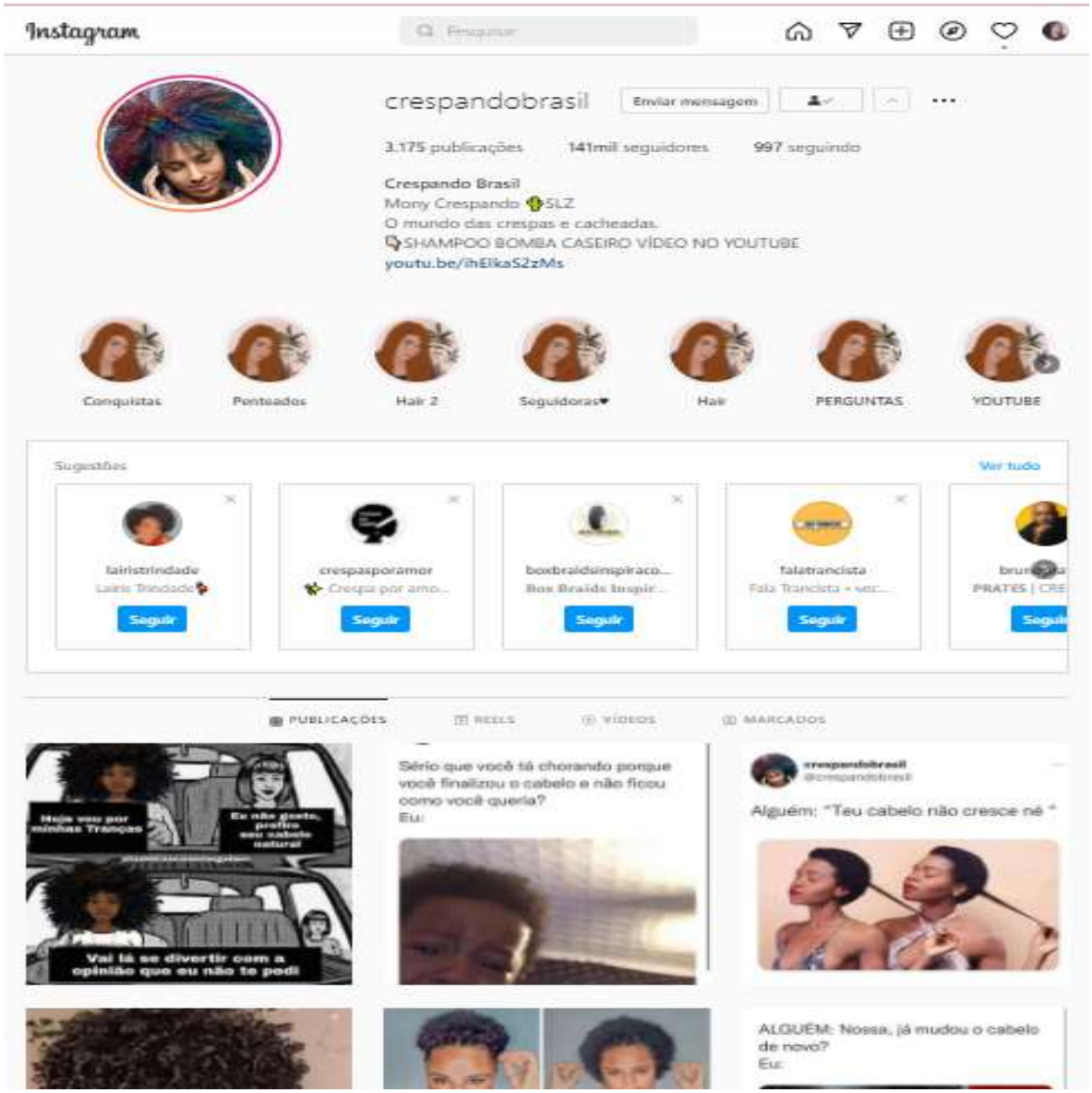
ADULTO


Um romance surpreendente que mistura memória, imaginação e crítica social com humor e leveza na medida certa
Djaimilia Pereira de Almeida
ESSE CABELO
A tragicomédia de um cabelo crespo que cruza fronteiras
LeYa

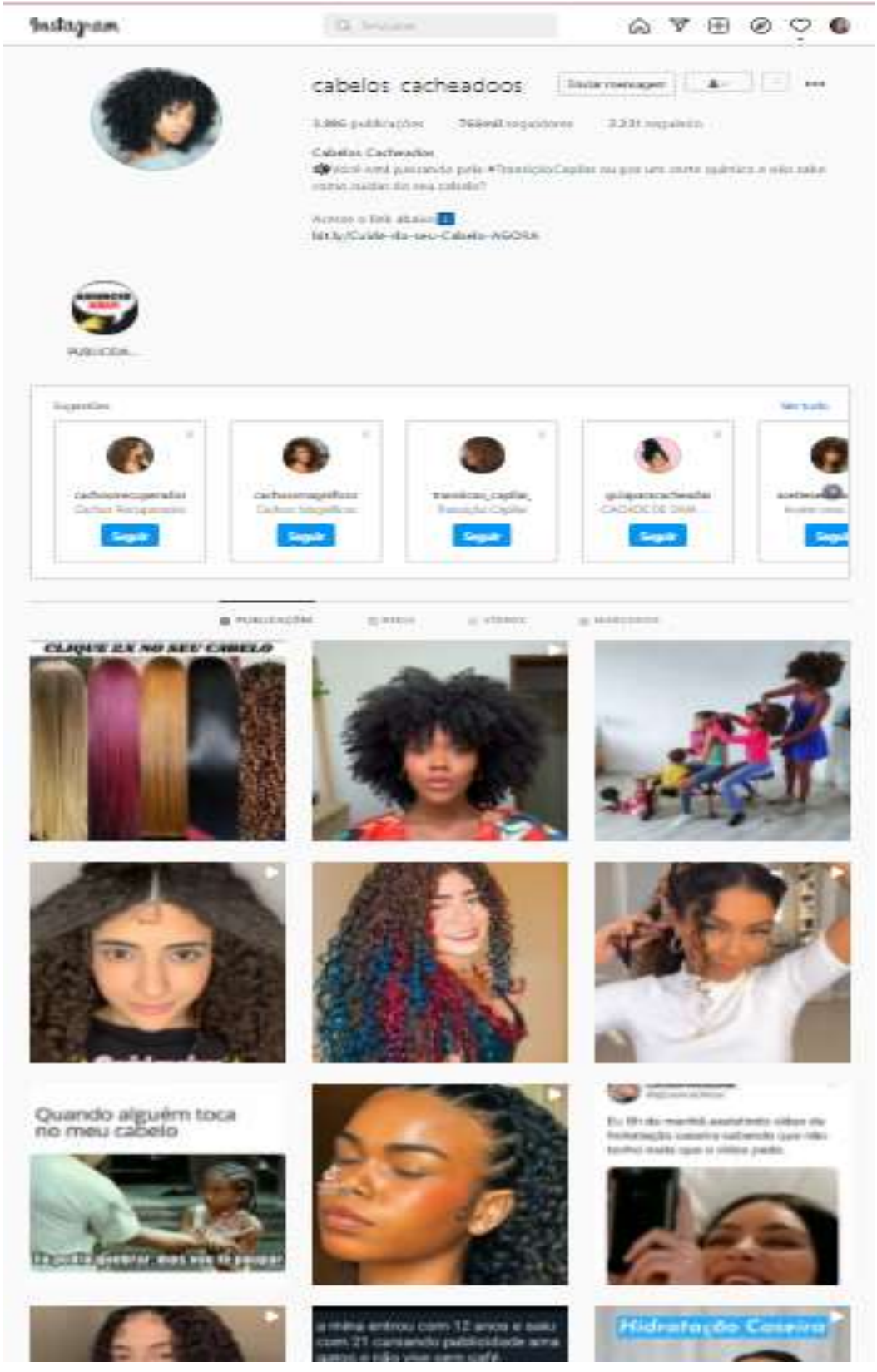

A CIÊNCIA
DO CABELO
CRESPO E
CACHEADO



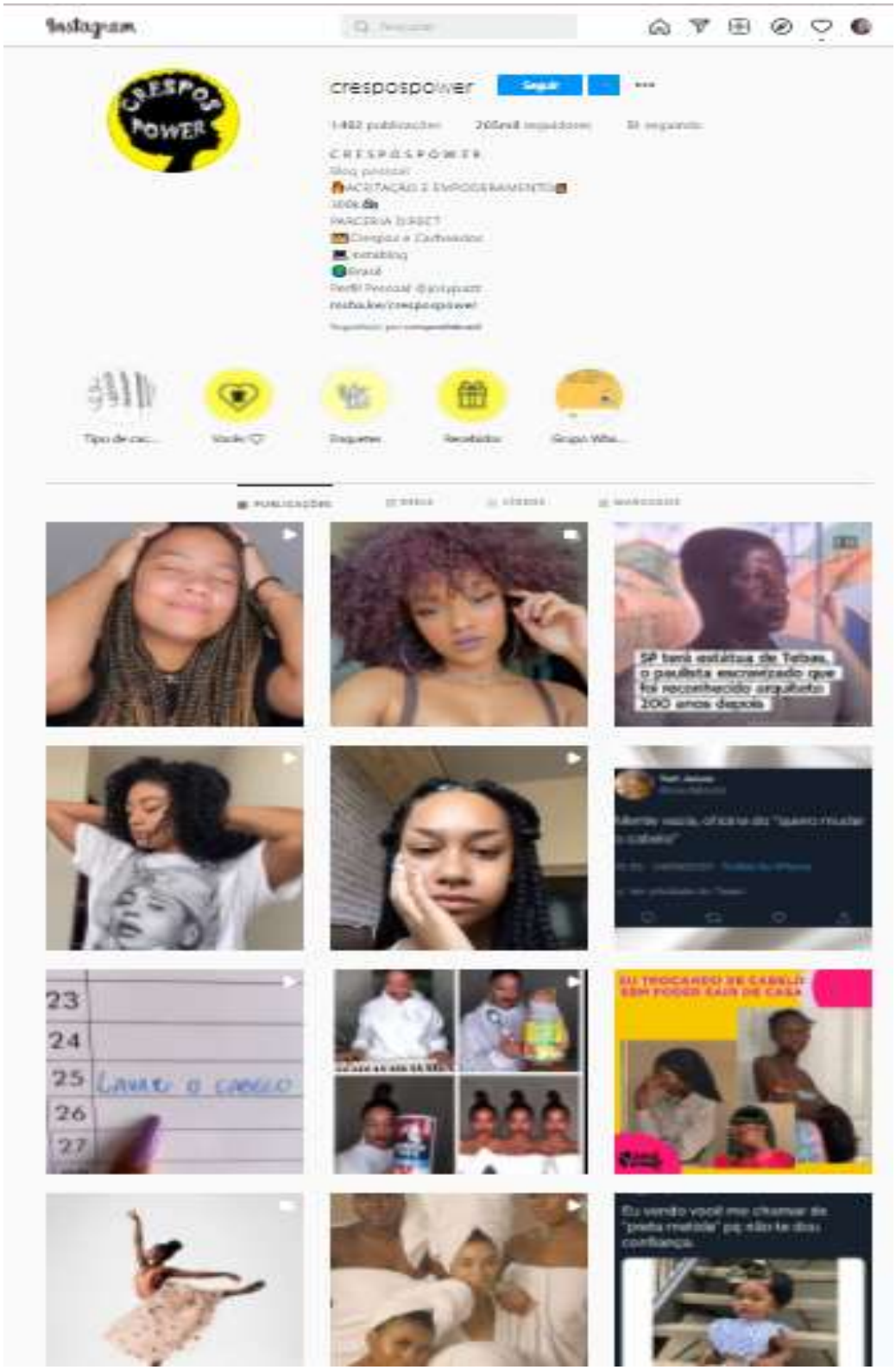
Crespando Brasil Instagram – um perfil que discute sobre o cabelo crespo, as dificuldades das meninas, jovens e mulheres negras e possíveis soluções para cada tipo de cabelo.
Disponível em: https://www.instagram.com/p/CaVeXIyPEJo/
Acesso: 13/03/2022



Cabelos Cacheados - Você está passando pela #TransiçãoCapilar ou por um corte químico e não sabe como cuidar do seu cabelo?
Disponível em: https://www.instagram.com/cabelos_cacheadoos_/
Acesso em: 13/03/2022



Crespospower – Aceitação e empoderamento
Disponível em: https://www.instagram.com/crespospower/
Acesso em: 13/03/2022





1. Estilo e Empoderamento com o Mestre dos Cachos
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ERp3KGjsAB0



2. Seja você a inspiração para seu filho! Empoderamento Infantil!
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=68I75nLs4Gs


0:00 / 1:23



1. ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo. Editora Jandaira, 2020.

2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

3. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 75 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

4. GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002

5. GOMES, Nilma Lino. **Corporeidade negra e tensão regulação-emancipação social**: corpo negro regulado e corpo negro emancipado. IN:__. O movimento negro educador; saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de janeiro: Editora Vozes, 2017

6. hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

7. RIBEIRO. Djamila**. Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019

8. RIBEIRO. Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

9. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Rev. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

