

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS A PARTIR DA LEI Nº
10.639/2003: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE ARTES
VISUAIS

Semíramis de Medeiros Fernandes

Brasília-DF

2018

SEMÍRAMIS DE MEDEIROS FERNANDES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS A PARTIR DA LEI Nº
10.639/2003: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE ARTES
VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Artes, na linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais.

Área de concentração: Teoria, História e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Cayo Honorato

Brasília-DF

2018

DISSERTAÇÃO E PRODUÇÃO IMAGÉTICA DE MESTRADO EM
EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS APRESENTADA AOS PROFESSORES:

Prof. Dr. Cayo Honorato
Universidade de Brasília

Profª Drª Thérèse Hofmann Gatti
Universidade de Brasília

Profª Drª Ana Tereza Reis da Silva
Universidade de Brasília

Profª Drª Rosana Andréa Costa de Castro
Universidade de Brasília

Ficha catalográfica

FERNANDES, S. de M. Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003: As Relações Étnico-raciais e o Ensino de Artes Visuais. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Brasília; Brasília, 2018. 229 p.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a todos os meus ancestrais, às mulheres da minha família, à minha avó Cândida Fernandes, à minha avó Horacina de Medeiros, à minha mãe Simárimes (que tanto acreditou em mim), à minha querida irmã (guerreira) Vanessa, e em especial a Ogum Marinho, pela proteção.

À minha família, por me fazer seguir em frente. Ao meu pai querido, João Bosco Fernandes. Ao meu padrinho, Jerônimo. Ao meu filho Pedro Medeiros e ao sobrinho João Fernandes, pela beleza de suas existências. E a todos os outros e as outras que estão longe e, ao mesmo tempo, tão perto. Em especial às tias Nena, Mary Jô, Calípsa, Rosalva, Lalá, Socorro, Mira e Agladir.

Ao meu orientador Professor Dr. Cayo Honorato, pela atenção, disciplina e paciência.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por ter me concedido uma bolsa de pesquisa para realização desta pesquisa.

À todas/os as/os funcionárias/os do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, que me ajudaram com os dados da pesquisa.

Ao professor Dr. Nelson Inocêncio, da Universidade de Brasília, pelos inúmeros aprendizados e por estar a tanto tempo se dedicando ao combate do racismo, dentro e fora da universidade.

Às/aos professoras/res da Secretaria que contribuíram com as entrevistas.

Agradeço, também, às/aos colegas do Programa em Pós-Graduação em Arte, pela amizade e pelo companheirismo.

Ao meu professor de capoeira, mestre Formiguinha (Rubens Bezerra) por ter me apoiado em um momento tão difícil da minha vida.

Às/aos amigas/os queridas/os, Andressa Moreira, Caetana Martins, Vívian Dayrell, Renata Camargo, Fernanda Bartoly, Christine de Alencar Chaves, Naiara Windmöler, Mônica Kanegae, Maíra Machado, Isabela Couto, Fernando Benelli, Sara Seilert, Thalita Honorato, Edicarlos Alvino da Silva, Cleiveane Marques, Gael Rodrigues, Rosana de Oliveira, Jaqueline Vieira do Nascimento, Suelen Gonçalves dos Anjos, Marielle Costa e Georgia Sinimbu, que me ajudaram a seguir com esperança.

À minha amiga de infância, a médica Huri Brito, por ter me socorrido no Hospital de Base de Brasília em um momento de tempestade durante a pesquisa.

A todas/os as/os outras/os amigas/os queridas/os, que desejaram a realização deste trabalho.

RESUMO

A partir da análise dos cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), após a implementação da Lei nº 10.639/03, sobre as relações étnico-raciais e a cultura negra, essa pesquisa investiga as contribuições da EAPE na prática pedagógica dos/as professores/as de artes visuais. A pesquisa de campo concentrou-se na análise dos documentos disponíveis no arquivo da EAPE referentes aos cursos e em materiais coletados (como questionários, entrevistas e dados visuais) com os/as professores/as de artes que realizaram esses cursos de formação continuada. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (DCN's das Relações Étnico-Raciais), dos estudos pós-coloniais sobre a identidade (HALL e BHABHA), dos estudos decoloniais sobre raça (QUIJANO e GROSGUÉL) e do multiculturalismo (CANDAUI), procura-se esclarecer a importância dessa Lei nº 10.639/03 como Política de Ação Afirmativa nas escolas. Além disso, analisa-se os cursos oferecidos pela EAPE e a prática pedagógica dos/as professores/as de artes (em sua maioria de artes visuais) que realizaram esses cursos, relacionando essas ações com uma possível educação antirracista. Na investigação, constata-se que os cursos oferecidos tiveram a preocupação de trabalhar uma abordagem antirracista e têm contribuído para a prática pedagógica dos/as professores/as de artes em vista de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Formação continuada. Lei Nº 10.639/2003. Ensino de Artes Visuais. Educação antirracista.

ABSTRACT

This research investigates the contributions of continuing education courses offered by the Training Center for Education Professionals (EAPE), part of the State Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF), since the implementation of the Law 10.639/03 concerning ethnic-racial relations and Afro-Brazilian Culture, and how these courses influence educational practices of visual arts middle school and high school teachers. The field study was based upon the analysis of course documents from EAPE's archives, visual data as well as interviews and questionnaires applied mostly to Visual Arts teachers who took these continuing education courses. This inquiry seeks to clarify the relevance of the Law 10.639/03 as a Policy of Affirmative Action in Schools, in the light of the National Curricular Guidelines of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, of the post colonial study on identity (STUART HALL; HOMMI BHABHA), of the decolonial study about race (ANÍBAL QUIJANO and RÁMON GROSGOUEL), and of multiculturalism (CANDAUI). Furthermore, the analysis of EAPE Continuing Education courses and of the classroom activities prepared by arts teachers, mostly, who attended these courses, aims to relate these actions with a potentially anti racist education. During the inquiry, we perceived that the courses offered were willingly aiming to work with an anti racist approach and that art teacher's educational practices and activities have been contributing toward an anti racist education.

Keywords: Ethnic-racial Relations. Continuing Education. Law 10.639/2003. Visual Art Education. Anti racist Education.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1**- Escrava brasileira serve de “cavalinho” para criança branca, a mulher negra é retratada de forma jocosa. Fotografia datada do final do século XIX. (Imagem em exposição no acervo permanente do Museu Afro Brasil, São Paulo). 23
- Imagem 2** - Obra fotográfica, *And their daughter*, da artista negra norte-americana Carrie Mae Weems, da série “From here I saw what happened and cried” (1995/96). A artista evidencia as imagens dos negros do sul dos Estados Unidos, retratados pelos daguerreótipos entre os séculos XIX e XX. Mostra através de filtros sobre as imagens e frases de impacto as relações de submissão a que foram submetidos os negros ao longo desse período, e como a fotografia tem desempenhado um papel fundamental ao longo da história na formação e no apoio ao racismo. Disponível em: < <http://carriemaeweems.net/galleries/from-here.html>> Acesso em 20 de outubro de 2016. 23
- Imagem 3**- Gravura de Jan Van der Straet, “Vespúcio descobre a América”, final do século XVI. Na representação alegórica da América, Américo Vespúcio encontra-se ao centro da imagem como símbolo de poder através do conhecimento, da ciência e da civilização. A outra metade da figura encontra-se a “América” como um convite à nudez, ao exótico e ao erotismo (TATSCH, 2007). 27
- Imagem 4** - Registro do trabalho realizado no terceiro bimestre de 2015. 29
- Imagem 5** - Registro do trabalho realizado no terceiro bimestre de 2015. 29
- Imagem 6**- Mural realizado pelos meus alunos de 8º e 9º ano durante o quarto bimestre de 2015. 31
- Imagem 7**- Pinturas realizadas por estudantes do Varjão-DF, do 8º ano, durante o primeiro semestre de 2016. 32
- Imagem 8**- Fotografia de Cesar Fraga. “**Meninos no porto de Cacheau**”. Um pequeno cais de Guiné-Bissau, hoje é frequentado por pescadores, jovens e crianças, foi um importante ponto para o tráfico de africanos escravizados. FRAGA, C. Do outro lado; On the other side. Texto: Ana Maria Gonçalves e Maurício Barros de Castro. São Paulo: Editora Olhares, 2014. 34
- Imagem 9**- Desenho retirado do meu diário de bordo, uma caderneta utilizada durante as disciplinas do mestrado para anotar minhas reflexões acerca do processo da pesquisa. 40
- Imagem 10** - Flávio Cerqueira, Arquipélago Afro “Antes que eu me esqueça”, 2013, Acervo da Pinacoteca de São Paulo. 54
- Imagem 11** - Modesto Brocos, *A Redenção de Cam*, 1895, Óleo sobre tela, 199 x 166 cm, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3z281/a-redencao-de-cam>> Acesso em: 15 de agosto de 2018. 56
- Imagem 12** - Gráfico da tríade de registros de Lacan, com o acréscimo do quarto elemento, Realidade. (MITCHELL, 2012, p. 18). 77
- Imagem 13** - Kehinde Wiley, *President Barack Obama*, 2018. Galeria Nacional de Retratos do Smithsonian Institute, em Washington, D.C. (Um dos mais recentes trabalhos do artista). 134
- Imagem 14** - Trabalho realizado em 2014, em homenagem à Cláudia Silva Ferreira. 136
- Imagem 15** – Trabalho realizado pelo professor PP4 durante o segundo bimestre desse ano (2018). Fotos enviadas pelo professor. 137
- Imagem 16** - Desenvolveu ainda no segundo bimestre de 2018 um trabalho de desenho e pintura a partir de padrões africanos Ndebele, e da obra da artista Mahlangu Esther (artista sul-africana à comunidade Ndebele de Gauteng, conhecida por fazer desenhos em grandes formatos). Trabalha a geometrização, a simetria e a dualidade, aspectos conceituais presentes nesse tipo de representação. Ao fundo da figura aparece um quadro de autoria do professor, que

também é artista. Foto enviada pelo professor PP4. Figura: Esther Mahlangu, Sans titre, 2014. <Disponível em: http://www.artnet.fr . Acesso em : 20/06/2018>.	138
Imagem 17 – Mural de uma das escolas visitadas durante a pesquisa.....	141
Imagem 18 - Rosana Paulino, Série Bastidores, imagem transferida sobre tecido, bastidores e linha de costura, 30 cm/1997.	144
Imagem 19 - Foto tirada por mim em visita ao espaço em que o professor CEc1 trabalha, (Ceud as Artes, Ceilândia). Grafite pintado em uma das paredes.....	147
Imagem 20 - “Trabalho com a confecção e o conceitos sobre máscaras africanas”. Trabalho desenvolvido pela professora CEc1 com seus estudantes durante o curso. Arquivo da professora.	148
Imagem 21 -“Fotografias de colegas da turma que se consideram negra, negro segurando o nome de um país africano”. Trabalho desenvolvido pela professora CEc1 com seus estudantes durante o curso. Arquivo da professora.	149
Imagem 22 - “Fotografia valorizando a beleza negra”. Uma estudante e uma mãe de estudante. Trabalho desenvolvido pela professora CEc1 com seus estudantes durante o curso. Arquivo da professora.	150
Imagem 23 - Peça teatral “Raízes de uma Nação”, realizada em 2015. Imagem disponível na internet na página da entrevistada. Disponível em: <://facebook.com /lidianeleao8/>Acesso em: 20 de julho de 2018.	151
Imagem 24 - Imagem do arquivo do professor Sérgio sobre o grupo de estudos Sire Odara ..	158
Imagem 25 - Página de abertura do projeto “Vestígios da Diáspora”. Em ANEXO E seguem mais algumas páginas do projeto.	160
Imagem 26 - Arquivo do professor Sérgio. O professor e seus alunos. Registro do desfile. ...	161
Imagem 27 - Arquivo do professor Sérgio, registro de desfile.	162
Imagem 28 - Arquivo do professor Sérgio, registro de desfile	162
Imagem 29 – Arquivo do professor Sérgio, registro de desfile.	163
Imagem 30 - Antônio Obá, Missa Preta, 2017, carvão e nanquim sobre e tela, 65 x 41,5 cm. Disponível em: <http://www.mendeswooddm.co.br/pt/artist> Acesso em: 15 de agosto de 2018.	167
Imagem 31 - Foto retirada da internet na página do grupo. Cartaz de divulgação. Disponível em: <://facebook.com /elementospretos/>Acesso em: 20 de julho de 2018.	169
Imagem 32 - Projeto realizado pelo professor Sérgio de Moura de Souza, em 2011 na RA Recanto das Emas.....	226
Imagem 33 - Panfleto do projeto “ Vestígios da Diáspora”	227

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE)

Coordenação Regional de Ensino (CRE)

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (DCN's das Relações Étnico-Raciais)

Frente Negra Brasileira (FNB)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Ministério da Educação (MEC)

Movimento Negro (MN)

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Políticas de Ações Afirmativas (PAA)

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Região Administrativa do Distrito Federal (RA)

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Universidade de Brasília (UnB)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	12
SEÇÃO 1 - TERRITÓRIO ESCOLAR, ESPAÇO PARA INQUIETAÇÕES.....	19
1.1 Revirando a panela.....	19
1.2 Delineamento metodológico	36
1.2.1 <i>Coleta de materiais entre os professores de artes do ensino público do Distrito Federal</i>	40
1.3 Formação continuada e a história da EAPE.....	43
SEÇÃO 2 - IDENTIDADE CULTURAL E RAÇA EM EVIDÊNCIA: ALGUNS NÃO PODEM SENTAR-SE À MESA?	50
2.1 Construção e des(re)construção identitária	50
2.2 Abordagens do multiculturalismo, <i>multiculturalismo interativo</i> em foco. Não existe uma receita pronta.....	63
2.3 Raça, racismo e educação	66
2.3.1 <i>Nascimento racial e identidades forjadas. Identidade branca?</i>	70
2.3.2 <i>Raça e racismo no mesmo cozido</i>	76
2.3.3 <i>Racismo no contexto escolar</i>	80
2.4 Entre exclusões e resistências.....	87
SEÇÃO 3 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, UMA REFEIÇÃO ANTROPOFÁGICA	94
3.1 Ensino de Artes Visuais, currículo e construções identitárias	94
3.2 Aulas de Artes Visuais e o corpo afro-descendente.....	100
SEÇÃO 4 - PESQUISA DE CAMPO, ENTRE CURSOS DE CAPACITAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	106
4.1 Coleta de dados e considerações sobre os cursos de capacitação oferecidos pela EAPE	106
4.1.1 <i>Avaliação dos cursos</i>	123
4.1.2 <i>Como os professores avaliam os cursos e trazem a temática proposta</i>	125
Análise sobre os professores.....	154
Outras experiências, com dendê e resistência	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Anônimo	178
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	179
APÊNDICE C - Questionário	180
APÊNDICE D - Entrevista (realizada com 4 professores).....	184
APÊNDICE E – Documento enviado via e-mail pela SEEDF com o quantitativo de professores	185
ANEXO A – Autorização para realização de pesquisa	186

ANEXO B – Cursos da EAPE.....	188
Curso 1- 2006 - “O ensino da história e a cultura afro-brasileira”	188
Curso 2- 2007 - “Nexos e reflexos das vozes da África e da afro-brasilidade presente nas escolas do Distrito Federal”	188
Curso 3- 2008 – “ A África está em nós”.....	189
Curso 4 - 2008 – “ Memórias d’África: heranças africanas”	190
Curso 5 - 2009 – “ Construindo a educação das relações étnico-raciais no DF”.....	191
Curso 6 - 2010 – “ Construindo a educação das relações étnico-raciais no Distrito Federal” ..	191
Curso 7 - 2010 – “ 20 de novembro: consciência pedagógica por uma educação antirracista no Distrito Federal”.....	193
Curso 8 - 2010 – “ A construção nacional: a cultura africana e afro-brasileira”	193
Curso 9 - 2011 – “ A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo”	194
Curso 10 - 2011 – “ Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade?”	195
Curso 11 - 2012 – “ Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais?”	196
Curso 12- 2014 – “ Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade na escola?”	197
Curso 13- 2015 – “ Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos didáticos”	197
Curso 14- 2015 – “ Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos didáticos”	198
ANEXO C – Respostas dos professores referentes às questões 1, 3, 5, 6, 8 e 11 do questionário.	200
ANEXO D – Tabelas com as respostas dos professores relacionando as questões 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.....	210
ANEXO E - Projeto realizado em 2015 pelo professor Sérgio de Moura de Souza pela SEEDF	223

INTRODUÇÃO: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Sim à vida. Sim ao amor. Sim à generosidade. Mas o homem também é não. Não ao desprezo do homem. Não à indignidade do homem. À exploração do homem. Ao assassinato daquilo que há de mais humano no homem: a liberdade. (FANON, 2008, p. 184)

O foco desta pesquisa está no processo de formação dos professores de artes visuais da rede pública do Distrito Federal. Por meio da análise dos cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) sobre relações étnico-raciais e cultura negra desde o ano de 2003, ano da implementação da Lei N° 10.639/03. Investiga-se as contribuições desses cursos na prática pedagógica desses profissionais para uma educação antirracista.

Com a implementação da Lei N° 10.639/03¹, tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a EAPE procurou capacitar os professores e demais profissionais da educação do Distrito Federal em relação à temática. Para tanto, o centro ofereceu, desde 2006 até o ano de 2017, 17 cursos com duração superior a 60 horas/aula².

Essa instituição foi escolhida para a pesquisa, pois é o único centro de ensino público responsável por capacitar os profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal; integrando parte da SEEDF.

¹ A Lei N° 10.639/03 altera a Lei N° 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Ela foi atualizada em 2008 com a Lei N° 11.645, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena, além do estudo da história e cultura afro-brasileira. Essas duas alterações legislativas são objetos de análise nesta pesquisa para o estudo sobre a formação continuada dos professores. Porém, utilizo a segunda lei apenas na análise dos materiais coletados em campo. Assim, utilizo como referência no texto a Lei N° 10.639/03, ao invés da Lei N° 11.645, por ela tratar especificamente da cultura negra.

² Optei por analisar esses cursos, pois eles exigiram uma carga horária maior que outros que abordaram a mesma temática, acarretando em um comprometimento/dedicação maior dos cursistas. Fato que possibilitou, também, uma maior coleta de dados durante a pesquisa de campo.

A EAPE funciona com essa nomenclatura desde 1995, concedendo cursos semestralmente (de curta duração, semanais e de longa duração, com 60 e 180 horas) em diferentes áreas do ensino, como em educação infantil, educação de jovens e adultos, educação inclusiva, educação digital e também sobre relações étnico-raciais e diversidade. Em 1988 o núcleo de capacitação de professores das escolas públicas do Distrito Federal era chamado de EAP, Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal, não tinha uma sede, como funciona hoje, e seus cursos eram de curta duração. Oferecidos pelo Núcleo da Direção de Recursos Humanos da Fundação Educacional do DF, esses cursos abrangiam um quadro menor de profissionais e a escola não contemplava, nessas formações, os funcionários da área administrativa. Contudo, um aumento da demanda de qualificação profissional da rede pública de ensino fez com que surgisse um novo modelo de aperfeiçoamento profissional. Esse modelo passou a trabalhar em aproximação maior com a realidade das escolas e dos professores, implicando, também, em um aumento no quadro de professores formadores; o que impulsionou uma exigência maior na qualificação acadêmica dos seus funcionários. (DANTAS, 2016; SOUSA, 1999).

A partir desse contexto institucional, este trabalho analisa como os cursos sobre relações étnico-raciais e cultura negra, ressoaram na prática pedagógica dos professores de artes visuais da rede pública de ensino, visando à formação continuada desses profissionais na perspectiva de uma educação antirracista. Para tanto, os componentes curriculares dos cursos foram coletados e analisados na seção 4.

O interesse por pesquisar sobre as relações étnico-raciais nasceu da minha própria experiência com a docência. Ele veio quando me deparei com situações de preconceitos e discriminações raciais no ambiente escolar; com o racismo institucional³ presente. Esse racismo acontecia entre os estudantes em sala, nos maus tratos com os colegas e, também, no próprio corpo docente; principalmente nos momentos de coordenação pedagógica em que observei, nas falas descuidadas, o menosprezo com estudantes negros e o desinteresse com a mudança legislativa.

³ O Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) implementado no Brasil em 2005 “, definiu o racismo institucional como “o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância(...) (PCRI, 2006, p.22).” Disponível em: <<http://racismoinstitucional.geledes.org.br/o-que-e-racismo-institucional>> Acesso em:02 de abril de 2018.

Entrei na SEEDF em 2012, na época, trabalhei com educação infantil em uma Escola Parque no Plano Piloto. Mas, foi somente nos anos seguintes, trabalhando com adolescentes do ensino fundamental, nas Regiões Administrativas do DF, Planaltina e Paranoá, áreas urbanas do entorno de Brasília (regiões com maior número de pessoas negras⁴), que percebi uma maior incidência dessas violências raciais.

Como professora de artes visuais, isso gerou um incômodo em torno da representação social e do imaginário do negro que estavam sendo gerados e reproduzidos ali, por exemplo, por meio de falas debochadas e, aparentemente, “despretensiosas” em relação aos cabelos dos adolescentes negros ou com tipos de comentários como “aquele menino moreninho”, entre outros. De modo geral, pela reprodução de um imaginário onde percebia que os negros ainda estavam em um lugar de subalternização.

Outro ponto que me inquietou foi o silenciamento dos profissionais em relação à temática ao longo de todo o ano.

Via a resistência deles em trabalhar o novo conteúdo, para além de uma visão folclorizada da cultura tradicional africana e afro-brasileira, e que contemplasse um projeto não apenas restrito ao “Dia Nacional da Consciência Negra”, dia 20 de novembro, ou apenas a uma semana próxima à data festiva.

Isso me trouxe algumas reflexões em relação também à contribuição e ao potencial do ensino de Artes Visuais, como área de conhecimento importante no processo de inclusão da diversidade étnico-racial e, conseqüentemente, para a formação identitária dos estudantes. Visto que, a própria Lei Nº 10.639/03 ressalta, no parágrafo 2º, a importância da disciplina de artes para o desenvolvimento dos novos conteúdos em sala: "Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras" (BRASIL, 2013, p. 75).

⁴ A pesquisa realizada em 2011 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan, com vistas a conhecer o perfil do Negro no DF, mostra que nas regiões de rendas mais altas de Brasília, como o Lago Sul e o Lago Norte, 81% da população é formada por não negros enquanto nas regiões de menor poder aquisitivo, como Estrutural, Varjão e Itapoã, a situação é inversa, 71% a 76% da população é negra. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/Perfil-do-Negro-no-Distrito-Federal>> Acesso em: 16 de nov. 2017.

Para tanto, percebi a necessidade de colher ao longo da pesquisa de campo dados referentes à história sociocultural brasileira (com um recorte sobre racismo), visando compreender também esse desinteresse, descaso ou mesmo desidentificação com essa mudança legislativa nas escolas. Na seção 2 é feita uma revisão de literatura sobre os conceitos de raça, identidade cultural, diversidade e multiculturalismo. Esses são trazidos como uma necessidade para destrinchar os diferentes aspectos sociais que dão sustentação a essa realidade nacional (o racismo contra os negros).

Portanto, na pesquisa bibliográfica (seção 2), discorro sobre como a história brasileira é marcada pelo racismo. Um racismo que tanto no Brasil, como em outras escravidões modernas que existiram na América Central, Caribe, Estados Unidos e outras regiões da América do Sul, não foi indulgente, paternal e conciliador, como é propagado por uma política “democrática” e miscigenatória (MOURA, 1988). E que, por sua vez, se perpetuou, após a abolição, pelo não incentivo de que a população negra estudasse e de que conseguisse as mesmas condições materiais que os brancos. Essas ações se sustentaram principalmente pela propagação da filosofia do branqueamento (como sinônimo de civilização) com a vinda da migração europeia e a naturalização das desigualdades raciais. Existe um véu sobre as injustiças raciais dentro do país, por meio da história contada nos livros didáticos e pelas mídias, enaltecendo a tradição ocidental, estimulando um “mito da democracia racial” e abafando as histórias de resistências e os saberes da população negra (SCHUCMAN, 2014). Na pesquisa de campo, são entrevistados 27 professores, as falas de todos os participantes também mostraram essa realidade, conforme as análises dos dados na seção 4 apontam.

Outras pesquisas⁵ acadêmicas (MUNANGA, 2008 SCHUCMAN, 2010; SCHWARCZ, 1994) mostram, ainda, que existem desigualdades raciais no território nacional e que o racismo persiste enquanto fenômeno social, definindo muitas das nossas práticas de intolerância.

⁵ O Atlas da Violência 2017 mostra que a população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídio. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php>> Acesso em: 04 de junho de 2018. O IPEA mostra também que o rendimento mensal da população de 10 anos ou mais idade, de homens e mulheres negras, de 1995 a 2015 é sempre inferior ao dos brancos. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html> Acesso em: 04 de junho de 2018.

Outros estudiosos (COELHO, 2013; GARCIA, 2010) informam que o racismo está também presente na escola; no desconhecimento e na falta de interesse em trabalhar essa temática por parte de alguns professores e gestores, mesmo com a obrigatoriedade da lei.

A escola pública, como agente social de transformação (FREIRE, 1983), tem um papel importante de conscientização a cumprir nesse debate, para a desconstrução de preconceitos e para a promoção da diversidade. Nessa perspectiva: os professores não devem silenciar diante dos preconceitos e das discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção de igualdade racial no cotidiano da sala de aula. (GOMES, 2005, p. 60)

É papel do professor em uma sociedade democrática, desenvolver uma prática para a autonomia dos estudantes (FREIRE, 2010), trabalhar na formação do cidadão para que ele seja capaz de interferir na realidade. Visto que, a educação é um preparo para o exercício da cidadania, como é preconizado na Constituição brasileira, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2015, p. 60)

A formação do docente, seja na graduação ou através da capacitação, é fundamental para contribuir com o processo necessário de desnaturalização das desigualdades. Os novos componentes curriculares sobre as relações étnico-raciais demandam um preparo dos docentes em relação à temática, para a superação do discurso eurocêntrico e americanista – uma epistemologia imperialista e colonialista (SANTOS, 2001), que utiliza o Norte como padrão político-social-simbólico para interpretar o contexto brasileiro – e também para identificação de práticas discriminatórias racistas no ambiente escolar e nas suas próprias ações, as dos professores. De acordo com Schwarcz (2007), no Brasil, “As pessoas negam e jogam no outro o racismo que na verdade é de cada um”.

Alguns questionamentos ajudaram a delimitar esta pesquisa, no sentido de avaliar o campo de formação continuada na rede pública de ensino do DF: são oferecidos cursos de capacitação sobre relações étnico-raciais de acordo com a nova legislação pelo Governo do Distrito Federal? Caso afirmativo, os professores estão

interessados em realizar esses cursos? Os professores de artes fizeram os cursos? E em que medida os cursos tiveram uma aproximação efetiva com o ensino de Artes Visuais? Em outras palavras, a temática foi/é trabalhada em sala de aula?

Para tanto, considera-se também a avaliação dos professores sobre aquilo que lhes foi apresentado no curso, o lócus de enunciação dos professores, para analisar a relação direta do processo formativo com a prática para uma educação antirracial, isto é, a incidência do curso sobre a docência. Assim, em um segundo momento da pesquisa de campo, foi feita a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com professores de escolas de diferentes Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal. Os relatos de experiência profissional foram necessários para aprofundar a discussão sobre a obrigatoriedade da Lei Nº 10.639/03; não apenas como uma política pública de inserção e valorização no currículo nacional da contribuição histórica e cultural dos africanos e afro-brasileiros, mas também para discutir o lugar dessa lei como uma Política de Ação Afirmativa (PAA)⁶ e sua genealogia. Para verificar se existe um propósito de fortalecimento de identidades e de direitos da população negra, e como ela vincula-se ao combate contra o racismo no Brasil. Toda a pesquisa possui caráter qualitativo de análise e o método foi o estudo de caso, com base na perspectiva de autores como Chizzotti (2000) e Triviños (2011).

A Lei Nº 10.639/03 como PAA, se torna mais evidente com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” (DCN’s das Relações Étnico-Raciais)⁷, portanto essas são também consideradas como dados de análise.

Fundamenta-se teoricamente, no decorrer de toda a pesquisa, na perspectiva dos estudos pós-coloniais (STUART HALL; HOMMI BHABHA), decoloniais (ANÍBAL QUIJANO e RÁMON GROSGOUEL) e do multiculturalismo (CANDAUI), com foco

⁶ Uma PAA visa corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

⁷ Estabelecidas a partir da Resolução 01 de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” complementam a Lei Nº 10.639/03, e evidenciam o propósito da lei em relação a necessidade da extinção das disparidades sociais e raciais. Como pode-se ver no documento, as diretrizes “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (Art.2). (BRASIL, 2004)

nos conceitos de identidade, raça, racismo e cultura negra para pensar a educação no Brasil.

São trazidos os conceitos de identidade e raça por meio das noções de deslocamento (HALL, 2003; 2006), tradução/negociação e hibridização (BHABHA, 1998). A crítica pós-colonial pensa a cultura a partir de uma abordagem dos grupos sociais e da problemática de poder, esses conceitos são trazidos nesta pesquisa no sentido de repensar a formação do professor, sua construção identitária e seu papel no espaço escolar.

A *tradução/negociação* é vista nesse estudo como possibilidade de atuação do professor e dos membros das unidades escolares (gestores, coordenadores) em promover novos alicerces (baseados em uma perspectiva de pluralidade e multiculturalidade interativa/interculturalidade) para repensar os processos identitários, étnico-raciais e a cultura negra no Brasil. Visa-se, também, a fomentação de cursos de capacitação com o objetivo de formar professores seguros e questionadores e, além disso, da construção de um verdadeiro projeto de valorização da diversidade, no qual a diferença precisa ser identificada, revelada e respeitada.

Nesse caminho, alguns autores já citados, entre outros, foram necessários para a análise e compreensão de determinados conceitos como: *multiculturalismo interativo/interculturalidade* (CANDAU, 2010), raça como “*medium*” (MITCHELL, 2012) – os quais auxiliaram na reflexão sobre os problemas investigados e na compreensão desse campo da educação para a pluralidade cultural das relações étnico-raciais. São estes: Fanon (2005; 2008), Gilroy (2007), Grosfoguel (2016), Mbembe (2001; 2014), Quijano (1992). Para os estudos sobre raça, racismo e discriminação racial – os quais também são trazidos como proposta de diálogo possível com reflexões teóricas sobre ensino de Artes Visuais, aprendizagem crítica – autores como Silva (2000); Freire (2010); Gomes (2002; 2011) e Hernández (2000; 2007) foram basilares.

Já as informações colhidas em campo foram, por sua vez, o fermento que ajudou “a crescer o pão” e fizeram com que esta pesquisa ganhasse sua forma/acabamento.

SEÇÃO 1 - TERRITÓRIO ESCOLAR, ESPAÇO PARA INQUIETAÇÕES

1.1 Revirando a panela

Como integrante do território escolar, professora de artes da rede pública de ensino do Distrito Federal, brasileira, negra e nordestina, articulo a presente investigação motivada a discutir sobre mudanças que ocorreram no sistema de ensino brasileiro; após a inserção de políticas públicas com vistas à inclusão da perspectiva racial no conjunto das ações do governo, em especial a Lei N° 10.639/03 e as DCN's das Relações Étnico-Raciais⁸. Além disso, busco refletir sobre as raízes histórico-culturais brasileiras, as quais foram construídas a partir da subjugação do povo negro e indígena.

A instituição escolar como integrante do contexto cultural é um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos, mas também, valores, crenças, preconceitos raciais e de gênero, como explica Gomes (2002). A escola, nesse contexto de problematizações, tem um papel importantíssimo nos processos de constituição das pessoas, portanto, deve tratar das relações étnico-raciais, assim como das temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual. Para isso, a educação escolar não pode ser neutra e precisa, portanto, considerar a dimensão político-pedagógica que envolve as suas práticas, contribuindo para a erradicação das diversas formas de discriminação e exclusão. A “neutralidade” não é um valor constitucional, pois é incompatível com a própria definição de Estado Democrático de Direito (Constituição, art. 3), para uma sociedade livre, justa, solidária e sem preconceitos (XIMENES, 2016).

Além da questão da neutralidade, outro tema é importante nesta pesquisa, a pluralidade em diálogo com as questões sobre as discriminações sociais. Acerca disso, é interessante notar que o art. 205 da Constituição e outras normas e tratados internacionais (são citados ainda neste parágrafo) falam dessa importância do

⁸ As DCN's das Relações Étnico-Raciais determinam os princípios norteadores para uma atuação pedagógica antirracista, por parte dos professores e pelos estabelecimentos de ensino. São eles: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. (BRASIL, 2004) Os utilizo como critério para análise dos cursos da EAPE, como pressupostos para uma educação antirracista.

pluralismo na sociedade e enumeram objetivos educacionais amplos. Assim, os objetivos educacionais públicos aparecem assegurados pelo próprio poder público. O pesquisador Ximenes (2016, p. 53) elenca essa legislação considerando alguns documentos normativos de âmbito global:

art. 26, parágrafo 2º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos; art.5º, 'a', da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino; art. 13 do pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; art. 7º da Convenção contra a Discriminação Racial; art. 1º da Convenção sobre os Direitos da Mulher e art. 29, parágrafo 1º, da Convenção sobre os Direitos da Criança.

No Brasil, alguns aportes jurídicos contemplam pressupostos para visibilizar a erradicação dos preconceitos e dão fundamento para se trabalhar uma proposta antirracial de ensino, como enumera Bandeira; Batista (2002, p. 2):

A Lei Afonso Arinos (nº 1.390, de 3 de julho de 1951), pioneira no Brasil, considerou 'contravenção' quaisquer tipos de preconceitos de raça e de cor. A partir de 1º de outubro de 1955, passou a ser 'crime de genocídio a destruição de qualquer grupo nacional étnico, racial ou religioso (Lei nº 2.889). E, de acordo com a lei posterior (nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983), constitui-se crime contra a Segurança Nacional qualquer forma de propaganda ou expressão de discriminação racial. Com a Constituição de 1988, preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, IV), tais como a prática do racismo, constituíram-se juridicamente em 'crimes inafiançáveis e imprescritíveis', sujeitos à pena de reclusão nos termos da lei (art. 3º, XLII).

A necessidade da criminalização da discriminação é reflexo de um estado alarmante; no que diz respeito às relações entre diferentes etnias e grupos raciais no Brasil.

Nesse sentido, a escola deve fornecer elementos que são fundamentais para os indivíduos se desenvolverem não somente em uma dimensão intelectualmente, se preocupando com a construção de dados valores; dentro de uma visão de educação para/pela cidadania, que visa uma relação de coexistência entre todos. Assim, a educação não deve ser vista apenas como *informativa*, mas também como *formativa*, na construção de sujeitos críticos e conscientes dos desafios da coletividade. A figura do professor é fundamental nesse processo. E para que ele exerça sua função social, ao longo da sua formação/atuação docente, o mesmo precisa ser capacitado para tratar dos problemas relacionados à diversidade e à discriminação.

Mas, segundo Munanga (2008), não há incentivos para lidar com problemas desse cunho devido à falta de conscientização da sociedade sobre questões raciais, pois existe um “mito de democracia racial” no país (MUNANGA, 2008, p. 11). O Brasil é marcado por um longo processo de tentativa de neutralização do outro discriminado (negros e povos originários) e por violências cometidas por meio de diversos mecanismos; ideológicos, políticos, simbólicos etc. Mesmo completando 130 anos de abolição da escravatura, a “elite política” continua se edificando em detrimento da presença dos demais⁹. “Mas isso não significa que essa forma de se relacionar com ‘o outro’ e os valores produzidos sejam inalteráveis” (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 13). A atuação do Movimento Negro, os debates políticos sobre a situação dos negros no Brasil, a realização de pesquisas institucionais e acadêmicas, além das PAA para combater práticas de racismo, mostram possibilidades de se trabalhar as questões étnico-raciais (discriminação racial, preconceito racial, etnocentrismo, racismo) de forma a construir novos valores, pautados na valorização e posituação da alteridade. Inclusive a legislação que orienta a avaliação dos livros didáticos reprova publicações que tenham teor discriminatório. Veja-se quanto a isso o item 2.1.2 do Edital PNLN – Programa Nacional do Livro Didático 2017, que reprova a veiculação de estereótipos e preconceitos de condição social, étnico-racial e de gênero, caracterizando discriminação e violação dos direitos humanos (BRASIL, 2017).

Dentro da gama de possibilidades temáticas (raça, sexo, gênero, classe etc.) para se trabalhar a diversidade na escola, essa pesquisa enfatiza as relações étnico-raciais, devido às inquietações apresentadas anteriormente referentes ao percurso da própria pesquisadora. O compromisso e a identificação com o tema de pesquisa são fundamentais e partem com a pesquisa parte do fazer em sala, da observação das falas/silêncios e dos corpos/gestos dos estudantes, dos lugares de pertencimento desses corpos e suas identidades e da identificação ou não identificação deles com a cultura negra. Nessa conjuntura, observa-se, também, em sala a negação da descendência africana e o desejo dos estudantes de não-associação ao sistema escravocrata exercido sobre os “seus” corpos negros a estereótipos criados ao longo dos séculos sobre a imagem do sujeito negro na sociedade como sinônimo de denegrado, medonho, boçal

⁹ Dados do IBGE/PNAD de 2017 apontam que os negros têm índices de educação mais baixos e salários menores em todo o Brasil. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18013-pretos-ou-pardos-sao-63-7-dos-desocupados.html>>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

etc (FANON, 2008). Porém, interessa aqui valorizar a negritude desses corpos e a presença positiva do negro na sociedade, questionando esses estereótipos. Assim, importante lembrar que:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAUI, 2008, p. 23).

No Brasil, ao longo de quase quatrocentos anos na condição de escravizado, o negro foi forçado a trabalhar e manter economicamente um grupo populacional “superior”, os brancos, durante as fases da Colônia e do Império. Mesmo sob o regime de exploração, ainda recebeu o rótulo de improdutivo, como estratégia política e econômica de manutenção do regime (SILVA, 2010). Uma realimentação dessa condição desumana e miserável era necessária por parte dos governantes e, assim, os corpos negros foram sendo forjados para estarem em condições de servitude.

Através de práticas racistas, que duraram longos anos e ainda repercutem nas relações entre os grupos étnico-raciais no Brasil, fazendo com que, desde a fundação da República, a maioria da população negra ainda viva em condições de subemprego na cidade e na área rural (BITTAR, M. & BITTAR, M.,2012).

Essas marcas históricas estão entranhadas no corpo social, nos discursos estigmatizados sobre o negro e, conseqüentemente, também reverberam nas formas como os próprios negros se enxergam e constroem sua identidade étnico-racial. Como a formação histórica brasileira está marcada pela subjugação do “outro”, na negação da alteridade, é também natural que esse “outro” se identifique com sua auto-negação. Os negros, “por longos anos foram retratados de forma jocosa ou como vítimas submissas aos mandos e desmandos do ‘senhor’” (FILICE & SANTOS, 2010, p. 219).

As imagens a seguir são espécies de testemunhos sobre esses discursos e práticas racistas; o primeiro registro fotográfico (imagem 1) demarca esse lugar de estigma, de animalização do corpo afro-descendente por ideias eurocêntricas acerca do outro não hegemônico (SILVA, 2001), e o segundo (imagem 2) questiona as relações de submissão do negro:



Imagem 1- Escrava brasileira serve de “cavalinho” para criança branca, a mulher negra é retratada de forma jocosa. Fotografia datada do final do século XIX. (Imagem em exposição no acervo permanente do Museu Afro Brasil, São Paulo).

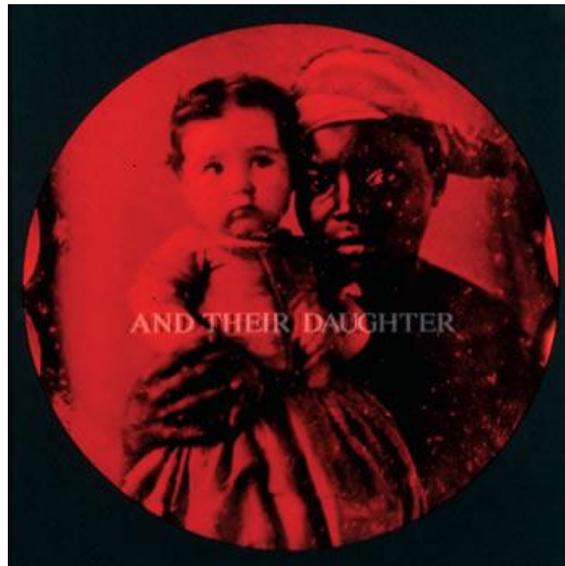


Imagem 2 - Obra fotográfica, *And their daughter*, da artista negra norte-americana Carrie Mae Weems, da série “From here I saw what happened and cried” (1995/96). A artista evidencia as imagens dos negros do sul dos Estados Unidos, retratados pelos daguerreótipos entre os séculos XIX e XX. Mostra através de filtros sobre as imagens e frases de impacto as relações de submissão a que foram submetidos os negros ao longo desse período, e como a fotografia tem desempenhado um papel fundamental ao longo da história na formação e no apoio ao racismo. Disponível em: < <http://carriemaeweems.net/galleries/from-here.html>> Acesso em 20 de outubro de 2016.

A instituição escolar como instrumento de produção de conhecimento pode ser uma das grandes responsáveis por reproduzir essa forma de dominação desse ideário

racista ou pode, em contrapartida, operar para a implementação da igualdade de direitos; considerando a pluralidade racial. Atualmente, por meio da invisibilidade e da desvalorização de determinadas culturas, como a africana e a dos povos originários, as instituições escolares acabam reforçando o mito da democracia racial; uma crença difundida na sociedade brasileira de que brancos, negros e indígenas, apesar de longo período escravista, teriam encontrado uma forma de viver na mais autêntica harmonia. Ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sociorracial, de que tiveram as mesmas oportunidades. E de que as posições hierárquicas desiguais existentes entre elas se devem a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem (GOMES, 2005). Dessa maneira, o preconceito aparece de forma velada nos currículos.

Aparece nos livros didáticos, com seus conteúdos centralizados no mundo ocidentalizado e nas suas representações visuais dos africanos e afro-brasileiros como povos passivos, que aceitaram submeter-se aos trabalhos forçados e às torturas. Também está presente (ou ausente) na pouca visibilidade que se dá à produção intelectual desses grupos étnicos, que aparecem com menor destaque em relação à produção dos intelectuais brancos, ou de forma pincelada, sem se aprofundar na importância histórica e cultural dos seus trabalhos. Após a Lei 10.639/03 houve uma mudança no PNLD, o Programa Nacional do Livro Didático, programa que avalia e compra os livros didáticos que serão distribuídos em todo o território nacional, em relação à representação do negro no livro didático. Mas Barreto (2014), ao analisar livros didáticos, após dez anos da implementação da referida lei, alerta para a dificuldade em se dar aos africanos e afrodescendentes o mesmo destaque que é dado à história e cultura dos europeus. É importante lembrar que os africanos não apenas contribuíram para a história brasileira, mas formaram essa história. Ainda segundo a autora, há pouco destaque nos livros sobre a religiosidade de matriz africana, eles deveriam possibilitar uma reflexão mais profunda sobre as consequências do racismo na atual sociedade e dar aos africanos e afrodescendentes o papel de sujeitos de sua história.

Para Arroyo (2014, p. 201), sobre o descaso com os negros: “isso aconteceu porque a formação social, política e cultural brasileira tem tido tamanha centralidade nas expropriações de terras, espaços e territórios e no desenraizamento das identidades culturais coletivas.” Desse modo, destruíram-se formas de trabalho e de produção da

existência, também identidades, culturas, valores, memórias e sociabilidades dos povos indígenas, afro-descendentes, quilombolas, dos campos e das periferias urbanas. Aconteceu uma longa história de desterritorialização ou desenraizamentos e as estruturas do sistema escolar contribuíram para reproduzir as segregações sociais e raciais.

A escola pública, como um espaço democrático de copresenças socializadoras de igualdade e equidade, deixou a desejar em relação às diferenças culturais, onde as diversas linguagens e expressões culturais pudessem estar presentes e serem produzidas. Transformou, assim, o conhecimento em um bem a que uns têm acesso e outros não. O conhecimento também vem dos livros e os livros negligenciaram as “outras” culturas:

O conhecimento define que há coletivos sociais e há lugares de forma legítima de conhecer, de produzir conhecimento, ciência, verdades, como há coletivos e lugares de produção/reprodução do falso, das crenças, dos entendimentos intuitivos, do senso comum, que não obedecem aos cânones científicos de verdade” (ARROYO, 2014, p. 213).

Demorou muito tempo na história educacional do país para que houvesse uma mobilização da sociedade e se efetivasse uma política de reconhecimento da história das diferentes culturas existentes no território nacional. Foi apenas a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais que o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado (SILVA, 1999). Somente em 1997 houve uma proposta educacional vinda do Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰, em que é incorporado o tema pluralidade cultural. (CANDAUI, 2008).

Mesmo com a implementação dos temas transversais e o tema da pluralidade, na década de 1990 não houve uma mudança que mexeu na base curricular de maneira a repensar a razão hierarquizada de certos conhecimentos; alguns como mais importantes do que outros. Como coloca Silva (1999, p. 102) ao explicar sobre a importância da narrativa étnico-racial no currículo: “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. No Distrito Federal, somente em 2014, o currículo é organizado considerando a pauta da diversidade. E recentemente, em 2017, foi homologada a BNCC (Base Nacional

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 10/10/2016.

Comum Curricular), e nela contempla-se a diversidade e a educação para as relações étnico-raciais a nível nacional.

Candau (2008) também mostra que essa alteração, do currículo em uma perspectiva cultural, não foi aceita primeiramente de forma pacífica; ela exigiu muita negociação por parte dos movimentos sociais. Inclusive, no próprio documento está ressaltado que é comum no Brasil prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação aos grupos étnicos, sociais e culturais. Registra-se também a dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação étnico-racial.

Por isso, houve a necessidade posterior da implementação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) relacionadas às questões étnico-raciais. Elas foram estruturadas para combater o racismo ainda vigente na sociedade brasileira. Um racismo que tem a especificidade de ser velado e sutil, mas que está presente nas práticas sociais e nos discursos (SCHUCMAN, 2010).

Ao longo da história da educação nacional pouca importância se deu à história das resistências e dos saberes desses povos que foram colonizados; como se eles não tivessem também feito história e apenas tivessem sofrido as consequências dela.

E isso se reflete diretamente na forma como os professores e estudantes constroem suas identidades. Pois, os mitos contados, as representações e valores propagados ajudam a estruturar os sujeitos. Como pode-se ver na imagem abaixo. Uma gravura do final do século XVI, intitulada “Vespúcio descobre a América”. Ela representa nas entrelinhas o encontro da “civilização”, por meio da figura de Américo Vespúcio cheio de ornamentos e símbolos de poder, à direita da imagem, com a “barbárie”, através da figura alegórica da América, uma mulher, nua e em posição de subserviência.



Imagem 3- Gravura de Jan Van der Straet, “Vespúcio descobre a América”, final do século XVI. Na representação alegórica da América, Américo Vespúcio encontra-se ao centro da imagem como símbolo de poder através do conhecimento, da ciência e da civilização. A outra metade da figura encontra-se a “América” como um convite à nudez, ao exótico e ao erotismo (TATSCH, 2007).

No que diz respeito às observações feitas no cotidiano escolar e à questão da construção identitária, notei que muitos professores, dos quais convivi enquanto eu estava em sala de aula, antes da realização desta pesquisa, se sentiam importunados em ter que trabalhá-la mesmo com a obrigatoriedade da Lei N° 11.645/08.

Como educadora na rede pública de ensino do Distrito Federal, desde 2012, me incomodava observar atitudes discriminatórias e racistas. Um exemplo, muito recorrente entre estudantes do ensino fundamental/séries finais, era quando um estudante se referia ao outro pelo nome de “macaco” ou quando os estudantes rejeitavam outro sujeito da sala por ser negro e o excluía da participação em um grupo de pesquisa ou nas rodas de amigos.

Quase diariamente vivenciava situações como essas de preconceito e, diante do desafio em lidar com isso e não silenciar, fui levada a repensar a minha prática em sala, pois notei que também não me sentia preparada para tratar a temática racial.

Assim, comecei a trabalhar com mais frequência a temática em sala. Pois, notava que era também uma necessidade do grupo; além das atitudes racistas vivenciadas em

sala, a maioria dos estudantes eram negros. A pesquisa do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)¹¹ confirma essa realidade.

Dentro dessa conjuntura, ainda nos tempos de sala de aula, realizei um trabalho multidisciplinar (envolvendo literatura, artes cênicas e artes visuais) com estudantes do 6º ano, no Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá; escola em que trabalhei durante o ano de 2015, localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal. Fiz isso, por notar chacotas frequentes com alguns estudantes adeptos de religiões afro-brasileiras. Esses eram taxados frequentemente como macumbeiros pelos demais alunos.

O trabalho se desenvolveu a partir do livro “Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira”, de Reginaldo Prandi. A proposta do trabalho foi evidenciar a cultura afro-brasileira, a partir da concepção de mundo africana. Com o objetivo de desenvolver a capacidade do estudante de valorizar suas próprias origens com mais abertura, agregando outras estéticas para além de uma visão eurocentrada. Formamos grupos de leitura e, cada grupo, trabalhou uma história do livro. Trabalhamos, também, textos sobre mitologia africana, religião afro-brasileira e representações do imaginário africano por meio dos simbolismos dos *Orixás* (divindades do povo *Yorubá*) e de obras de artes de origem afro-brasileiras (do Mestre Didi e do Rubem Valentim) e imagens retiradas da internet trazidas pelos estudantes relacionadas com esse universo. Ao final do bimestre, os estudantes fizeram uma encenação com teatro de sombras acerca dessas pesquisas.

Mas, apesar da empolgação da maioria deles, principalmente quando começaram a confeccionar os personagens do teatro, alguns demonstravam resistência em lidar com a temática, alegando “não ser coisa de Deus”. Isso era algo muito difícil de lidar, pois vivemos em um estado laico, no qual a diversidade religiosa deveria ser respeitada. Sentia-me entristecida com essas evidências e, até certo ponto, notava que as ferramentas de trabalho não eram suficientes. São trazidas dois registros desse trabalho realizado sobre a mitologia africana e afro-brasileira, no terceiro bimestre de 2015, com estudantes do ensino fundamental, 6º ano.

¹¹ O censo escolar 2005, feito pelo Inep, levantou pela primeira vez dados sobre a etnia dos estudantes e mostrou que os alunos negros nas escolas particulares representam apenas 33% do total do corpo de alunos, enquanto na escola pública os dados ultrapassam 50%, são a maioria no espaço público.
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18838.shtml>> Acesso em: 30/10/2107.



Imagem 4 - Registro do trabalho realizado no terceiro bimestre de 2015.



Imagem 5 - Registro do trabalho realizado no terceiro bimestre de 2015.

Percebia na minha prática, desde 2012, que o que aprendi na minha formação acadêmica de Licenciatura em Artes Plásticas, sobre história e cultura afro-brasileira, não me dava segurança para explorar o tema e aprofundá-lo ou para se enfrentar as práticas explicitamente racistas que observava no cotidiano escolar. Também tinha desconhecimento dos materiais didáticos publicados pelo governo após a vigência da Lei nº 10.639/03, tais como as Orientações e Ações para a Educação das Relações

Étnico-Raciais¹², publicadas em 2006 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). E eles não estavam sendo trabalhadas nas coordenações pedagógicas em que participei.

Mas isso me fez repensar sobre meu trabalho em sala e, também, sobre a minha própria construção identitária. Ao ignorar em minha formação continuada o aprofundamento para discutir as relações étnico-raciais, identifiquei uma negligência ao tema ou um estado de pouca consciência crítica e, até mesmo, de perpetuação de práticas de discriminação alicerçadas em um grave desconhecimento da minha própria origem e da origem dos estudantes. Pois, o meu ‘silenciamento’ enquanto professora, nesse caso, significava também estar de acordo com a cultura do racismo.

Reconhecia que em alguns momentos havia trabalhado o multiculturalismo mais com um enfoque folclórico, através de informações superficiais sobre culturas e identidades. Como explica Silva (2000, p. 73): “O chamado ‘multiculturalismo’ apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Há, nessa perspectiva da diversidade, uma tendência a tratar a diferença e a identidade como naturalizadas, essencializadas.

Realizei um mural com os estudantes de 8º e 9º ano durante o quarto bimestre de 2015 no Paranoá-DF. Foi um Trabalho realizado em parceria com a professora de artes cênicas L. M., para ser apresentado para toda a escola no Dia da Consciência Negra, junto ao trabalho de outros professores da escola. Ao longo do semestre falei da existência de máscaras em diferentes tradições culturais, não apenas das africanas, mas dei pouca relevância a isso e acabei valorizando mais o resultado prático do trabalho e o resultado estético para sua futura exibição. Com isso, acabei levando a produção artística para um viés cultural essencialista. Também não me aprofundei nas histórias ritualísticas e nos usos das máscaras em diferentes culturas africanas. Assim, percebi que minha prática pedagógica neste momento se aproximou mais de um Multiculturalismo assimilacionista (de respeito às diferenças) do que um Multiculturalismo interativo (afinado com a interculturalidade) (CANDAUI, 2010). Penso que poderia ter dado mais voz aos estudantes durante o percurso, além de liberdade investigativa para uma leitura mais crítica da cultura brasileira e das suas

¹² Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=related:portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 15/09/2016.

identidades. Como preconiza os pressupostos teórico-metodológicos do currículo no Distrito Federal, que são embasados na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.



Imagem 6- Mural realizado pelos meus alunos de 8º e 9º ano durante o quarto bimestre de 2015.

Realizei também um trabalho de pintura com estudantes do Varjão-DF, do 8º ano, durante o primeiro semestre de 2016. Foram trabalhos de autorretrato feitos a partir da análise de obras do Modernismo no Brasil e das discussões em torno da multiculturalidade, relações étnico-raciais, padrões estéticos e identidade. Percebi, nesse trabalho, certa dificuldade em discutir sobre variação cromática e em falar sobre os estereótipos visuais gerados em torno das características fenóticas do corpo afro-descendente; no sentido de problematizar as articulações ideológicas que se processam com o intuito de fragmentar a população entre negros e brancos (por exemplo: mito da democracia racial, ideologia do branqueamento racial). Muitos estudantes tiveram resistência em falar sobre sua ascendência cultural, alguns mostraram vergonha, ficavam rindo do assunto ou demonstraram tristeza em relação a sua negritude. Com isso, acabei deixando mais livre o trabalho em relação à utilização de cores para representação da cor da pele. Poderia também ter sido melhor discutida com os estudantes a questão do colorismo, que significa a discriminação pela cor (tom) de pele, explorando dados jornalísticos recentes que mostram casos de racismo relacionados a isso. Senti dificuldade ao longo do percurso em lidar com o lado emocional dos estudantes, para valorização da auto-estima em relação aos seus pertencimentos étnicos.



Imagem 7- Pinturas realizadas por estudantes do Varjão-DF, do 8º ano, durante o primeiro semestre de 2016.

Já a busca pela problematização da identidade e da diferença, e não apenas sua celebração em datas específicas, veio com a vivência da capoeira. Como espaço de resistência e acolhimento da comunidade negra, a capoeira foi uma porta de entrada

“para sentir a questão racial na pele” e ganhar força para seguir questionando como ela se insere no meio escolar.

Fiz parte do grupo de capoeira chamado “Grupo Semente do Jogo de Angola”¹³ por dois anos na cidade de Brasília, em 2012 e 2013. O grupo, coordenado pelo mestre baiano Formiguinha (Rubens Bezerra), tinha sua sede na época no Mercado Sul; um ponto de cultura em Taguatinga e um espaço-referência de ocupação urbana. A capoeira me levou à reflexão sobre a questão racial através da roda, do coletivo, do jogo, do improviso, da musicalidade e da brincadeira. Passei a sentir minha negritude e isso me motivou a continuar meu trabalho em sala. Levei a própria capoeira para dentro da sala através da roda, da valorização do trabalho em grupo, de uma pedagogia mais crítica, afinada com pressupostos da pedagogia dialógica freireana.

Os saberes, desenvolvidos no e pelo grupo de capoeira, se construíam de outra maneira, com outra base epistemológica que não dicotomizava corpo e mente, bem e mal, escrita e oralidade, razão e emoção. Esses saberes/fazerem se davam dentro da roda, junto ao mestre, respeitando-o e também jogando, dançando com ele e com os demais. O coletivo estava em primeira ordem. Essa prática, por sua vez, se diferencia da tendência europeia de abordar a identidade não em termos de presença mútua (copresença), mas por meio de uma autocontemplação. (MBEMBE, 2014, p. 10). Mas, na capoeira, como mostra a cantiga, o outro é convidado a entrar como irmão:

Vem jogar mais eu
Vem jogar mais eu, mano meu
Vem jogar mais eu
Vem jogar mais eu, mano meu
(Trecho de música cantada pelo grupo. Música de domínio público.)

Assim, notava que uma ação maior de enfrentamento ao racismo em todo o ambiente escolar era necessária usando/pensando/focando no coletivo.

¹³ É uma vertente da capoeira que busca uma maior aproximação com a cultura africana e tem como principal referência o Mestre Pastinha. Nela, a musicalidade é bastante valorizada, pois o berimbau é tocado com os toques característicos do jogo de Angola e a ginga é designada como ponto principal para o desenvolvimento da malícia do capoeirista. A teatralização também é um elemento fundamental das jogadas; considerada como mandingas do capoeirista. Disponível em: SOUZA, Thiago Vieira; SOUZA NETO, Samuel de; GOMES DA SILVA, Melissa Fernanda. O mestre de capoeira Angola ensina pegando pela mão: saberes, artefatos e rituais no processo de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 208p.



Imagem 8- Fotografia de Cesar Fraga. “Meninos no porto de Cacheau”. Um pequeno cais de Guiné-Bissau, hoje é frequentado por pescadores, jovens e crianças, foi um importante ponto para o tráfico de africanos escravizados. FRAGA, C. Do outro lado; On the other side. Texto: Ana Maria Gonçalves e Maurício Barros de Castro. São Paulo: Editora Olhares, 2014.

E isso me fez refletir, também, sobre as construções identitárias de todos os sujeitos que participavam daquele espaço, principalmente os professores. Perguntava-me por quê os preconceitos raciais eram tão recorrentes ali. E me questionava como esses professores vinham trabalhando as relações identitárias e étnico-raciais com seus estudantes.

Porém, esses questionamentos iniciais eram demasiadamente abrangentes para iniciar uma pesquisa científica. Assim, procurei delimitar meu campo de atuação dentro do ensino de Artes Visuais, na formação desses profissionais, mas sem esquecer que é no coletivo onde existe a possibilidade para um projeto de ensino democrático, que respeita a pluralidade e as diferenças.

Dessa forma, esse trabalho busca contribuir, por meio do estudo sobre o processo formativo e as questões identitárias, com as pesquisas que vêm sendo

realizadas sobre relações étnico-raciais e educação. No sentido de ampliar as discussões para uma avaliação crítica das Políticas de Ações Afirmativas e dos seus possíveis desdobramentos. Visa promover, também, uma maior conscientização da população para o enfrentamento do racismo.

Essa contribuição perpassa, por sua vez, os estudos sobre a experiência visual e os modelos de representações trabalhados no ambiente escolar. Pois é também por meio das imagens e das representações visuais que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar nos currículos norteadores da educação brasileira. Os estereótipos racistas são transmitidos tanto visual quanto verbalmente na sala de aula. Esta pesquisa questiona, portanto, os modelos de manutenção dessa cultura de violência, a exotização e a invisibilidade imposta aos corpos de negros no contexto da educação em artes visuais. Do mesmo modo, questiona a colonização do imaginário dos dominados. (QUIJANO, 1992).

Como recorte para se trabalhar as relações étnico-raciais nessa conjuntura do ensino de Artes Visuais, optou-se pela investigação da formação continuada dos professores, por entender que esses possuem um papel fundamental nos processos de ensino-aprendizagem. E em avaliar os profissionais que buscaram esses cursos específicos partindo da consideração de que: a escola como território de possibilidades e inquietações, como uma receita em andamento, precisa ser olhada e revirada constantemente. Subentende-se que esses profissionais a vejam assim, que a busca pelos cursos de capacitação significa novos horizontes e possibilidades de se trabalhar. Pois, para que se tenha o ambiente escolar como um espaço plural, de complementaridade entre as culturas e para uma democracia plena, é necessário um trabalho constante de aprimoramento dos conhecimentos em torno das culturas que constituem o Brasil. Além disso, as culturas não são estáticas (HALL, 2003), pensá-las assim requer disposição para atualização.

Assim, acredito que as reflexões desses profissionais, em suas aproximações ou distanciamentos em torno da temática relações étnico-raciais e cultura negra, podem vir a somar com o campo da educação antirracista. Num sentido amplo que engloba não apenas a possibilidade de estruturação de novos cursos com a temática, mas também para a reflexão sobre o processo formativo do professor e seus reflexos no ambiente escolar.

1.2 Delineamento metodológico

A fim de coletar sistematicamente informações válidas sobre um fenômeno observável para explicá-lo ou compreendê-lo, esta pesquisa parte primeiramente de um levantamento bibliográfico, histórico e sociocultural sobre o racismo. Busca-se analisá-lo em diferentes contextos (histórico, cultural, social), para então adentrar no contexto escolar. Para tanto, a pesquisa de campo abarcou: a análise no arquivo da EAPE, feita no segundo semestre de 2017, e as entrevistas com os professores, realizada no primeiro semestre de 2018.

A perspectiva teórica dessa pesquisa assume, como base, os Estudos Culturais e o Pensamento Decolonial, dois campos de estudo que questionam o lugar dos subalternizados, dentro de uma sociedade capitalista e mostram a importância de se repensar os lugares identitários.

Esta pesquisa busca, ainda, analisar qualitativamente os dados coletados, quais sejam: as informações sobre os cursos e os relatos dos professores. Assim, considera-se o sujeito-observador como parte integrante do processo de conhecimento, o qual interpreta os fenômenos e atribui-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2000).

A coleta de dados neste estudo estrutura-se a partir do método de estudo de caso (CHIZZOTTI, 2000; TRIVIÑOS, 2011). Para Triviños, o estudo de caso não é uma classe de pesquisa típica de modelo positivista, inclinado à quantificação de informações. “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, p.133). Para Chizzotti:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, p. 102).

Segundo ele, o desenvolvimento do estudo de caso supõe 3 fases: a seleção e delimitação do caso; o trabalho de campo; organização e redação do relatório.

Analisa-se primeiramente, no arquivo da instituição, os documentos referentes aos cursos ministrados pela EAPE desde o ano de 2003, ano de implementação da Lei nº 10.639. Nesses documentos são examinadas as ementas dos cursos (conteúdo, justificativa, procedimentos, objetivo geral, objetivos de aprendizagem e avaliação) em relação ao que foi determinado pelas alterações na LDBEN, a Lei Nº 10.639/03 e o Art. 26A¹⁴, e as DCN's das Relações Étnico-Raciais, no que diz respeito a uma educação antirracista. Busca-se investigar se os cursos problematizam os processos educativos de combate ao racismo. A partir desses documentos supracitados, foram determinados alguns critérios de análise. Tais critérios, por sua vez, foram formulados principalmente a partir dos princípios norteadores para uma atuação pedagógica antirracista (DCN's das Relações Étnico-Raciais). São eles:

- Consciência política e histórica da diversidade;
- Fortalecimento de identidades e de direitos;
- Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

A pesquisa também abarcou uma coleta de dados quantitativos, como: quantidade de cursos oferecidos desde 2003 até o ano de 2017 e quantidade de professores de artes inscritos. Dentre os 753 professores que realizaram os cursos, dos 17 cursos dados, 50 são habilitados em artes (artes plásticas, cênicas e/ou música).

Em um segundo momento, por meio do encontro com os professores de artes visuais que realizaram os cursos, aplicou-se questionários abertos (APÊNDICE B) e realizou-se entrevistas semi-estruturadas (também chamada de entrevista aberta/APÊNDICE C) com alguns deles.

A escolha do número de professores pesquisados foi feita a partir de uma seleção com professores que estão atuando nas escolas e que têm habilitação em artes plásticas (ou visuais) ou, também, educação artística, como consta nos documentos da SEEDF. De um total de 50 professores com habilitação em artes (alguns somente em cênicas, outros com dupla habilitação e alguns somente na área de artes plásticas/ou visuais), 13 deles foram suprimidos da pesquisa, pois estão hoje trabalhando nas Sedes Administrativas. Interessou-se por investigar aqueles que estão em sala de aula, ou atuam na gestão escolar

¹⁴ Art 26 A - § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2004).

(como coordenadores pedagógicos ou diretores), bem como colher informações sobre suas práticas pedagógicas em relação a uma educação para relações étnico-raciais. Dos 37 professores restantes, 5 têm formação apenas em música ou cênicas, esses também foram eliminados. Foi dada prioridade, portanto, aos que têm formação em artes plásticas (ou visuais), ou que têm dupla habilitação, em função da contribuição, de forma mais específica e aprofundada, no trabalho dentro de área de conhecimento escolhida, a disciplina de artes visuais.

Os demais 32 professores foram procurados para contribuir com a pesquisa. Dentre esses, 8 estavam afastados da escola por motivo de saúde, um não quis participar da pesquisa por achar o tema irrelevante e 23 deles resolveram participar. Foram aplicados 23 questionários no primeiro semestre de 2018. Desse total, 13 professores estão em sala de aula e 10 estão na coordenação, na direção, na sala de recurso ou encontram-se readaptados¹⁵.

É relevante, para esta pesquisa, trabalhar também com professores de diferentes regiões administrativas do DF, para discutir o cenário de formação desses profissionais com mais amplitude. A maioria deles está trabalhando na Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto/Cruzeiro, mas há também profissionais que estão lotados na CRE de Ceilândia, CRE do Gama, CRE do Guará, CRE do Núcleo Bandeirante/Riacho Fundo I e II, CRE de São Sebastião e CRE de Taguatinga. Somando-se um total de 7 regiões administrativas.

Interessou investigar de modo específico: a) de que forma esses cursos contribuíram para a prática pedagógica dos professores; b) como o conhecimento do curso se insere no planejamento de suas aulas e se esses professores trabalham, efetivamente, a temática étnico-racial e cultura negra em sala e; c) se desenvolveram e/ou desenvolvem trabalhos a partir da questão da identidade e da negritude (considerando a construção identitária dos estudantes e do próprio professor?).

¹⁵ O professor pode ser readaptado para outra exercer outra função na escola por diferentes motivos, de saúde, psicológico, entre outros. O professor hoje trabalha na biblioteca da escola, que também funciona como sala de informática. Ele informou que todo readaptado deve fazer um trabalho junto ao projeto da escola. O outro professor informou que ele trabalha com Sala de Recurso Generalista, o público de atendimento são alunos com necessidades educacionais especiais/deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento e síndrome de down.

Para tanto, foram coletados registros de trabalhos desenvolvidos pelos professores em sala (alguns registros visuais) e de projetos desenvolvidos na escola. Um estudo, ao incorporar a análise de imagens, pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio, explica Banks (2009). Segundo o autor, “partindo da ideia de que as imagens, seja por elas mesmas, seja como ferramentas de outros indivíduos têm agência, segue-se, portanto, que as imagens efetivamente ‘agem’” (BANKS, 2009, p. 27).

São trazidas experiências de mais 4 professores que também fazem parte da SEEDF. Senti a necessidade de entrevistá-los durante a realização da coleta de materiais com os professores que fizeram os cursos na EAPE, pois percebi, entre os 23 professores para os quais entreguei o questionário, que 10 deles não estavam em sala. Para ampliar o campo de discussão sobre ensino de Artes Visuais, e para contribuir com a parte da pesquisa sobre a formação de professores no DF, foram entrevistados esses professores que trabalham a temática e têm um direcionamento de trabalho para uma educação antirracista.

Primeiramente pensei em entrevistar somente professores que estão trabalhando com a disciplina de Artes Visuais, mas por indicação das Regionais de Ensino, com as quais obtive-se contato durante a pesquisa, acabei também entrando em contato com dois professores que são da área de atuação de cênicas. Ao entrevistá-los, todos foram considerados para contribuir com esta pesquisa. Esses profissionais atuam no Guará, na Ceilândia e no Núcleo Bandeirante. Suas falas e ações trazem mais possibilidades para atuação e para se pensar sobre o “papel do professor” em uma sociedade racista. Um deles não está em sala de aula, trabalha atualmente no cargo de supervisão pedagógica.

Eles 4 professores foram entrevistados com base em entrevistas semi-estruturadas. Essa forma de entrevista foi escolhida, pois, ao valorizar a presença do investigador, também oferece perspectivas possíveis para que o informante alcance liberdade e espontaneidade, e isso enriquece a investigação (TRIVIÑOS, 2011).

Assim, a metodologia foi traçada e a pesquisa ganhou corpo. Dentro de uma costura que busca um arremate, mas ao mesmo tempo valoriza e perpassa o percurso de cada sujeito, o traçado de cada um. Como uma receita culinária que valoriza o sabor de todos os seus ingredientes.

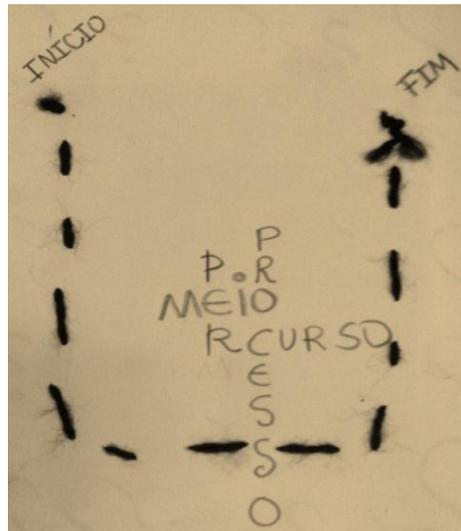


Imagem 9- Desenho retirado do meu diário de bordo, uma caderneta utilizada durante as disciplinas do mestrado para anotar minhas reflexões acerca do processo da pesquisa.

1.2.1 Coleta de materiais entre os professores de artes do ensino público do Distrito Federal

Os materiais foram coletados entre os professores de artes (27 professores), a partir do questionário entregue a eles e de entrevistas individuais, com perguntas descritivas referentes: à sua formação continuada, à sua prática pedagógica, à temática relações étnico-raciais e cultura negra, ao curso da EAPE realizado por ele (no caso dos que realizaram os cursos), à sua construção identitária (étnico-racial), à uma educação antirracista e à sua formação como profissional da educação.

Desses 27 professores, 23 deles responderam ao primeiro questionário, e 4 foram entrevistados em um segundo momento, com uma entrevista semi-estruturada. No caso dos 23 professores, algumas informações foram coletadas por meio de conversas que aconteceram junto à entrega dos questionários já respondidos. Alguns professores sentiram-se à vontade e tiveram disponibilidade de tempo para falar mais informações, para além do que estava sendo requisitado no questionário. Essas demais informações foram anotadas em um diário de campo.

Do total de professores, 10 trabalham atualmente com artes cênicas e 1 com música. Foram incluídas na pesquisa as suas opiniões, por ser um número considerável

de informações, mas também por eles possuírem dupla habilitação, sendo também formados em artes visuais; dessa forma, eles já trabalharam com artes visuais ou podem vir a trabalhar. Além disso, desses 11 professores, 7 são negros. Considera-se relevante essa informação no contexto desta pesquisa, ademais, enfatiza-se também que os professores que se autodeclararam negros demonstraram maior entusiasmo para participar deste estudo; colocando mais detalhes de informações nas suas respostas, por exemplo. Na análise das respostas desses 7 professores negros, percebi pontos importantes que não estavam sendo levantados pelos demais professores e que interessavam à pesquisa de modo particular.

Do total de 23 professores participantes que responderam o questionário, 13 deles se autodeclararam como negros, mais da metade do grupo. Dos outros 4 entrevistados, todos afirmaram-se ser negros. No total, são 17 professores negros.

É importante considerar também que alguns professores estão atuando com o ensino fundamental (séries finais), outros com o ensino médio, na coordenação pedagógica, no cargo de direção, ou estão readaptados e alguns trabalham na Escola Parque com crianças do 1º ao 5º ano, educação infantil. Um professor trabalha em um projeto com ensino não formal.

Como a colaboração do professor à pesquisa foi realizada de forma anônima, os nomes dos professores aparecem por siglas, PP – Plano Piloto, CE – Ceilândia, GA – Guará, GM – Gama, SS – São Sebastião, NB – Núcleo Bandeirante e TG – Taguatinga. A letra “c” é utilizada para os professores de cênicas e “m” para o de música (só houve um professor). A letra “N” é utilizada para identificar os professores que se autodeclararam como negros.

Regiões Administrativas:	Professores:	Área de atuação	Sexo/Recorte étnico
Plano Piloto	15 professores (questionário 1) – PP1, PP2, PP3, PP4, PP5, PP6, PP7, PPc4, PP8, PP9, PPc1, PPc2,	PP1- Ensino Fundamental (coordenação) PP2- Ensino Médio PP3- Educação Infantil PP4- Educação Infantil PP5- Ensino Fundamental PP6- Educação Infantil (direção) PP7- Educação Infantil	PP1- Fem/ N PP2- Fem PP3- Fem/N PP4- Masc/N PP5- Fem/N PP6- Masc PP7- Fem/N PP8- Fem PP9- Fem/N

	PPc3, PPc4, PPc5 PPm	(sala de recurso) PP8- Ensino Fundamental PP9- Ensino Fundamental PPc1- Ensino Infantil (coordenação) PPc2- Educação Infantil PPc3- Educação Infantil (coordenação) PPc4- Educação Infantil PPc5- Educação Infantil (readaptada) PPm- Educação Infantil	PPc1- Fem PPc2- Fem/N PPc3- Masc PPc4- Fem/N PPc5- Fem/N PPm- Masc
Ceilândia	4 professores (questionário 1) – CE1, CE2 CEc1, CEc2	CE1-Ensino Fundamental (coordenação) CE2-Ensino Fundamental CEc1- Todas as idades/ ensino não formal CEc2-Ensino Médio	CE1- Masc CE2- Fem CEc1- Fem/N CEc2- Fem
	1 professor (entrevista) – CEc	CEc- Ensino Médio	CEc- Masc/N
Guará	1 professor (questionário 1) – GA	GA- Ensino Fundamental e Médio (coordenação)	GA- Fem/N
	1 professor (entrevista) – GA1	GA1- Ensino fundmaental	GA1- Masc/N
Gama	1 professor (questionário 1) – GM	GM- Ensino Fundamental	GM- Fem/N
São Sebastião	1 professor (questionário 1) – SS	SS- Altas habilidades	SS- Fem
Núcleo Bandeirante	1 professor (questionário 1) –	NBc- Ensino Fundamental e Médio (coordenação)	NBc- Fem/N

	NBc		
	1 professor (entrevista) – NBc1 1	NBc1- Coordenação Intermediário	NBc1- Fem/N
Taguatinga	1 professor (entrevista) – TG	TG- Altas habilidades	TG- Masc/N

1.3 Formação continuada e a história da EAPE

Uma política educacional que privilegia a formação continuada dos profissionais da educação pode se consolidar como promotora de políticas sociais que garantam o respeito à equidade de acesso e o direito à educação de qualidade para todos como, também, pode apresentar uma visão mais positivista da formação do professor incentivando uma educação tecnicista, a qual não visa uma formação integral, dentre outras possibilidades.

Os modelos que prevaleceram de 1880 a 1968, no Brasil, seguiram essa segunda tendência; tecnicista. Como explica Sousa (1999), ao discorrer sobre a tentativa por parte dos dirigentes políticos em fortalecer uma sociedade capitalista nesse período; que não incentivava ou valorizava as questões sociais voltadas para a educação. Para a autora, a partir de 1968, essas questões passam a ser avaliadas por meio de uma relação estrutural entre economia e educação. Nesse contexto, os cursos profissionalizantes foram questionados, pois não proporcionavam uma base teórica que fomentasse o desenvolvimento de uma consciência crítica.

É nesse cenário que surgem, também, novas discussões sobre o papel social e político do educador para e na construção de uma escola democrática participativa. Essa nova tendência cresce sob a influência da teorização social crítica. Nesse período, autores como Henry Giroux, Michael Apple e Paulo Freire elaboram uma análise crítica sobre o currículo que evidenciam o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, questionando as perspectivas dominantes e sua ênfase nos critérios de eficiência e racionalidade burocrática na educação. Nasce um comprometimento social

com a educação popular. Principalmente vinculado à pedagogia freireana, conhecida como *pedagogia libertadora*, a qual critica a concepção bancária de educação e propõe uma educação problematizadora. O ato pedagógico é concebido como um ato dialógico; opondo-se aos atos individuais e competitivos (SILVA, 2005).

Em meio a essa transformação política, abre-se em Brasília, em 1988, a EAP Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal, inicialmente ligada à Secretaria de Educação. Como explica o pesquisador Souza, “em decorrência do aumento da demanda de qualificação profissional da rede pública de ensino, fez-se necessário criar um novo modelo de aperfeiçoamento profissional” (SOUZA, 1999, p.30). Anteriormente, os cursos eram oferecidos pelo Núcleo da Direção de Recursos Humanos da Fundação Educacional do DF, eram de curta duração e não contemplavam os funcionários da área administrativa. Com o decorrer do tempo, os cursos passaram a ter uma maior carga horária e a contemplar todo o quadro de profissionais. Além disso, os programas dos cursos passam a ser estruturados com profissionais que têm cursos de especialização, de mestrado ou de doutorado.

Em 1993, a EAP é fechada por motivos estruturais e os cursos passam a ser organizados pelo Departamento de Recursos Humanos da Fundação Educacional do DF. Em 1995 a escola é reaberta e, a partir de 1997 passa a funcionar em caráter definitivo e a ser chamada como é denominada hoje: EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Nessa nova estrutura, os programas desenvolvidos pela EAPE são delineados anualmente por meio de seminários, onde são traçadas as linhas de ação para execução de projetos. Nesses seminários são inclusas as diversas propostas e demandas das Regionais de Ensino.

Mas, é importante ressaltar que a formação continuada de professores foi pensada, no DF, antes mesmo da inauguração de Brasília. Como explica Dantas (2016, p. 105): “Nas ideias de Anísio Teixeira a formação de professores (inicial e continuada) era um importante componente da educação, pois o educador considerava que nenhuma mudança educacional poderia realizar-se sem docentes preparados”. O plano educacional da cidade foi pensado para ser exemplo para todo o país. Assim, na década de 1960 surgiram cursos de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, atualização e habilitação para aqueles que não possuíam formação pedagógica e a oferta de bolsas de estudo de pós-graduação. Mas somente nas décadas de 1970 e 1980, a preocupação com

os cursos muda de foco, da ideia primeiramente quantitativa, de expansão, para uma ideia qualitativa de formação.

Antes de existirem cursos de capacitação em Brasília, em 1959, professoras foram enviadas para participarem de estágios e cursos de especialização na Bahia, na Escola Parque de Salvador. Mas, nesse mesmo ano já residiam na capital 64.314 pessoas e, desse total, 4.862 educandos e 100 professores. Nessa conjuntura, a cidade necessitava de um centro de capacitação para esses profissionais que não tinham a oportunidade de saírem do DF. A população crescia rapidamente, em 1960 já era formada por 140.164 pessoas. Isso também demandava o aumento do número de docentes (DANTAS, 2016). Nota-se, também, que os professores não tinham formação para trabalhar com a proposta planejada por Anísio Teixeira, de ensino em tempo integral.

Ainda nesse período, segundo a autora, o quadro político nacional não era favorável para investir na educação, em um sentido de democratização da mesma. Não houve, portanto, um investimento na capacitação dos profissionais da educação para trabalhar com as propostas de Anísio Teixeira. O sistema educacional do DF passou por várias mudanças administrativas e alterações de diretrizes e, devido a instauração do regime militar, aconteceram uma série de perseguições ideológicas com as práticas docentes inovadoras. Em 1964 encerra-se a articulação dos professores para se constituir um sindicato da categoria, a APPEPB (Associação Profissional dos Professores Secundários e Primários de Brasília) criada em 1960, essa associação só voltou a funcionar em 1975. Integrantes de sua diretoria e outros docentes e servidores públicos foram demitidos e cassados por meio do primeiro Ato Institucional – AI-1. (DANTAS, 2016)

Algumas medidas legais foram importantes para uma retomada dos cursos de capacitação. Como a Lei nº 5.920, de 19 de setembro de 1973, que estabelece diretrizes para a classificação de cargos do serviço civil do DF e estipula treinamento e qualificação como critérios para ascensão e progressão funcionais. E a Lei nº 6.366, de 15 de outubro de 1976, do Estatuto do Magistério Oficial do DF, que estabelece incentivos funcionais e concessão de gratificações pecuniárias vinculados à participação em cursos de mestrado, doutorado, aperfeiçoamento, treinamento, especialização ou estudos adicionais (DANTAS, 2016). Entre outras medidas de incentivo para que os

cursos continuassem existindo, houve a realização de uma análise em 1983, pela SEC (Secretaria de Educação e Cultura) em relação à contribuição dos cursos no desempenho profissional dos cursistas. Foram aplicados questionários aos egressos dos cursos e foram feitos acompanhamentos dos professores em regência de classe.

Nessa perspectiva, a criação da então EAP, foi motivada por argumentos apresentados pelo então Secretário de Educação Fábio Vieira Bruno, que diziam que os cursos oferecidos na gestão anterior não haviam gerado modificação no trabalho docente e também não haviam conexões com as escolas com as universidades. Porém, essa iniciativa durou pouco tempo.

Na década de 90, o foco da educação é radicalmente modificado e um novo posicionamento político e pedagógico é instaurado; não mais pautado pela pedagogia crítica-social dos conteúdos. Nessa mesma década também são suspensas as eleições diretas para diretores das escolas e as nomeações ou apadrinhados políticos fazem parte dessa nova política que tinha como representante o governador Joaquim Roriz (do Partido Trabalhista Renovador).

Em 1995 a EAPE é reaberta com uma nova estrutura administrativa e novas concepções políticas pedagógicas. O então governador filiado ao PT (Partido dos Trabalhadores), Cristovam Buarque, aponta no Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal de 1995 a 1998 novas linhas de ação visando à universalização do acesso à educação, por meio da escola cidadã; que critica as ideias neoliberais, os conceitos de qualidade total, de competitividade e de produtividade. A formação e valorização permanente dos trabalhadores em educação era uma das metas dessa ação. Esse governo, em seu primeiro ano de mandato, identificou a desvalorização dos profissionais do magistério e a carência de incentivo aos seus aprimoramentos.

Uma nova equipe educacional foi formada dentro do governo, a partir dos egressos dos movimentos sindicais. O Plano Quadrienal foi, nessa época, construído coletivamente em seminários, em discussões nas escolas e em plenárias; para garantir a gestão democrática nas escolas, como afirma Dantas (2016). Mas, durante esse novo governo algumas escolas e organizações ligadas à educação no DF não foram atingidas pelas tais propostas de democratização.

Em relação à formação continuada, houve um avanço dentro do governo ao valorizar, no Plano Quadrienal, o espaço da coordenação pedagógica como campo de trabalho coletivo e a necessidade da abertura de um centro educativo-cultural para o aperfeiçoamento profissional. Além disso, aparecem também, como indispensáveis, as políticas específicas para valorização permanente dos profissionais de educação.

Outro acontecimento importante para a educação no DF foi o 1º Congresso de Educação do Distrito Federal com o tema *Gestão democrática e qualidade de ensino- Construindo a Escola Candanga*, ocorrido em novembro de 1996. Nele reuniram-se todos os segmentos da comunidade escolar, inclusive pais e estudantes, em plenárias para discutir e elaborar as propostas e as diretrizes para a política de formação continuada; que são, portanto, traçadas de uma forma participativa, deixando de serem planejadas apenas pelas instâncias superiores. Altera-se, assim, a forma de elaboração da formação continuada.

Nesse processo de mudança governamental para uma política de valorização de uma gestão democrática, a EAPE passou a planejar, a promover, a coordenar, a avaliar e a executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública, com um quadro de docentes e técnico-administrativo formado por servidores da antiga Fundação Educacional do DF. Os cursos passaram a ser elaborados a partir de um levantamento das necessidades dos seus próprios profissionais, dos demais professores e das escolas.

Entre as linhas de ação para a formação continuada destacam-se os seguintes pontos: o fortalecimento do processo de construção democrática através da Proposta Política Pedagógica da Escola Candanga; o estabelecimento do intercâmbio institucional com entidades públicas, civis, governamentais e não governamentais; e a proposição de políticas de educação à distância, além da utilização de novas tecnologias. Essas linhas de ação funcionaram, portanto, dentro da proposta curricular da Escola Candanga, que concebe uma noção de currículo dinâmico e do sujeito ativo, privilegiando o processo de ensino-aprendizagem centrado no contexto social.

Porém, no ano de 1999, com a retomada do governo Roriz, a escola de aperfeiçoamento sofre uma nova desestruturação. Há uma diminuição do quadro de profissionais e também altera-se a forma das escolhas dos diretores das escolas; que passam a ser por indicação. Essa conjuntura afeta o andamento do núcleo de capacitação. A formação continuada é vista, então, como instrumento para elevar os

indicadores educacionais. Como um processo mecânico de treinamento no qual os docentes aplicam determinadas metodologias de ensino com eficácia. Isso se opõe ao que vinha sendo discutido e construído antes, sobre a docência e a autonomia do ato de ensinar (DANTAS, 2016).

No governo subsequente (representado pelo governador Arruda), de 2007 a 2010, há também um certo descaso com a formação continuada. No sentido de que prevaleceram as ações de formação para os professores e deixando-se, em segundo plano, os trabalhadores de carreira assistência (DANTAS, 2016).

Além disso, a formação continuada vinculou-se especialmente ao programa de educação integral. Em 2010, no entanto, há uma retomada na gestão da EAPE no que diz respeito à recuperação de espaços de diálogos, de discussão pedagógica e de envolvimento dos profissionais.

Atualmente a EAPE funciona em articulação com o Governo Federal e desenvolve programas de formação continuada que são desenvolvidos conforme a realidade local. Todavia, de fato, a EAPE não possui total autonomia, pois não dispõe de recursos orçamentários e financeiros próprios, como mostra a dissertação de Dantas (2016) sobre a escola. Isso, por consequência, interfere na qualidade dos cursos, pois as condições materiais são limitadoras.

A pesquisa mostra também outro ponto de dificuldade da instituição: a ausência de escuta dos professores sobre suas necessidades de formação. A autora explica que muitos cursos não são dados a partir das demandas das redes de ensino, mas a partir das iniciativas propostas pelos próprios formadores e seus interesses dentro de suas áreas de estudo. E isso se agrava com mais um dado institucional, a pouca rotatividade do grupo de formadores.

Porém, existe atualmente na EAPE uma equipe com maior nível de formação do que em anos anteriores e há, também, uma preocupação constante em se realizar um trabalho diferenciado que mantenha a gestão democrática. Têm-se desenvolvido mais atividades em diálogo com o trabalho pedagógico realizado nas escolas e existe a preocupação no desenvolvimento da prática de pesquisa entre docentes.

Em relação à educação para as relações étnico-raciais, a EAPE criou, em 2011, uma sessão para tratar de diversidade, relações étnico-raciais, entre outras demandas

que abarcam a noção de escola inclusiva. Essa sessão foi denominada de Núcleo de Diversidade, Educação Inclusiva e de Orientação. A partir desse ano cursos sobre relações étnico-raciais foram organizados pelo núcleo. Atualmente, esse núcleo foi alterado e integra a Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas (GTOP). No primeiro bimestre deste ano de 2018, por meio dessa gerência foram ofertados dois cursos: *Cine Diversidade* e *História da Sexualidade Brasileira e do Cotidiano Escolar*. Ambos tratam da temática relações étnico-raciais e trabalham também outras temáticas da diversidade, como gênero, sexo etc. Nota-se, portanto, que não foi oferecido neste ano, um curso específico sobre as relações étnico-raciais, como aconteceu em anos anteriores.

SEÇÃO 2 - IDENTIDADE CULTURAL E RAÇA EM EVIDÊNCIA: ALGUNS NÃO PODEM SENTAR-SE À MESA?

2.1 Construção e des(re)construção identitária

A identidade nesta pesquisa é vista de uma forma ampla, num sentido que envolve a dimensão cultural, sócio-política e histórica. Ao dar ênfase na identidade, busca-se também dar ênfase à diferença. Desse modo, a busca de identidade por parte de um dado grupo social/ou de um sujeito significa, também, a diferença deste em relação às grandes 'massas', apontando para a valorização das especificidades histórica e cultural em, para a inclusão. Representa, também, um processo de diminuição das diferenças sociais e econômicas. Por isso, discutir identidade significa discutir as relações de poder.

Nessa perspectiva, aborda-se os autores da crítica pós-colonial e também um precursor do argumento pós-colonial, Franz Fanon. Sobre pós-colonial refere-se aqui ao universo dos autores diaspóricos, como Stuart Hall e Homi Bhabha, ou ainda, “a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (BALLESTRIN, 2013, p. 90). A partir desses autores inicia-se uma reflexão sobre construção identitária, cultura, raça, racismo e cultura negra no espaço escolar.

“A pós-colonialidade é um lembrete das relações ‘neocoloniais’ remanescentes no interior da ‘nova’ ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional.” (BHABHA, 1998, p. 28). É uma crítica de resistência às histórias de exploração que se perpetuam¹⁶. A crítica pós-colonial tem seu surgimento no campo de pesquisa chamado Estudos Culturais, um movimento gestado na Inglaterra, no pós Segunda Guerra Mundial, e que foi consolidado com o surgimento do *Centre for Contemporary Cultural*

¹⁶ No Brasil, foi publicada em Diário Oficial no dia 16 de outubro de 2017 uma Portaria de Nº 1.129/17, que praticamente inviabiliza o combate ao trabalho escravo. A medida é um exemplo de que as histórias de exploração ainda se perpetuam. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/157112494/dou-secao-1-17-08-2017-pg-150>>. Acesso em: 13/12/2017.

Studies (CCCS). Esse campo nasce com o propósito de repensar teoricamente a cultura, em uma ampla dimensão, por um enfoque antropológico que desloca da ideia de ‘cultura-nação’ para a de ‘cultura dos grupos sociais’. Nessa conjuntura, busca-se também compreender os modos como a cultura dos grupos subalternos contestam a ordem social ou fazem adesão à ela. (MATTELART; NEVEU, 2004).

Esse período histórico, décadas de 50 e 60, em muitos países na Europa, foi marcado pela desconfiguração relativa das estruturas sociais, o que contribuiu para novos olhares sobre a estrutura social. As pessoas estavam se movimentando entre as classes, as de origens populares se formavam pela primeira vez nas faculdades ou chegavam a cargos executivos, e havia um crescimento no emprego terciário (MATTELART; NEVEU, 2004). É também um período marcado pela desilusão, por parte dos intelectuais, com a nova esquerda. Essas mudanças fomentaram uma expansão crítica nos campos da arte, da política, e da vida intelectual. Autores que eram considerados originários da margem, como Hall, que nasceu na Jamaica e foi estudar em Oxford, puderam trazer ao debate acadêmico questões intrínsecas às suas vidas, como as relações da diáspora na modernidade tardia e outras reflexões sobre as novas construções identitárias. As publicações sobre gênero, sexualidade, raça e identidade ganham força nessa conjuntura.

Os Estudos Culturais têm como embasamento teórico uma inspiração no pensamento Marxista, no materialismo histórico e dialético, mas com o foco nas práticas de resistências das classes operárias, na reflexão sobre a sócio-história de um grupo. De acordo com Mattelart & Neveu (2004), o objeto cultural é pensado diferentemente pelos Estudos Culturais, como uma problemática de poder.

A diversidade das superestruturas de uma sociedade (sistemas políticos, criações culturais), de uma “formação social” a outra, vão além das relações de classe e produção.

Perpassa as questões de gênero, raça, sexualidade e etnicidade. A cultura torna-se o núcleo do comportamento e o ponto de partida para se questionar os desafios ideológicos e políticos da sociedade. Assim, as atividades culturais das classes populares passam a ser analisadas, interrogando-se sobre as funções que elas assumem perante a dominação social.

Questiona-se, por essas vias, como as classes populares se dotam de sistemas de valores e de universos de sentido e se há autonomia nesses sistemas. Visa-se compreender a contribuição desses sistemas na constituição de uma identidade coletiva e avaliar como se articulam as identidades coletivas dos grupos dominados, numa dimensão de resistência ou de aceitação, de resignação ou submissão.

Assim, de acordo com Mattelart & Neveu (2004), quatro pensamentos teóricos tornam-se estruturantes nos Estudos Culturais:

- A noção de ideologia, que faz parte do legado de Marx;
- A temática da hegemonia, conceito formulado pelo teórico marxista Antonio Gramsci, nos anos 30;
- O emprego frequente do termo “resistência” como um espaço de debate para se pensar o poder que as classes populares exercem nos microespaços; atrelado ao combate à ideia de “consumidores passivos”. (Influenciados por pensadores como Clifford Geertz e Hoggart) e;
- A problemática da identidade. Pois, na medida em que se enfatiza as classes sociais variáveis, como: gênero, sexualidade e etnicidade. Questiona-se o modo de constituição das coletividades e a maneira como os indivíduos estruturam subjetivamente sua identidade.

Mas, de forma geral, uma preocupação central dos Estudos Culturais é a ideia do pós-colonial no sentido de dar visibilidade às culturas subalternas. Hall (2006) esclarece que o conceito ‘pós-colonial’ pode ser lido, cronologicamente, como um tempo que se segue ao colonial, mas que não pode desconsiderar a existência das dinâmicas coloniais. A subjugação de povos continua mesmo com o fim cronológico do período colonial. Ou seja, os Estudos Culturais buscam denunciar as ambivalências obscurecidas no pós-colonialismo (as relações de servitude que eram geradas pelas violências constantes e os apagamentos das culturas exploradas por meio da tática de opressão militar, econômica e política), dando visibilidade às culturas subalternas e interpelando as possibilidades de atuação dessas culturas. Assim, a identidade cultural é colocada em evidência.

Para Ballestrin (2013), os pensadores pós-coloniais podem ser encontrados antes da institucionalização do pós-colonialismo, como corrente ou escola de pensamento. Fanon é um exemplo disso, pois este autor já denunciava as relações antagônicas que se estabeleceram e se instalaram com o colonialismo nos discursos franceses, na Argélia;

em um período anterior aos *Estudos Culturais* ingleses e asiáticos. Assim, “mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado” (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Fanon, em toda sua trajetória, até sua última publicação em 1961, questiona ‘pelas entranhas’ as instituições coloniais e racistas modernas. Dedicou seu trabalho a transformar ‘visceralmente’ a vida das pessoas; por meio de denúncias e exposição das violências cometidas aos negros, que, submetidos à miséria e à fome, não viam mais nada além da inferiorização das suas culturas e de suas condições como homens animalizados e não civilizados. Seus escritos/trabalhos/estudos, desnudam a cultura racista colonial e os sistemas de poder construídos pelas relações culturais e identitárias. Como explica o autor:

“Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência [...] seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (FANON, 2008, p. 104).

Hoje as estratégias e denúncias de combate ao racismo se ampliaram para além das publicações em jornais impressos e livros acadêmicos, estão expostas diariamente nas redes sociais e, ainda assim, as práticas racistas permanecem, por vezes, até se agravam. Segundo Gomes (2005), o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de duas formas interligadas: individualmente e institucionalmente. Essa articulação se manifesta na forma de isolamento dos negros em determinado bairros, na pouca representatividade nos livros didáticos e na ausência da história positiva do povo negro no Brasil.

Sobre o racismo, Fanon discorre acerca da imposição cultural e da destruição da metafísica desses povos. Também explica que o processo de auto-escravização do negro se estabeleceu na medida em que esse sujeito se reconhecia como preto, em consonância com o olhar europeu, como um ser instintivo e indolente e da instauração da “negrofobia”; que parte do branco e também do próprio negro, que rejeita a si próprio com o processo colonizador. Ele faz uma denúncia à subjugação dos “Outros”, do negro, e mostra que nem todos podem ‘sentar-se à mesa’.

A obra contemporânea brasileira de Flávio Cerqueira, Arquipélago Afro “Antes que eu me esqueça”, de 2013, faz uma crítica ao processo de *embranquecimento* forjado com a violência colonial aos sujeitos negros. Ela traz para a atualidade, pelas vias da arte e da sensibilização, essa condição imposta no passado e que ainda encontra força no corpo social. O espelho pode ser entendido como o reflexo da sociedade e das suas brutalidades, que continua violentando os meninos negros. A obra é um convite para cada um se olhar no espelho, juntamente com o menino “branco” e refletir sobre as construções identitárias no Brasil.



Imagem 10 - Flávio Cerqueira, Arquipélago Afro “Antes que eu me esqueça”, 2013, Acervo da Pinacoteca de São Paulo.

O autor procura elaborar uma compreensão da relação entre o negro e o branco por meio de uma interpretação psicanalítica desse universo mórbido instaurado com a modernidade. Ele alerta que a empreitada colonial não foi apenas econômica, mas, sobretudo um jogo psicológico. O opressor não se satisfaz em acabar com a cultura do oprimido, todos os esforços são feitos para levar o colonizado a confessar a inferioridade da sua cultura, que são tidas como condutas instintivas. (FANON, 2005) O pesquisador relata, a partir das suas experiências (como seu próprio corpo) e, também,

dos Outros corpos, os abusos e os assédios das políticas de *embranquecimento* da raça. Observa, por exemplo, que a mulher de cor “não podendo enegrecer o mundo, [...] vai tentar embranquecê-lo no seu corpo e no seu pensamento” (FANON, 2008, p. 56). As mulheres martinicanas também flertam com o “menos negro”. Um processo que ele denomina como *eretismo afetivo*; a aspiração de ser admitido no mundo branco. Para o autor, existe uma neurose em ambos os lados: o negro é escravo da sua inferioridade, enquanto o branco é escravo de sua superioridade. Assim, mostra-se como, por meio das representações da literatura, dos filmes, dos jornais e das anedotas da época, o imaginário doentio sobre o preto foi sendo construído com a visão de mundo branca. Desconstruir isso, para Fanon, é um trabalho árduo que implica separar a equação “preto = biológico”: o biológico se remete às teorias raciológicas do final do século XIX, impregnadas pelo positivismo, evolucionismo e materialismo. Essas teorias pretendiam encontrar no biológico a base material para justificar o lugar do negro como primitivo. Assim, se trava uma luta não só contra o mito forjado em torno do negro, mas também contra qualquer tipo de opressão. A luta significa, para o autor, a tomada de consciência, a desalienação.

A pintura abaixo, realizada pelo pintor espanhol Modesto Brocos, em 1895, aborda o fenômeno da miscigenação das raças no fim do século XIX . A obra pode ser vista como uma possibilidade de redenção através da dissolução das raças, como também retratando o fenômeno da busca do *embranquecimento* gradual das gerações de uma mesma família, por meio da miscigenação. Nota-se que a avó negra pode estar agradecendo o nascimento do neto com a pele branca.

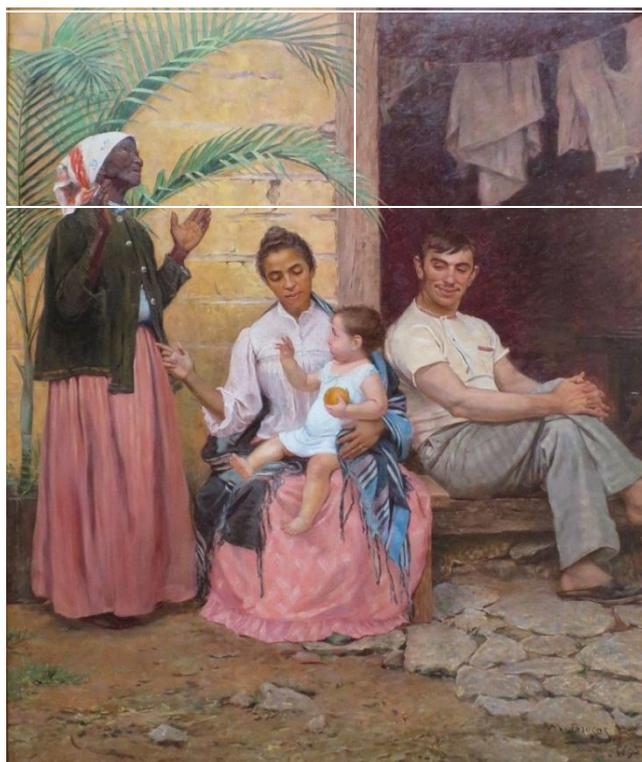


Imagem 11 - Modesto Brocos, *A Redenção de Cam*, 1895, Óleo sobre tela, 199 x 166 cm, Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3z281/a-redencao-de-cam>> Acesso em: 15 de agosto de 2018.

Outro ponto importante, colocado por Fanon, é a necessidade de se despertar a sensibilidade do colonizado. Para ele, ao “[...] renovar as intenções e a dinâmica do artesanato, da dança e da música, da literatura e da epopeia oral, o colonizado reestrutura a sua percepção. O mundo perde o seu caráter maldito. Estão reunidas as condições para o inevitável confronto” (FANON, 2005, p. 279).

A arte possibilita esse processo de sensibilização e de “confronto”. O ensino de artes é importante, nesse sentido, para uma mudança de lugares identitários e de conscientização. No Brasil, Paulo Freire (2010) fala da necessidade de tomada de consciência a partir do processo educativo. Considera, no entanto, que essa “tomada de consciência” é difícil, mas possível. Para isso, é preciso valorizar a “leitura de mundo”, os saberes dos grupos populares e as suas compreensões de mundo.

Percebe-se, ainda, que tanto a identidade, como a raça, são construções sociais, podendo ser acionadas em momentos estratégicos (SCHWARCZ, 2007). Hall (2006)

também contribui teoricamente com esse processo de análise e des(re)construção identitária; com estudos sobre as mudanças ocorridas na modernidade e na modernidade tardia, com a problematização das relações coloniais e pós-coloniais e por meio da análise dos discursos hegemônicos construídos pelos Estados Nações. O autor problematiza as identidades a partir do conceito de *deslocamento*.

Para ele, novas identidades são forjadas com o avanço da modernidade tardia, com o processo de globalização e com as relações diaspóricas desse novo mundo. Para além de uma ideia dicotômica, como opressor e oprimido, o autor enxerga novas categorias de lugares e de lutas.

Diante da dificuldade de se mapear a história do sujeito moderno, pois existe uma “crise de identidade” instalada nesse período – fruto de um tipo diferente de mudança estrutural que transformou as sociedades modernas no final do século XX e fez com que se fragmentassem as estruturas de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, as quais no passado forneceram sólidas localizações para os indivíduos sociais –, Hall (2006) faz uma generalização conceitual para estruturar um quadro aproximativo. Mostra através do conceito de *descentramento* ou *deslocamento* que o sujeito moderno muda em três pontos estratégicos durante a modernidade: do sujeito do iluminismo para o sujeito sociológico e, por último, com o aparecimento do sujeito pós-moderno.

Segundo ele, nos tempos pré-modernos acreditava-se que as tradições e as estruturas sociais eram divinamente estabelecidas. Com a mudança desse parâmetro, com o nascimento do “indivíduo soberano” entre o Humanismo e o Iluminismo, nasce uma nova concepção de individualidade. É o homem como centro do universo, o qual questiona a ordem secular e divina para explicar os fenômenos naturais. Emerge junto à Reforma Protestante e em meio às revoluções científicas a imagem do homem racional, fruto do dualismo cartesiano entre mente e matéria.

Com o nascimento do sujeito moderno - na primeira metade do século XX (modernidade tardia) -, da democracia moderna, das grandes massas e das estruturas de Estado-Nação, emerge também uma concepção mais social do sujeito. Enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado e na institucionalização do pensamento cartesiano nas novas ciências sociais e na biologia darwiniana, a identidade do sujeito sociológico vem como fruto de uma junção do mundo pessoal ao mundo

público. Essa identidade tece uma espécie de costura do sujeito à estrutura, como explica o autor: “O sujeito ainda tem um núcleo e uma essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11).

Porém, cada vez mais afastado de uma perspectiva de uma essência ideal, imerso em uma sociedade onde não há mais um único centro de poder, emerge a identidade do sujeito pós-moderno. Para explicar essa transição, Hall (2006) argumenta sobre cinco avanços na teoria social e nas ciências humanas, ocorridos na modernidade tardia, que provocaram esse *descentramento* final do sujeito cartesiano. São eles: as tradições de pensamento marxista; a quebra de pensamento da formação da identidade pela “lógica” do inconsciente de Freud, com a importância dos processos psíquicos e simbólicos; a influência do pensamento estruturalista e pós-estruturalista linguístico, no qual a língua é vista como um sistema social, um acervo de significados preexistente ao sujeito e os significados são ressignificados nas relações de similaridade e diferença; as visões sobre o poder disciplinar das instituições e de seus especialistas, proposta por Michael Foucault, que ao longo do século XIX iniciaram um processo regulador na vida das pessoas; e o impacto dos “novos movimentos sociais” que emergiram durante a década de 1960, principalmente o feminismo, junto com o fim das organizações políticas de massa e os movimentos políticos que apelavam para identidades sociais diferentes.

Forma-se, desse modo, o sujeito pós-moderno a partir de uma noção de identidade mutável e aberta; desvinculada e desalojada de tempos, lugares, histórias e tradições específicas. Alimenta-se, portanto, de variadas fontes ideológicas para além do pensamento controlador da igreja e da lógica cartesiana. Com o crescimento das ciências humanas e a formação dos grupos sociais reivindicando seus direitos, o homem questiona a construção do sujeito do Iluminismo e sua identidade “fixa”.

Além disso, a globalização faz com que o sujeito torne-se ainda mais fragmentado. A globalização se refere aqui aos “processos atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2006, p. 67).

Em termos de identidades culturais, o autor argumenta em torno da identidade nacional. Mostra que as identidades culturais nacionais estão sendo deslocadas pelo processo de globalização e, com as aberturas das diferenças regionais e étnicas cada vez mais aparentes, os sujeitos desidentificam-se de um essencialismo identitário das culturas nacionais modernas e de seu poder hegemônico. Desse modo, abre-se um campo de ambivalência interno às culturas nacionais, no sentido de se questionar a nação como um sistema de representação cultural. Em resposta, isto é, na tentativa de manutenção de seu poder, estratégias representacionais são utilizadas como dispositivos para que se mantenha viva a ideia de integração nacional.

Assim, a nação como “comunidade imaginada” precisa ser alimentada por meio das narrativas e literaturas nacionais, com o reforço de imagens, cenários, símbolos e rituais. E, também, na ênfase nas suas origens, nos mitos fundacionais, na imutabilidade das tradições e na comunidade étnica portadora de uma pureza primordial.

Como acentua Hall (2006, p. 59): “A cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica”. Há a tentativa de se anular a diferença cultural, de se colocar em uma mesma grande família categorias como gênero, raça e classe. E, também, de unificar diferentes formas de poder cultural, como a língua, a religião e as tradições. Porém, as diferenças continuam a se pronunciar por meio das identidades “locais”. As nações modernas são formadas por muitas culturas e etnias: o pesquisador denomina essa formação de “híbridos culturais”.

Para o autor, é no local onde reside um contraponto ao flutuante mundo pós moderno global, e no afrouxamento provocado pela globalização à ideia de nacionalidade, que as identidades híbridas tomam lugar. Em contraposição aos dispositivos que são acionados em nome de unidade nacional, sejam eles por meio da lógica racial como categoria discursiva ou pela mercantilização da etnia e da “alteridade”. Como processo de resistência à globalização, identidades locais, regionais e comunitárias se reforçam indo em um sentido diferente ao da “homogeneização cultural”; que se apropria do discurso da diversidade para gerar lucro para os grupos hegemônicos. A cultura “local” busca reagir a essa “impermanência” e à ideia de “supermercado global”, que é a difusão do consumismo em escala global. Porém, é importante ressaltar o perigo do surgimento de discursos autoritários no comunitarismo, eis que nem sempre o “local” atua em contraposição ao “global”.

Essa tensão existente entre o “global” e o “local” na transformação das identidades é um ponto muito importante para compreender os novos sujeitos. O impacto do “global” pode trazer um novo interesse pelo “local” na exploração dessa diferenciação “local”. Assim, perpetuam-se e geram-se novas relações desiguais de poder cultural entre “o Ocidente” e “o resto”. No mercado global de estilos, lugares e imagens, na difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, essas relações desiguais podem aparecer e contribuem para um efeito de “supermercado global”. (HALL, 2006, p. 75)

Em vista disso, Hall se refere ao conceito de *tradução* (de Bhabha, 1998), para explicar um efeito de resistência a essa globalização mercantil, estruturada com base em uma lógica hegemônica de união nacionalista e colonialista. O homem traduzido é aquele transportado entre fronteiras, o qual pertence a dois mundos e forja, com essa condição, uma nova auto interpretação. Ao estar polarizado entre a tradição e a globalização, faz surgir novas posições de identidade.

Esse homem, produto e produtor inicialmente de novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais, é obrigado a traduzir e a negociar entre essas duas identidades. Como pertencente a culturas híbridas, o ser humano renuncia, em certo grau, as suas tradições, mas carrega consigo certos traços culturais dessas tradições. Passa a ser um sujeito que se manifesta na medida em que questiona o que lhe é imposto como culturalmente superior.

Assim, para o autor, o *hibridismo* cultural, ao produzir novas formas culturais, funciona como um desvio provocado pela globalização dentro da própria estrutura. Pode contribuir para um processo lento de descentramento do Ocidente ao ser capaz de desestabilizar o ressurgimento de nacionalismos e de outras formas de particularismos, como os fundamentalismos.

A partir desses conceitos, de *tradução (negociação)*, *deslocamento* e *hibridização*, essa pesquisa segue para uma análise sobre raça, racismo e processos de resistência no contexto político/escolar. Como visto acima, as identidades culturais estão em constante processo de deslocamento, embora sigam determinados jogos de controle, marcados pelos poderes institucionalizados, para que se mantenha a unidade cultural hegemônica nacional.

Para Bhabha (1998), cada vez mais as “culturas nacionais” estão sendo ressignificadas a partir das minorias destituídas. Segundo o autor, isso é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e de contrariedade (de sobrevivência e de resistência) que nascem nos espaços intersticiais; nos entre-lugares (a exemplo da tradição religiosa afro-brasileira) que se opõe à lógica binarista herdada do discurso colonial (incluído ou excluído; brasileiro ou africano; sujeito ou objeto), e que foi realimentada pelo discurso político-ideológico nacional. Em um campo de hibridismo cultural, abre-se, nas condições fronteiriças, espaços para tradução cultural; espaços de significação. Nascem estratégias de novas representações socioculturais e de aquisição de poder com os sujeitos de enunciação.

A *tradução* se dá longe da fixidez e do fetichismo de identidades no interior da calcificação de culturas coloniais, dos essencialismos culturais. Ela se dá mediante a *negociação* entre as partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.). Mas apesar de terem histórias comuns de privação e de discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades entre as partes nem sempre é colaborativo e dialógico; podendo ser profundamente antagônico e conflituoso. A tradução faz abrir lugares e objetivos híbridos de luta; ela une teoria e razão prático-política (BHABHA, 1998, p. 20).

Bhabha (1998) enfatiza que é na fragmentação identitária que as necessidades de *negociação* se revelam. Essas necessidades nascem da vontade de desconstrução da “vantagem” epistemológica do Ocidente; onde a diferença cultural foi estabelecida na exclusão do Outro ou na sua marginalização. “Aqueles que têm que viver sob a vigilância de um signo de identidade e fantasia que lhes nega a diferença” (BHABHA, 1998, p. 102), os excluídos, são questionados e, também, se questionam em relação ao corpo dócil, que foi conformado para não negar, nem ter o poder de significar o seu mundo e de estabelecer seu próprio discurso institucional.

Tradução significa um engajamento diferente na política em torno da dominação cultural. Ela acontece no campo da diferença cultural e não da diversidade cultural. Isso significa tratar as diferentes culturas não como objetos epistemológicos, mas como conhecimento legítimo; onde a autoridade da cultura (os símbolos da cultura nacional) como conhecimento de verdade referencial está em questão no momento da enunciação, momento no qual os sujeitos marginalizados têm voz nos espaços de representatividade

sócio-cultural. Diferente da ideia de diversidade cultural, que trata os costumes culturais como pré-dados e dá origem às noções liberais de multiculturalismo, “o processo de *tradução* é a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação cultural” (BHABHA, 1998, p. 62).

Nesse processo de tradução, o presente é visto como prática de resistência e a tradição cultural não é vista como um sistema estável de referência. O sujeito de enunciação segue, então, outra lógica de sincronicidade e de evolução; que legitima o sujeito do conhecimento cultural. Abre-se, assim, um espaço onde o significado e os símbolos da cultura não têm fixidez primordial, são apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. As identidades são construídas de um novo lugar de enunciação político e histórico, de um deslizamento subversivo da autoridade. Os grupos culturais e racialmente marginalizados saem da invisibilidade e anunciam sua diferença, não precisam negar sua diversidade.

O processo de resistência se dá contra a construção ideológica da alteridade como parte de uma ordem imutável e do jogo repetitivo de degeneração que se estabelece a partir do discurso do estereótipo, do fetichismo, da reativação do material da fantasia primária colonial de pureza racial; contra as simbologias do “Outro” como bárbaro, violento, pagão, etc. Na *negociação* esse modo de representação da alteridade racial/cultural/histórica é questionado e, com isso, o poder também é conferido aos sujeitos não representados.

Esses conceitos de *deslocamento*, *identidade híbrida* e *negociação* são trazidos nesta pesquisa visando auxiliar as reflexões acerca da formação do professor; sua construção identitária e seu papel no espaço escolar. Assim, *tradução* é percebida neste estudo como possibilidade de atuação do professor e dos membros das unidades escolares (gestores, coordenadores etc.), promovendo novos alicerces para repensar os processos identitários, étnico-raciais e a cultura negra no Brasil.

2.2 Abordagens do multiculturalismo, *multiculturalismo interativo* em foco. Não existe uma receita pronta.

Multiculturalismo, neste trabalho, significa discutir sobre as minorias étnicas, que sofrem opressões históricas em seus territórios e, também, significa trazer à tona formas de lidar com as diferenças étnicas (culturais, religiosas, etc.) no currículo escolar. Implica também pensar sobre a dinâmica da formação histórica e sociocultural brasileira: o que é negado, silenciado, afirmado e valorizado nessas dinâmicas.

O Brasil é um país considerado multicultural, mas isso não implica, necessariamente, uma democracia racial. Essas diferentes etnias e culturas dialogam entre si de modo hierárquico e competitivo. Pois, como país colonizado, a construção das diferenças culturais se deu por *genocídios/epistemicídios* (GROSFOGUEL, 2013). A população negra, juntamente com os povos indígenas, foi a que mais sofreu essa “violência original”.

Essas relações culturais assimétricas estão também no espaço escolar. Existe, nesse contexto, um modelo homogeneizador e monocultural (a partir dos parâmetros ocidentais do que é conhecimento), que determina o que deve ser ensinado e o que deve ser desmerecido. Mas, para a autora Gomes (2008), essa condição de autoritarismo está sendo cada vez mais questionada pelas minorias. Da necessidade de romper com o autoritarismo, nasce fortemente uma consciência de construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente.

Pensar sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo brasileiro, representa também uma tomada de consciência sobre as relações desiguais de poder existentes entre as culturas no Brasil.

Segundo Silva (2005), foi com a influência dos Estudos Culturais (década de 1980), na Inglaterra, e da crítica pós-colonial (questionando os papéis culturais, os lugares identitários e de fala), que essa alteração legislativa ganhou espaço no território escolar no Brasil. Nota-se que essa alteração legislativa não significa apenas uma política de respeito à diversidade e de reparação histórica, mas também uma medida de justiça sociocultural.

Somente em 1997, que os Parâmetros Curriculares Nacionais incorporaram, entre os temas transversais, a temática da pluralidade cultural (a partir do multiculturalismo). Isso só aconteceu, todavia, porque houve muita negociação e pressão por parte dos movimentos sociais. Pois, como afirma Candau (2010), o multiculturalismo não nasceu nas universidades, ele é fruto das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos.

Segundo o pesquisador Hall, existem vários tipos de multiculturalismo: “o ‘multiculturalismo’ não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma força disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados.” (HALL, 2003, p. 52-53). Ele pode ser classificado como mais conservador e liberal, onde há uma inserção da minoria cultural nos padrões da maioria e não há um reconhecimento, ou mais crítico, onde interroga-se sobre as relações de poder e sobre as desigualdades socioeconômicas.

De acordo com Candau (2010), existem duas abordagens fundamentais de multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. A primeira delas vê o multiculturalismo como sendo uma das características das sociedades atuais e enfatiza a descrição desse fenômeno. Já a perspectiva propositiva, entende esse fenômeno não simplesmente como um dado da realidade a ser compreendido, mas como uma maneira de atuar; que implique na construção de estratégias pedagógicas para pensar as relações étnico-raciais e para conceber políticas públicas a favor da democracia. Nesta pesquisa analisa-se as diferentes concepções de multiculturalismo dentro da perspectiva propositiva, refletindo sobre o multiculturalismo e a diferença. São elas: a do *multiculturalismo assimilacionista*; a do *multiculturalismo diferencialista* ou *monoculturalismo plural* e; a do *multiculturalismo interativo ou interculturalidade*.

O *multiculturalismo assimilacionista* defende que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados na cultura hegemônica, visando uma política de universalização da escolarização.

Já o *multiculturalismo diferencialista* questiona a política assimilacionista, por essa negar a diferença ao silenciá-la no interior de uma estrutura cultural considerada mais importante. Assimilar não mexe na matriz da sociedade, ao contrário, afirma uma “cultura comum”, a hegemônica. Esse segundo modelo de pensamento propõe a ênfase

no reconhecimento das diferenças, garantindo espaços próprios e específicos para que as diferentes identidades culturais possam se expressar com liberdade e manter suas matrizes culturais de base. Por último, o *multiculturalismo interativo* é tido como aberto (e interativo), pois estrutura-se no diálogo e nas negociações. Questiona o *multiculturalismo diferencialista*, por considerar que ele reduz as identidades culturais a uma visão estática e essencialista. O *multiculturalismo interativo* concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, transformação, construção e reconstrução. Longe da ideia de pureza cultural e de essencialismo, significa uma inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. A educação é pensada na *negociação* cultural para a construção de um projeto comum as diferenças são, dialeticamente, incluídas. Para Silva (2000, p.73),

“As questões de multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento”.

Assim, o multiculturalismo aparece de várias formas no currículo: pode ser celebrativo e benevolente à tolerância e ao respeito com a diversidade e a diferença, naturalizando e cristalizando as identidades, ou pode buscar problematizar essas questões; como na perspectiva *multicultural interativa*, onde a identidade e a diferença são percebidas em uma estreita conexão com as relações de poder e a disputa da identidade_está envolvida em uma disputa mais ampla, por recursos materiais, mas também simbólicos. Nesse modelo, implica-se pensar também sobre os processos de inclusão e exclusão de várias maneiras de ver o mundo. (SILVA, 2000).

Para se trabalhar práticas pedagógicas na perspectiva intercultural, Candau (2010) afirma que a escola precisa ser reinventada, no sentido de se afirmar como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades, que sejam capazes de construir respostas para as desigualdades socioculturais na diversidade. Para isso, propõe considerar a diferença como constitutiva da ação educativa - ela precisa ser identificada, revelada e valorizada. E mostra algumas ações relevantes para essa tomada de consciência, como:

- Reconhecer as nossas identidades culturais no plano pessoal e situá-las em relação aos processos socioculturais do contexto em que vivemos e na história do nosso país;

- Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar reconhecendo as diferenças étnicas, de gênero, de origens regionais e comunitárias, etc. e aproximando-as da escola;
- Identificar nossas representações dos “outros”, desconstruindo os imaginários sociais que versam sobre a alteridade por um viés dicotômico de marcas culturais essencializadas ou que percebe o “outro” como a alguém a se tolerar;
- Conceber a prática pedagógica como um processo de *negociação* cultural, evidenciando a ancoragem histórico-social dos conteúdos e concebendo a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Acredita-se, nesta pesquisa, que a proposta intercultural, diferente de um multiculturalismo binarista - que acaba reduzindo as relações culturais entre dois pólos, um pólo dominante e “os outros” - convida, em um sentido metafórico, a um banquete antropofágico. O “outro” é parte integrante de cada sujeito que o observa, em um sentido de potencial de novas construções identitárias. Acolhe-se e devora-se “o outro” porque existe a admiração em considerar outras formas de concepções de mundo. A realidade é construída pelas negociações, mas essas se dão em um nível de admiração e respeito, acontecem também no campo do sensível e do imaginário, para uma releitura das construções simbólicas.

2.3 Raça, racismo e educação

A escola é um dos territórios sociais onde as dinâmicas da nossa herança colonial podem se repetir; seja no currículo, na fala do professor em sala ou na conversa entre estudantes. Essa herança é fundamentada em uma cultura de exclusão e violência, que se propagou com a empreitada mercantil moderna e se enraizou com o nascimento das instituições e com a construção da ideologia de “nação brasileira”, abarcando uma lógica racista, que será descrita ao longo deste capítulo.

O mundo moderno tem seu marco com a conquista das Américas e os genocídios e epistemicídios impostos aos povos originários e aos africanos escravizados. Também com a constituição de um complexo cultural eurocentrado de superioridade, formado pelos conquistadores, com o intuito de subjugar os “outros”; não europeus. Quijano

(1992) classifica essa modernidade como *racionalidade/modernidade*. Para o autor é importante considerar esse conceito conjugado, pois não existe a modernidade sem o posicionamento ideológico de dominação, que é baseada na razão ocidental/europeia. É estabelecido, nesse período, um paradigma universal de conhecimento que classifica os povos que possuem racionalidade, a humanidade, e o resto do mundo, que não a têm (QUIJANO, 1992).

A cultura nacional brasileira foi construída dentro dessa lógica colonial, baseada em uma economia escravocrata, onde os negros escravizados primeiramente sofreram a “deculturação”; a inviabilização da manifestação de suas próprias culturas por meio de violências constantes que tinham o intuito de desenraizá-los de suas tradições originais. Posteriormente, os negros sofrem a “aculturação”, a conversão em “ladinos”, como explica Darcy Ribeiro (1983), quando aprendem a língua do senhor e são submetidos compulsoriamente ao novo regime de trabalho. Para o autor, na gestação da nação existia uma única classe e uma única identidade, a branca. O autor faz uma crítica a esse sistema de exploração de corpos e subjetividades: para o branco, o negro e o índio quase inexistiam como humanos. Assim, o caráter da cultura brasileira se deu pela natureza exógena (que impõe um modo de estar no mundo, baseado no ocidente) e mercantil; da empresa que lhe deu nascimento e que se destinava a prover o mercado europeu (RIBEIRO, 1983).

A formação da cultura brasileira está baseada em identidades forjadas pela desapropriação territorial, pelo genocídio e pela incorporação dos africanos e dos indígenas como trabalhadores escravos em uma cultura racista; na linguagem da racialização dos não brancos para a manutenção e justificativa do poder. Por sua vez, a “identidade negra” se construiu na resistência ao colonialismo, às violências impostas, aos abusos sexuais, às mutilações do corpo, às marcas de ferro, entre outros tantos maltratos: “mesmo diante de tal situação, em que a liberdade oficial estava condicionada à carta de alforria, os escravos e as escravas desenvolveram as mais diversas formas de rebelião, de resistência e de busca de liberdade” (GOMES, 2002, p. 42).

A violência constante satura a relação servil e culmina em insurreições e conjuras de escravos, como a Revolta dos Malês, na Bahia, em 1835. A vida útil do escravo brasileiro era em média de apenas 7 anos. (MOURA, 1988). Os negros lutaram, em todas as partes do Brasil, para serem considerados pessoas, do ponto de vista

jurídico e contra as instituições de segregação¹⁷. Reivindicavam suas existências e seus parentescos e apelam por um fortalecimento da comunidade negra como possibilidade de se auto- recriarem.

No Brasil, como descreve Gomes (2002), a trajetória de resistência¹⁸ se inicia com os quilombos, os abortos e os assassinatos de senhores nos tempos de escravidão. Segundo a tese de Pereira (2010), no final do século XIX e início do século XX a luta denunciadora contra a opressão aos negros se dá pela imprensa negra, pelos grêmios, pelos clubes e pelas associações de negros. Essa luta se apresenta também com movimentos sociais que desencadearam a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, em 1931. O Movimento Negro (MN) se constitui nesse período como resposta contra o mito da democracia racial (e a “identidade nacional” forjada por meio dele) e ganhou força na sociedade principalmente após as publicações acadêmicas da década de 1930, como o livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. (PEREIRA, 2010).

O Movimento Negro, nesse contexto, empenhou-se em enaltecer a raça e em construir uma “identidade negra”, bem como na tomada de consciência do *status* do negro ligado à barreira de cor (para um *status* de representatividade). Em 1932, a FNB consegue a participação de negros na Guarda Civil do Estado de São Paulo. (PEREIRA, 2010). Aos poucos o movimento vai reivindicando, por meio de encontros, conferências e núcleos de estudo, outras categorias de luta para além do enaltecimento da raça; como a exigência por melhores condições de vida, de trabalho e pela promoção de uma educação inclusiva. Ainda segundo o autor, a FNB tornou-se a maior expressão do MN na década de 1940.

Outros núcleos surgiram em outros pontos do país, como o Teatro Experimental do Negro (no Rio de Janeiro, em 1944), que contou com a militância de Abdias do

¹⁷ Em vários países onde aconteceu o regime colonial contra a população negra, houve tentativas de manutenção da escravidão ao longo do século XX, como O regime de *apartheid* na África do Sul e as leis “Jim Crow” nos Estados Unidos. No Brasil, a população negra teve inserção demorada e difícil no sistema nacional de ensino com o respaldo legal. A Constituição de 1824 já determinava que a escola era um direito de todos os cidadãos, mas não incluía os escravos. O documentário estadunidense A 13ª Emenda mostra como a população negra dos EUA ainda continua sendo subjugada, violentada e criminalizada através do regime penitenciário. Documentário: **A 13ª Emenda**. Direção: Ava Duvernay. 100 min. 2016.

¹⁸ De acordo com Moura (1988, p. 4), “Depois do Haiti, o Brasil é o país no qual ocorreu o maior número de revoltas de escravos, de fugas e de outras formas de manifestações escravistas”. Os negros escravos e libertos participaram dos movimentos que reivindicou a Independência Nacional, das guerrilhas junto à população rural (como a Cabanagem, no Pará, de 1821-1836), da Balaiada, na província do Maranhão, além de formações de comunidades de resistência, como a República dos Palmares em PE, que durou de 1630 a 1695), chegou a ter 30 mil habitantes e o Quilombo de Abrósio em MG, que chegou a ter 20 mil habitantes.

Nascimento e a União do Negro de Cor (em Porto Alegre, em 1943). Novos modos de articulação são abertos por esses núcleos atuantes na política e na cultura nacional.

Na década de 1960, ocorre o maior número de independência dos países da África e, como isso, novos horizontes no MN no Brasil são abertos. Parece que houve uma descoberta da África por aqui e os negros, no Brasil, ficaram entusiasmados com as descobertas culturais de lá, diz Pereira (2010). A relação entre cultura e política foi importante para a manutenção das organizações e suas ações no combate de futuras repressões e perseguições do governo aos grupos que se declaravam abertamente contra o racismo. É interessante observar essa relação para pensar sobre o papel do ensino de artes no combate ao racismo. Pois, nota-se que ele (o ensino das artes) tem o potencial de debater a identidade racial de maneira afirmativa, valorizando a cultura negra por meio das imagens e das representações visuais, da música, do teatro e de outras manifestações culturais.

Retomando ao tema dos movimentos ativistas negros e da dimensão política e cultural presente nessa esfera, nota-se também que aconteciam divergências dentro do próprio MN: existia, em contraposição, grupos que se autodenominavam como estritamente políticos e que eram avessos a muitas práticas chamadas por eles de “culturais”. O bloco Afro Ilê Aiyê, de Salvador (1974), tinha uma estrutura mais ligada ao cultural diferente do Movimento Negro Unificado; fundado em 1978, em São Paulo, em plena ditadura militar, ele tinha um viés mais direcionado para as ações de confronto nas ruas.

Nas décadas de 1970 e 1980, o MN ganha força com o período de redemocratização da sociedade e emerge uma nova forma de atuação política, essa nova perspectiva de luta passa a articular categorias como raça e classe. Desse modo, há uma aproximação com os agrupamentos de esquerda. Pereira (2010) denomina esse momento como um marco para a constituição de uma nova frente, que ele denomina como “Movimento Negro Contemporâneo”. Há nesse momento a formação também de outros grupos, moldados pela interseccionalidade, pela sobreposição de diferentes identidades sociais e pelos sistemas de opressão (racismo, sexismo, classismo, etc.). As novas categorias de luta olham para esses sistemas de forma inter-relacionada; evidenciando a luta das mulheres negras, como Sueli Carneiro e Edna Roland. Essas mulheres ganharam destaque com a fundação do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras, no Rio de Janeiro, em 1982.

Com as possibilidades de mudança trazidas pela Constituição de 1988, a luta se ampliou visando a criminalização do racismo e a regularização das terras quilombolas. Na década de 1990, ela se estendeu no desenvolvimento de PAA relativos ao acesso no campo educacional, visando a inserção dos negros nos cursos profissionalizantes, nas universidades e nas áreas de tecnologia de ponta. (PEREIRA, 2010). Assim, o Movimento Negro, ao longo desses anos, viabilizou mudanças políticas; de afirmação da população negra e de formação de novas identidades culturais, que surgem nesses processos de *tradução* cultural.

Mas, apesar da inúmeras conquistas, não foram anuladas no Brasil as desvantagens baseadas na cor da pele. As discriminações ainda se perpetuam por meio do racismo, das práticas discriminatórias fomentadas pelo Estado, das agressões múltiplas etc. Portanto, faz-se necessário ainda uma análise sobre ‘o nascimento racial’ para nos aprofundarmos na relação entre educação antirracista, escola e espaço de *tradução/negociação* identitária.

2.3.1 Nascimento racial e identidades forjadas. Identidade branca?

O indochinês não se revoltou porque descobriu uma cultura própria, mas “simplesmente” porque, sob diversos aspectos, não lhe era mais possível respirar (Fanon, 2008, p. 187).

Para a análise das questões raciais (raça e racismo), são trazidos autores que se preocupam com os aspectos da herança colonial, ainda hoje presentes nas relações entre as culturas como o camaronês Achille Mbembe, o peruano Aníbal Quijano e o porto-riquenho Ramón Grosfoguel. Esses dois últimos participam da crítica decolonial, um movimento voltado a repensar a “pós-colonialidade”, mas a partir do chamado Sul global; mais particularmente, da América Latina.

Para Mbembe (2014), a estratégia de exploração racista que nasceu com a modernidade (final do século XV) ainda se perpetua às minorias e aos subalternos de hoje. Com a ajuda dos aparatos tecnológicos e institucionais, uma *condição de mortificação*, presente na exploração racista desde o início da modernidade, tende a se expandir a nível mundial, pois caminha por meio de um sistema capitalista neoliberal e visa uma homogeneização de um *devir-negro do mundo*, uma situação permanente de

exploração em escala mundial baseada nos moldes coloniais; mas que não se restringe apenas aos negros, abarcando toda a humanidade subalterna, o que inclui os operários chineses mal remunerados, os refugiados submetidos a condições precárias de trabalho etc. Ela é renovada em outro tempo e contexto como estratégia de dominação e, portanto, precisa ser identificada e combatida cotidianamente.

A condição de exploração e discriminação que nasce com a empreitada capitalista está viva, não mais na forma escancarada da escravidão do período colonial, mas ela se apresenta de várias outras maneiras como, por exemplo: nos fechamentos de fronteiras e construções de muros para impedir que povos entrem na “grande potência”, os Estados Unidos; nos discursos midiáticos contra o terrorismo árabe; na pouca representatividade política em prol dos direitos das mulheres e outros segmentos subalternizados, etc.

O *devoir-negro* do mundo está diretamente relacionado à institucionalização do caráter descartável, vulnerável da “humanidade a parte” enquanto padrão de vida, e à sua generalização ao mundo inteiro. Esse *devoir-negro*, conforme aponta Mbembe (2014) é uma das características do poder neoliberal; que permeia o movimento de escalada do capital, a privatização do mundo, o crescimento da economia financeira que não vê ‘nada’ além ‘daquilo’ que detenha um valor no mercado capitalista.

A lógica racial ainda é uma marca operante nessa fase da humanidade dominada pelas indústrias do silício e pela tecnologia digital. Ela é uma tecnologia de governo e faz gerar sujeitos de mercado, da dívida e também inúteis ao funcionamento do capital. (MBEMBE, 2014). Nesse sentido, para serem úteis e terem valor no mercado, os sujeitos são condenados pela lógica mercantil a reconstruírem suas identidades, em um reino onde as negociações operam a curto prazo, com mais velocidade e, ao mesmo tempo, com pouca liberdade. Pois, dentro dessa lógica de apelo à novidade, esses sujeitos vivem aprisionados nos seus desejos. A insurgência constante de tornar-se outro é uma das características constitutivas das identidades hoje.

É a partir dessa necessidade de renovação identitária, tanto na ordem da resistência do sujeito subalternizado, quanto na ordem do mercado global, que reproduz uma lógica racial e conclama a subalternização de povos, que se discute sobre identidade e cultura negra neste trabalho. Falar sobre raça e racismo é fundamental para a compreensão desse processo.

A discussão sobre “raça” nesta pesquisa parte do marco histórico representado pela modernidade. Ela foi gestada com o encontro colonial, um lugar de hibridismos culturais mas, também, de relações socioculturais assimétricas, como explica Quijano (1992). A partir dessa perspectiva, o autor busca compreender as demarcações de lugares sociais, a construção da “condição negra” e da “identidade branca”. Também se busca a compreensão da insurgência de um sujeito questionador de uma leitura essencializada e biologizada; que lhe foi imputada com a racialização.

O Atlântico é o lugar de incubação da condição negra e a modernidade o seu tempo de nascimento (MBEMBE, 2014). Desde lá o Negro, enquanto objeto de discurso, vem sofrendo com o poder de violação criado pela dominação europeia. Trata-se de uma sentença que cresceu ao longo do século XVIII, por meio do discurso racial, onde traços e características dos seres humanos deram forma ao instinto imperialista da empreitada colonial e se naturalizou o racismo na cultura nacional. No Brasil, ela foi alicerçada em teorias racialistas, como a de Gobineau¹⁹.

O negro na modernidade é sinônimo de selvageria, ao ser comparado a um animal, a um ser sem dignidade e razão humana para ter uma história (FANON, 2008). A “identidade negra” é gestada com a exploração da América e da África, juntamente com o nascimento do discurso racial biológico e com o nascimento da “identidade branca”. A identidade negra nasce dentro de um jogo de poder de padrão mundial e sob estruturas biológicas diferenciais entre os grupos, como afirma Quijano (2005). O autor classifica isso como poder colonialista. Como também afirma Mbembe (2014), sobre o poder do discurso colonial:

É verdade que nem todos os negros são africanos nem todos os africanos são negros. Apesar disso, pouco importa onde eles estão. Enquanto objetos de discurso e objetos do conhecimento, a África e o Negro têm, desde o início da época moderna, mergulhado numa crise aguda, quer a teoria do nome, quer o estatuto e a função do signo e a representação (MBEMBE, 2014, p. 30).

¹⁹ O conde Joseph Arthur de Gobineau veio da França ao Brasil no ano de 1869 em missão diplomática. Era um literato, em uma de suas obras mais conhecidas, *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, chega à conclusão que a questão étnica era a mola propulsora da história e que a mistura de raças, seria a razão para o fim das grandes civilizações. Segundo ele, “... em artigo escrito para o periódico francês *Le Correspondant*, no ano de 1874, intitulado *L’emigration au Brésil*, os brasileiros seriam uma raça extinta em menos de duzentos anos” (SOUSA, 2013).

Porém, para Grosfoguel (2016), é importante salientar que o “racismo de cor” não foi o primeiro discurso racista. Ele nasce do “racismo religioso” europeu em relação aos “povos sem alma”, que foi o primeiro elemento racista do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista”. Com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi vagarosamente substituído pelo racismo de cor. A partir daí, esse tipo de racismo se torna uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica de mundo moderno-colonial. O racismo religioso, por sua vez, é um dos mecanismos usados para privilegiar/moldar os projetos imperiais e os discursos racistas; biológico e cultural. Essa categoria de racismo também contribuiu para a própria construção social do conceito de raça.

Grosfoguel (2013) discorre sobre o privilégio epistêmico dos homens ocidentais acerca do conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos, que ele classifica como um *genocídio/epistemicídio (racismo/sexismo epistêmico)* fundador desse mundo moderno/colonial. Uma violência que significa a destruição do conhecimento e da espiritualidade para a conquista das Américas. Desde o conflito *em Al-Andalus*, entre católicos e não católicos (árabes e judeus), no fim do século XV, e o tribunal religioso sobre corpos com alma e sem alma, de Valladolid, em 1552, essa violência vem se propagando: “Ainda que naquele tempo a palavra ‘raça’ não fosse utilizada, o debate sobre ser ou não dotado de alma era essencialmente racista, à semelhança do discurso científico do século XIX.” (GROSFOGUEL, 2013, p. 38).

“Raça” na ciência biológica é um grupo de organismos cujos membros compartilham uma proporção estatisticamente significativa de seus genes. Ela não é imutável, e sua criação vai depender do isolamento, da quantidade dos animais e da homogeneidade do grupo de animais entrecruzados (BOHANNAN; CURTIN, 1988). Porém, o que interessa aqui é a construção social de raça, a dimensão social e política do termo.

Raça é uma palavra derivada do termo latino “raiz” e tem sido usada no inglês para se referir ao sexo, às nacionalidades, aos grupos linguísticos e religiosos, à toda a humanidade, à raça humana. De acordo com Bohannan e Curtin (1988), ela tornou-se o ‘idioma’ em que o século XX lançou algumas de suas práticas e ideias sobre perseguição. As atitudes européias em relação aos africanos e ameríndios, aos “Outros”, culminou no conceito de “raça”.

Nos séculos XVIII e XIX, esse termo foi usado pelas revoluções republicanas, e no século XX pelas revoluções totalitárias; embasadas na ideia de “pureza racial”. No Brasil, o conceito marca o movimento de higienização da raça, no início do século XX, com a “Ação Integralista Brasileira”; movimento político fascista nacionalista. Mas “raça” também se torna discurso de diversas lutas e, no final do século XX, o conceito é o emblema revolucionário para novos padrões de igualdade e justiça social. Mesmo assim, o termo continua a produzir efeitos de mutilação, pois os beneficiários da hierarquia racial não querem abrir mão de seus privilégios.

Segundo Laplantine (2003), a falta de dados etnográficos, até 1920, contribuiu para a criação do discurso do “Outro” como exótico, bem como para sua estereotipização. Mas isso não justifica a atitude exploratória do delírio da “raça”. Segundo Mbembe (2014), é a primeira vez na história humana, com a modernidade, que o princípio da raça foi instaurado sob o signo do capital, e isso distingue o tráfico negreiro e suas instituições de formas autóctones de servidão. Para ele, esse lugar racial de delírio que foi criado e reservado ao negro não deixará de ser preenchido enquanto a ordem de mundo for demarcada pelo canibalismo da e pela violência que ultrapassa fronteiras.

O mundo subalterno como “condição Negra” preenche esse lugar, que significa exclusão, embrutecimento, degradação, descartabilidade e tudo o mais que represente exploração. Para Mbembe (2014) Raça e racismo não pertencem ao passado, pois existe um retorno da interpretação biológica de distinções entre os grupos e, possivelmente, esse seria um dos fatores para a presença do racismo nas tecnologias reprodutivas, no pensamento genoma (esse traz à tona discussões acerca da possibilidade de concessão de patentes de organismos vivos e suas implicações de cunho econômico e patrimonial) e em outras formas de distinções; como a política de branqueamento presente nas mídias nacionais, onde a raça transforma-se em imaginário cultural (Mbembe, 2014). Para o autor, as desigualdades continuarão a crescer em todo o mundo. E longe de alimentar um ciclo renovado de classe, os conflitos sociais tomarão cada vez mais a ‘forma de racismo’, de ultranacionalismo, de sexismo, de rivalidade étnica religiosa etc.

A raça, por essas vias, é ideologia e tecnologia de governo. Desse modo, certos grupos de pessoas podem circular livremente enquanto outros são tidos como ameaçadores; mantidos sob vigilância ou são afastados, para a garantia da segurança geral.

A dominação em seu aspecto político, formal e explícito acabou, mas o imperialismo continua por meio da articulação de poder dos países dominantes e da colonização do imaginário dos dominados (QUIJANO, 1992). O colonialismo, como ordem política, foi destruído mas continua um modo mais geral de dominação do mundo, que o autor chama de *colonialidade do poder*.

Anibal Quijano é um dos fundadores do grupo “Modernidade/Colonialidade”, grupo latino-americano de dissidência dos estudos subalternos, formado em 1998. A partir do lócus de enunciação na América Latina, os autores decoloniais fazem uma crítica que propõe um novo olhar epistêmico, teórico e político. Sem negar as contribuições dos estudos pós-coloniais, que propuseram a desconstrução das identidades essencializadas e o descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, através de uma crítica às concepções dominantes da modernidade.

Colonialidade do poder é um conceito amplamente utilizado pelo grupo e foi desenvolvido por Quijano uma década antes da formação do grupo; por volta de 1988. Ao articular os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global, esse conceito é uma denúncia à continuidade das formas coloniais de dominação e à estrutura do sistema-mundo moderno-colonial: “As zonas periféricas mantem-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial” (BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Para o grupo, o processo de resistência decolonial começou junto com o processo de colonização e produziu um saber não sistemático, não instituído e que está fora dos cânones da ciência. Assim, eles buscam atualizar a tradição crítica do pensamento latino-americano a partir desse resgate histórico não canônico, rasgando fronteiras do estatuto ontológico moderno. Defendem também a celebração, a existência de outros povos e civilizações, a partir dos seus estatutos ontológicos. Quebrando dessa maneira o controle de poder que se deu a partir da economia, dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento.

Nessa perspectiva, discorre-se ainda, a seguir, sobre o perigo da “raça” como tecnologia de governo mas, ao mesmo tempo, eleva-se o olhar para o lugar de resistência que ela pode ocupar.

2.3.2 Raça e racismo no mesmo cozido

Ambos autores, Mitchell (2012) e Gilroy (2007), consideram a questão racial como referencial analítico importante para se pensar um mundo mais democrático. Raça e racismo são vistos como fenômenos universais e os dois autores alertam para o fascínio que a “raça” provoca por meio do seu poder icônico. Porém, algumas posturas teóricas se divergem entre eles.

Para Mitchell (2012), “raça” não é um conceito obsoleto; falar de “raça” é necessário porque os sintomas do que pode ser chamado de racismo, embora sob um véu, são duráveis. Raça é a ferramenta que dá acesso ao racismo. Esse autor defende, em certo sentido, sua teoria como pró-racial. Isso parte do seu comprometimento ético-político em questionar estruturas totalitárias de poder e, também, das suas análises das paisagens conflituosas existentes entre Israel/Palestina; que ele classifica como “momento semítico” da raciologia, um local onde as questões de raça são consideradas complicadas por uma longa história de conflitos religiosos e colonialismo. Mas isso não quer dizer que raça é vista como “instrumento de progresso”, como preconizou DuBois, defensor do pan-africanismo.

Raça é vista como “substância intermediária”, como *medium*, como um mecanismo de “segunda visão”, como meio “para se ver através”. Porém, raça não é uma mera ideia abstrata, mas um “conceito icônico”. Mitchell pensa a teoria sobre raça e racismo sob uma perspectiva que envolve os campos de estética, de mídia, de cultura visual, de iconologia e de artes. Raça é concebida como uma causa imaginária para os efeitos do racismo, como uma tentativa de fornecer uma explicação racional à misteriosa síndrome conhecida como racismo (MITCHELL, 2012, p. 19).

Mitchell recorre à tríade de registros psicológicos e semióticos de Lacan (registros entrelaçados de subjetividades) para explicar que a percepção de “raça” é um constante entrelaçamento de percepções e impressões. Mas, ele acrescenta um quarto elemento à tríade lacaniana (Real, Imaginário e Simbólico), colocando a Realidade. Raça não está no lugar do “Real”, é uma “Realidade” construída, mediada e representada; ela é visível, audível e legível. O Real, em contraste, é o irrepresentável ou espaço em branco que se abre quando o *medium* é fraturado, quando o Simbólico e o Imaginário tomam distância; é o lugar do afeto e os efeitos do trauma. O Real não é o local da “raça”, mas do racismo (o racismo, para o autor, é o que ‘dói’ ou ‘fere’). Nesse

modelo de raça como Simbólico-Imaginário, como complexo Verbal-Visual, “raça” é palpável, é feito do mundo material, dos campos epistemológicos e históricos em que o conhecimento é conhecido (MITCHELL, 2012, p. 20).

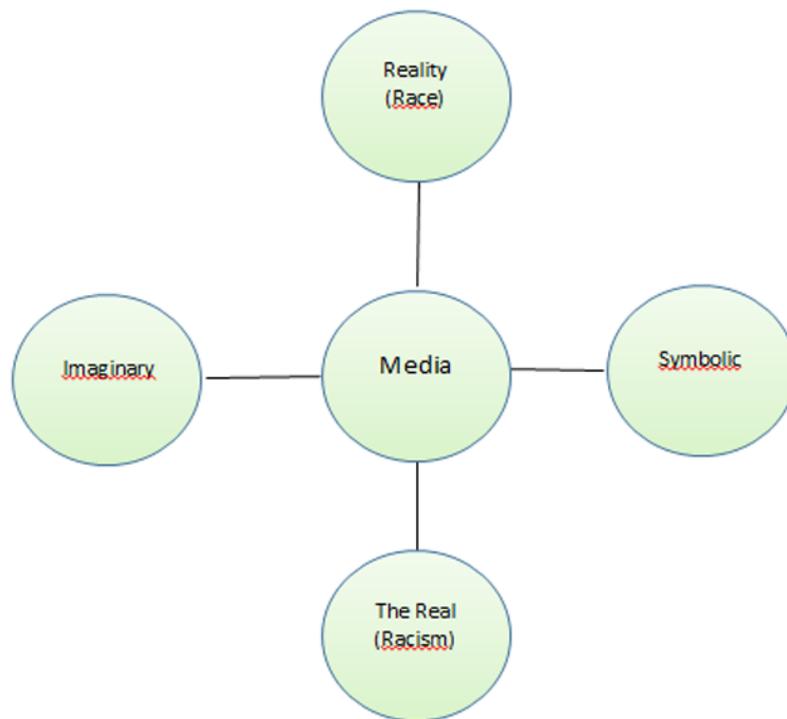


Imagem 12 - Gráfico da tríade de registros de Lacan, com o acréscimo do quarto elemento, Realidade. (MITCHELL, 2012, p. 18).

O autor fala também sobre a natureza da raça em relação a outras formas de discriminação (gênero, classe, etc.) e a compreende na interconectividade de várias formas de racismo. A realidade da “raça” funciona como uma bússola: a “raça” é atravessada por dois eixos: o biopolítico (tendência de naturalizar as relações humanas como formas elaboradas de comportamento animal, definidas por categorias de sexualidade, gênero, etc.) e o sócio-político (dominado pelas categorias de cultura que incluem a linguagem, a religião, os costumes e a classe). Mas, de acordo com as diferentes forças atuantes, esse conceito também se modifica. Para o autor, é necessário uma “bússola de raça” para rastrear os movimentos e transmutações da “raça” no espaço e tempo.

Mas, além de um conceito, ela tem *status* de um ícone conceitual, operando, segundo o autor, sob três “registros” do ícone cultural: o fetichismo, o totemismo e a idolatria:

- Fetichismo: como o conceito de fetiche, a raça é coletada, acumulada e mantida perto do corpo, convida a uma confirmação compulsivamente repetitiva, tanto em práticas positivas, como negativas;
- Totem: como totem ele reforça um código de solidariedade coletiva, fraternidade e irmandade. O ‘pensar em grupo’ como ‘bom pensar’;
- Ídolo: como ídolo a raça se torna um deus, o álibi para o assassinato, a escravidão e outras formas de sacrifício humano.

A “raça” como ícone, pode funcionar como um “ídolo da mente” que abate a imaginação e a percepção e que impede o reconhecimento da humanidade dos outros povos. (Mitchell, 2012, p. 92). O autor pondera, contudo, que precisamos aprender a olhar, bem como através dos objetos que vemos, não com o “olho da raça mas com uma visão clara e crítica aos enunciados, às relações de poder inseridas na construção dos objetos pelos quais se está vendo, tais como: obras de arte, paredes, portões, fronteiras, paisagens e outros espaços racializados.

Diferente do pensamento de Mitchell, Gilroy (2007), no livro “Entre Campos”, propõe uma libertação dos laços da raciologia, um mundo destituído de hierarquia racial ou um mundo longe do ciclo funesto da raça. Para ele, “raça” corrompeu as perspectivas modernas de universalização da justiça e da democracia. A sua utilidade tornou justificáveis os genocídios nas ações coloniais (com sua estrutura teórica, material e simbólica) e possibilitou que os europeus se tornassem “mais evoluídos biologicamente e culturalmente”. Além disso, a permanência da raciologia na sociedade deu origem ao fascismo, outra forma de totalitarismo e de dominação. Como no colonialismo, esse sistema é alimentado também pela estrutura simbólica, como os ícones, as propagandas, a política estética e o fascínio que ela provoca. Aliada ao totalitarismo, a “raça” se articula ao conceito de nação e justifica o domínio/dominância de umas em detrimento de outras.

Além disso, para o autor, não justifica reativar os laços com a raciologia, nem mesmo na luta da população negra. Pois, as culturas dissidentes, como o movimento negro, mantiveram-se fortes e flexíveis, mas agora estão em declínio; elas têm sido transformadas pelos efeitos desiguais da globalização e do comércio planetário da negritude. Estão sob o poder do multiculturalismo empresarial, que significa a confluência de interesses da indústria cultural e do consumo, com o de segmentos

negros de nações superdesenvolvidas em valorizar a estética negra em si mesma; destituída de historicidade e contextualização. Essa política acaba atualizando estereótipos. Para o autor, a luta das culturas negras vem sendo substituída por visões mais funcionais de liberdade, que são utilitárias e individualistas.

Como Mitchell, o autor adverte para necessidade de analisar as linguagens e os sistemas de signos utilizados pelos sistemas nacionais como forma de manutenção de uma lógica racial de poder, mas desconsidera a necessidade conceitual e política da “raça”.

Para Mitchell, (2012, p. 37) “raça” é um conceito mediador, o qual permite que o pensamento abarque e totalize o intrincado complexo de amor e ódio, alteridade e inimizade, que compõem o fenômeno do racismo. Banir o termo da linguagem não fará com que o racismo desapareça. Ela é um *medium*, mais ou menos visível e palpável, entre os povos e também um mito que os mantém juntos (ou separados) ao longo do tempo. Dessa forma, a raça persiste e evolui historicamente.

Isso não quer dizer que os dois autores tenham pensamentos antagônicos sobre a raciologia, mas Mitchell se torna mais relevante nesta pesquisa, porque mostra que o conceito fornece uma maneira de ver as origens racistas, levando não só às fontes de desigualdades e injustiças históricas (como a escravidão dos negros), mas também nos lança reflexões sobre sua capacidade criativa e produtiva de gerar novas comunidades de resistência e estruturas de sentimento. Gilroy vai além e enfatiza uma visão mais utópica, nos levando para um lugar sem a existência da raciologia, onde não se reproduz mais as representações negativas dos negros ou de outras formas de subjugações raciais. Mas, se o racismo ainda persiste, precisamos lidar com ele e, para tanto, considera-se que nomeá-lo é imprescindível. Ele é real no ambiente escolar. É necessário olhar com uma visão crítica às relações de poder inseridas nesse ambiente e no currículo (nas imagens e representações visuais utilizadas em sala, trazidas nos livros e que são utilizadas nas paredes da escola), para que não se propaguem/perpetuem ideologias racistas na escola.

2.3.3 *Racismo no contexto escolar*

No Brasil, as práticas racistas se manifestam sob a forma do isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos (GOMES, 2005), as dinâmicas coloniais permanecem, a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 1992). Somente com o sistema de cotas nas universidades públicas, os negros tiveram acesso, de forma mais significativa, ao ensino superior. Mesmo assim, essa política de reparação histórica foi considerada, por parte do próprio meio acadêmico, como algo absurdo, conforme mostra o documentário “Raça Humana” (2010). Dirigido por Dulce Queiroz, essa produção audiovisual discute sobre a educação para a população negra no Brasil e faz uma revisão sobre essa política afirmativa, das cotas, dentro das universidades. Nele são entrevistados estudantes não negros, negros e professores, como o sociólogo Demétrio Magnoli e o antropólogo José Jorge de Carvalho (QUEIROZ, 2010). Demétrio Magnoli é contra o sistema de cotas para a promoção de justiça social e defende a meritocracia. Já José Jorge de Carvalho é a favor. Segundo ele, a luta pelas cotas é uma luta contra o racismo no Brasil e contra as desigualdades, do ponto de vista racial, existentes no mundo acadêmico (formado a partir do *genocídio/epistemicídio* fundador do mundo *moderno/colonial*, como explica Grosfoguel (2013)); que é predominantemente branco. Em um artigo publicado em 2005, o autor José Jorge de Carvalho fala que o assunto das cotas raciais o toca diretamente. Pois, em 1999, ele vivenciou uma situação de racismo dentro da universidade: o “Caso Ary”. Na época, junto à professora de antropologia Rita Segato, Carvalho apresentou uma proposta de inclusão das cotas raciais na UnB:

A apresentação de uma proposta de cotas para negros na UnB em 1999 foi uma resposta política que Rita Segato e eu demos a um caso de conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido já nacionalmente como "Caso Ari", que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência do programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão justa de sua nota. E após um processo de extremo desgaste (dele e também nosso: Rita Segato era coordenadora da Pós-Graduação e foi demitida sumariamente do cargo ao posicionar-se do lado de Arivaldo Alves; eu era seu orientador e sofri hostilidade por defendê-lo diante da maioria esmagadora dos colegas) conseguiu levar o seu caso até o Cepe (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) da UnB, que reconheceu a injustiça cometida e forçou o Departamento de Antropologia a mudar

a sua nota e aprová-lo na disciplina, o que lhe permitiu permanecer no programa e terminar o doutorado (CARVALHO, 2005).

O racismo é real (Mitchell, 2012) e a luta pela igualdade racial e pela desnaturalização do preconceito contra os negros é ainda uma das demandas dos movimentos sociais brasileiros, pois se sabe que a Lei Áurea não aboliu a discriminação e o mito da democracia racial é, ainda, um discurso vivo.

Essa herança racista, por sua vez, permeia o contexto escolar, pois, desde sua origem institucional, a escola tem reproduzido/reforçado essa ‘herança’. Assim, pensar no campo escolar como lugar de resistência e de *tradução* é fundamental, pois a lógica do *sistema-mundo moderno-colonial* ainda reverbera na estrutura social e a escola é um dos principais lugares de perpetuação da subalternização e de colonização da mente. Por essa perspectiva, as políticas de reparação aos descendentes africanos ainda precisam ser efetivadas por meio de ações contra as desigualdades e as discriminações.

Para pensar em um projeto de educação antirracista torna-se importante, no contexto desta pesquisa, utilizar estrategicamente autores que problematizam (questionam) o “lugar de fala”, autores decoloniais, locais, brasileiros. Além disso, trabalhar na educação pública junto à comunidade negra, às lideranças comunitárias, aos mestres da “cultura popular”, considerando a educação não formal, são aspectos relevantes. Esses percursos e escolhas são primordiais para repensar espaços mais plurais e, também, o processo de resistência epistemológica nas escolas; como, por exemplo, já acontece em algumas universidades brasileiras que abriram campos de pesquisa e de diálogo de saberes (científicos e tradicionais) com as lideranças de povos tradicionais (o Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto aos Povos e Territórios Tradicionais, na UnB, é um reflexo desses espaços de resistência).

Além disso, as temáticas afro-brasileiras devem fazer parte, obrigatoriamente, do Projeto Político Pedagógico das escolas. Mas a escola de hoje privilegia ainda um saber hegemônico ocidental. Mesmo com a obrigatoriedade legal do ensino da história e cultura negra, os ‘apagamentos’ das tradições negras são visíveis, principalmente, ao se valorizar mais a episteme do homem ocidental – suas cosmologias, seus modos de pensar, rezar, seus conhecimentos e visões de mundo – do que as culturas e saberes dos afrodescendentes e povos originários; tanto nos livros didáticos, quanto nos projetos escolares. Uma visão eurocêntrica, de *embranquecimento* (FANON, 2008), “que coloca

os negros ora como ‘coisas’, no sentido de mercadoria, ora como inferiores (calcada no racismo ‘científico’), ora como iguais (respaldado pelos ideais da Revolução Francesa)” (FILICE; SANTOS, 2010, p. 215).

Por isso, no âmbito do poder executivo, o Ministério da Educação (MEC) teve a função de desenvolver, junto à antiga Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD, posteriormente SECADI), ações interligadas para apoiar o sistema de ensino no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Uma dessas ações foi a produção de materiais didáticos específicos relacionados ao tema. Além de uma coletânea composta de 28 títulos disponíveis gratuitamente, como domínio público, a secretaria desenvolveu três Programas²⁰ voltados para a formação de professores (Lopes, 2010).

Contudo, a implementação do que é determinado pela legislação necessita de uma sensibilização mais ampla dos gestores, dos municípios e dos demais profissionais da educação. Muitos ainda agem com indiferença, como aponta a pesquisa de Garcia (2010), realizada a nível nacional. (Na subseção 2.3.3.1 são trazidas informações sobre essa pesquisa)

Houve uma reorganização da SECADI no ano de 2016, e a desestruturação de projetos em andamento para implementação da lei nº 10.639/03, com isso os projetos já realizados dentro das escolas sobre a temática das relações étnico-raciais precisam ser fortalecidos em seus Estados e Municípios, para que se possa avaliar e colher resultados positivos de mais de uma década de trabalhos em prol de uma conscientização antirracista nas escolas.

Atualmente, projetos político-ideológicos como o “Escola sem Partido”, veiculado primeiramente por meio de um *site* na internet, desde 2004²¹ (RATIER, 2016), a fim de coibir a suposta “doutrinação ideológica” dos professores, corroboram para uma política de perpetuação de privilégios, enfraquecendo as políticas para a

²⁰ O Programa de Ações Afirmativas para a população Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro); a Universidade Aberta do Brasil (UAB); e Brasil Quilombola. **Cadernos de Educação**. V Encontro Nacional do Coletivo Antirracismo “Dalvani Lellis”. Brasília, n. 23, p. 199-207, jul/dez.2010.

²¹ Movimento fundado pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, e propõe três soluções: divulgar testemunhos de alunos que teriam sido vítimas dos educadores; estimular leis contra o abuso na liberdade de ensinar; e enviar notificações extrajudiciais ameaçando com processos professores que adotarem determinadas condutas em sala de aula

igualdade construída arduamente. O movimento Escola sem Partido já deu entrada a cerca de 62 projetos de lei em Casas Legislativas Municipais por todo o país. Quatro cidades aprovaram os seus projetos e 15 estados brasileiros têm projetos em assembleias legislativas contra a “doutrinação”²².

Ao impor propostas cerceadoras do pluralismo no ensino, esse movimento defende uma escola na qual professores e alunos não podem expressar opiniões, ou dadas opiniões vistas como ‘perigosas’. De acordo com o projeto, a escola deve ser “neutra” e coibir uma suposta “doutrinação ideológica” sobre variados temas como gênero, religião, política e sexualidade. Com isso, a educação popular, que acontece nas práticas políticas e culturais, é rebaixada e os *epistemicídios* continuam. Essa proposta educacional acaba negando os híbridos culturais e desvaloriza a “leitura de mundo” e saberes dos estudantes.

Desse modo, a *(re)construção identitária*, nesta pesquisa, faz parte de um projeto político e ético em prol da justiça; que valoriza outras formas de construções de mundo e não apenas ‘tolera’ a diversidade; como é apresentado o discurso “multicultural” presente nos PCN, e sim pautado na equidade. O respeito às diferenças (*versus* a tolerância) é fundamental. Como explica Bhabha (1998), o diferente deve ser tratado com diferença dentro da igualdade. Por essa via, os estudantes que pertencem aos segmentos vulneráveis devem se sentir acolhidos e fortalecidos em um espaço escolar que dá abertura, em seus projetos e na sua gestão, às suas falas, às suas dificuldades, às suas crenças e às suas histórias.

No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a “ordem” como comportamentos a serem cultivados... Os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. (CANDAU, 2008, p.30-31)

Repensar a escola, dessa maneira, não é apenas considerar a dimensão racial em relação aos negros, mas conceber novos parâmetros de ensino e de metodologias de trabalho em relação às diversas culturas presentes em sala de aula. Existem muitas

²² Disponível em: < <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/11/12>>. Acesso em: 15/06/2018.

formas de ensinar e aprender, muitas vozes e muitos corpos compõe uma escola. Não considerar suas plenas existências significa desconsiderar que vivemos em um país multirracial, além disso, se perde a possibilidade de abertura para novos encaminhamentos, para um mundo mais criativo e acolhedor. É necessário decolonizar a racionalidade cartesiana nas escolas.

Para tanto, pensar em uma educação em diálogo com os corpos negros e com os que sofrem injustiças é um caminho decolonizador. No Brasil, as posturas racistas têm como base a aparência física (discriminação racial de cor), ela determina se as pessoas são “boas” ou “ruins”, “perigosas” ou “confiáveis”, “competentes” ou “incompetentes”.

Repensar as identidades negras significa construir redes mais fortes entre escola, universidade e comunidade. O exercício decolonial é um trabalho constante, é uma perspectiva inventiva. Percebermos ‘onde’ e ‘como’ somos racistas torna-se fundamental para esse projeto de educação antirracista.

2.3.3.1 Uma avaliação de campo

A necessidade de uma lei que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena revela que existe uma cultura de exclusão arraigada no corpo social. Algumas pesquisas (CARVALHO, 2007; COSTA, 2015; GARCIA, 2010; OLIVEIRA, 2008) mostram essa realidade no campo educacional.

Carvalho (2007), ao realizar um estudo iconográfico de imagens da cultura africana e afro-brasileira utilizadas em sala de aula – e a partir de entrevistas com professores de arte, de língua portuguesa/literatura e história em escolas públicas e privadas de diversos bairros de São Paulo em 2007 –, mostra que muitos professores que não passaram por situações de preconceito em relação à sua cor acreditam que a sociedade brasileira está mais tolerante e, por isso, oportuniza direitos independentemente da origem étnica; o que repercute diretamente nas práticas pedagógicas realizadas pelos mesmos, que demonstraram se envolver menos com as questões raciais em sala.

As experiências vividas ou percebidas pelos profissionais incidem na maneira como eles constroem sua consciência étnica, seja aquele que sofreu ou não preconceito. Carvalho mostra que, a partir das crenças e dos valores que orientam suas vidas, os professores fazem suas escolhas em trabalhar com mais ênfase em determinados temas e imagens e deslegitimar outros, incluem algumas formas de conhecimento, enquanto excluem outras de suas práticas. Além disso, o autor aponta que é unânime entre os profissionais o interesse em desenvolver a criticidade dos alunos em relação ao tema, mas eles próprios não se atentam para, por exemplo, as imagens que levam para a sala de aula; utilizando continuamente as mesmas imagens devido à falta de tempo ou justificam que é mais fácil trabalharem com um material já conhecido.

A dissertação realizada por Costa (2015), professor da rede pública de ensino do Distrito Federal, revela o despreparo que muitos profissionais apresentam para lidar com as questões raciais em sala, inclusive quando optam por não abordar a temática. Para ele, esse silenciamento é moldado pela escolarização e pelo processo de “docilização” dos corpos.

Ao pesquisar as danças de origem afro-brasileiras, baseando-se na teoria foucaultiana sobre a *microfísica do poder* e os múltiplos disciplinamentos institucionais, o autor mostra, por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública de Brasília, que certos procedimentos escolares se aproximam a um adestramento corporal. Sua percepção parte de uma proposta em que o pesquisador convida os estudantes a dançarem a partir dos saberes das tradições afro-brasileiras. Ele percebe, também, pouca abertura para se tratar da cultura negra em sala com os estudantes. Existe preconceito racial, por parte dos estudantes, com a religiosidade afro-brasileira; com o que ela representa para a tradição cristã (por ter sido “demonizada” desde o início da colonização). A maioria deles são de religião cristã. Assim, percebe-se que o trabalho desse pesquisador ressalta a resistência em se adentrar com a temática afro-brasileira no ambiente escolar e trazendo à tona outras tradições culturais historicamente renegadas no país; outras formas de organização do ser (de saberes, de religiosidades, de corporalidades etc.).

Como, em sua maioria, os professores não são preparados na sua formação docente para lidar com outras formas de concepção de mundo, nem com outras epistemes, acabam por reproduzir uma lógica opressiva de educar, forjada na imposição

da cultura hegemônica ocidental; que é vista como superior. Dessa forma, os corpos são moldados para a manutenção dessa ‘ordem’ e as medidas institucionais contribuem diretamente para a não ressignificação das práticas pedagógicas, ao negar e ao silenciar as diferenças.

Outra pesquisa interessante sobre o assunto é desenvolvida pela pesquisadora Garcia (2010). Como objeto de análise a relação entre raça, classe e gestão na educação brasileira, em relação à implementação da Lei Nº 10.639/03, a pesquisadora aplicou questionários e realizou uma série de entrevistas com gestores na área de educação, por meio de uma perspectiva dialética de análise da desigualdade racial e social do Brasil. Esses gestores eram variados: das cinco regiões brasileiras, de fóruns estaduais e municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais, de diferentes representações nas universidades, do movimento negro e da sociedade civil organizada. Apesar da pesquisa se debruçar com mais ênfase nos gestores que estão refletindo e promovendo ações de combate ao racismo, a análise mostrou também uma porcentagem de profissionais pouco “preocupados ou alheios”, como ela denomina, em relação à implementação dessa política pública nas escolas. A pesquisa apontou que, como gestores, esses profissionais preferem focar na análise econômica para a compreensão das desigualdades sociais em desmerecimento às questões raciais. O recorte racial é visto como menos relevante para consolidar os princípios democráticos.

A dissertação de Oliveira (2008) também examina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, e tem como recorte de estudo o ensino da arte. Por meio do campo dos estudos multiculturais, a autora analisou a in(vi)sibilidade (termo utilizado pela pesquisadora) da cultura afro-brasileira no ensino de Artes Visuais.

A pesquisadora/professora de artes, como ela se intitula, realizou sua pesquisa sobre cultura negra e o ensino de Artes Visuais na rede pública de ensino de Goiânia, partindo dos alicerces teóricos da Cultura Visual para suas análises. Segundo ela, o trabalho com a Cultura Visual possibilita uma pedagogia mais crítica, consciente e transformadora, além de uma formação estética que compreende e valoriza as raízes culturais brasileiras.

A pesquisa mostra ações em sala, materiais didáticos, produções audiovisuais e obras de arte que proporcionam reflexões acerca da temática. Por outro lado, a autora

descreve também as dificuldades enfrentadas para se trabalhar com essa perspectiva no ambiente escolar. Em seu relato, muitos professores relacionam essa cultura a significados depreciativos ou a tratam apenas como manifestações folclóricas.

Essas quatro pesquisas acadêmicas apontam, portanto, o distanciamento e o desinteresse de professores e de gestores com as políticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Percebe-se que, mesmo tendo acesso à materiais didáticos sobre a temática, muitos professores não trabalham com um ‘recorte racial’; por aceitarem uma visão de ‘democracia racial’ ou, muitas vezes, quando chegam a trabalhar a temática partem de uma perspectiva de multiculturalismo que mais se aproxima a um multiculturalismo *assimilacionista*.

Assim, percebe-se que os cursos de formação para professores que visam uma educação antirracista, devem trabalhar no sentido de fortalecer a identidade cultural dos professores e de seus estudantes, visando a conscientização da importância das relações étnico-raciais e da cultura negra para a educação brasileira. Isso aponta para a necessidade de ações contínuas que contribuam para a conscientização da população em relação a um *multiculturalismo interativo*. Uma perspectiva crítica e de resistência para lidar com as relações interculturais, que não reduza o multiculturalismo a uma questão de informação. Promovendo, efetivamente, o respeito a outros saberes, a outras formas de viver e de ser. A diversidade, nesse contexto, é também afirmada dentro de uma política de compromisso com a justiça social.

2.4 Entre exclusões e resistências

O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e pela riqueza da diversidade cultural de seus povos. Dentro dessa efervescência de tradições, apresenta muitas contradições sociais em relação à questão racial ou étnico-racial. De acordo com o Mapa da Violência²³, divulgado em 2015, o número de assassinatos de mulheres negras, de 2003 a 2014, subiu 54%, e o de assassinatos por arma de fogo, envolvendo a população, negra subiu 46,9%. Em pesquisas realizadas

²³ Mapa da Violência 2016. Homicídios por armas de fogo no Brasil. Disponível em < <https://goo.gl/71vutb> > Acesso em: 20 de maio de 2017.

sobre o sistema carcerário, divulgadas no Mapa do Encarceramento²⁴, também houve um aumento de violência em relação às pessoas negras: entre 2005 e 2012, o percentual de negros dentre a população encarcerada passou de 58,4% para 60,8%.

Além disso, os dados sobre juventude negra e população negra no Brasil, geralmente, referem-se à questão da violência e do encarceramento, mas é importante compreender o referido panorama para além desse contexto. Os dados também mostram que essa parcela da população sofre mais com a violência, por receber salários menores e ser vítima de crimes racistas no Brasil.

A violência contra os negros acompanha a história do Brasil desde a instituição do processo escravagista no seu território e se perpetua até à atualidade. O Brasil tem um passado histórico de quase quatro séculos sob esse regime de exploração, um processo longo que começou com a chegada das primeiras levas de escravos; vindos da África por volta de 1549 e só foi interrompido, por lei, em 1888. (MOURA, 1992). Mas, apesar da vigência da lei, o trabalho escravo continuou. O Brasil foi o último país das Américas a abolir o tráfico negro.

De acordo com o historiador Luiz Felipe de Alencastro (2017)²⁵, aproximadamente 750 mil africanos entraram no país na condição de escravos, depois da proibição legal do tráfico em 1831. Desembarcavam até 40 mil africanos por ano, após a década de 1930 (séc XIX), no Rio de Janeiro e “ninguém via”. Segundo o autor, pós abolição, duas gerações ainda foram mantidas ilegalmente como “propriedade de alguém”. A sociedade foi pautada na exploração do trabalho escravo por longos anos e, em meio à essa estrutura de classes sociais bem definidas, as oportunidades de participação na vida política, econômica e cultural da sociedade foram diferenciadas.

O documentário Menino 23²⁶ (2006) denuncia um esquema de escravidão infantil ocorrido na década de 1930, na região de São Paulo. O vídeo mostra também

²⁴ Mapa do Encarceramento. Os jovens do Brasil. Disponível em <<https://goo.gl/LAFKWd>> Acesso em: 20/05/2017.

²⁵ ALENCASTRO, L. F. de. O observador do Brasil no Atlântico Sul: entrevista. [31 de outubro, 2011]. São Paulo: Revista Pesquisa Fapesp, ed.188, p.10-17. Entrevista concedida a Mariluce Moura. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2011/10/31/luiz-felipe-de-alencastro-o-observador-do-brasil-no-atlantico-sul/>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

²⁶ O filme mostra como as teorias de eugenia e pureza racial tiveram força no Brasil durante os anos 20 e através da história real de 50 meninos órfãos do Rio de Janeiro que foram levados para uma fazenda em São Paulo (Fazenda Santo Albertina de Osvaldo Rocha Miranda) e foram mantidos por dez anos em regime de escravidão e isolamento. As teorias eugênicas e facistas ajudaram a prolongar o regime escravocrata brasileiro.

como a escravidão se perpetuou sob o respaldado de teorias eugênicas e de apoio ao nazismo. Ainda hoje, as permanências dessa violência colonial acontecem por meio da naturalização desse passado. Como, por exemplo, na desconfiança da população em relação aos meninos negros, no modo de tratá-los como ‘pessoas suspeitas’ ou ‘possíveis delinquentes’, quando são parados por policiais nos aeroportos e, mesmo, no espaço escolar. Sobre isso, é nota-se também que o racismo, na sociedade brasileira, se dá não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes dos diversos grupos étnico-raciais, “mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas”. (GOMES, 2005, p.45)

A democracia, como regime político - onde a soberania é exercida pelo povo e que tem como princípio a proteção aos direitos humanos fundamentais, dentre os quais está a liberdade -, é algo recente na história do país, se analisada em relação a esse passado histórico de exploração. Mas essa democracia precisa ser avaliada em relação à realidade sócio-econômica-cultural da população. Nota-se que os direitos políticos ficaram restritos, por séculos, aos proprietários de terra e a uma elite privilegiada majoritariamente branca. Enquanto os negros, como minoria (em relação à representação política), não tiveram acesso às riquezas materiais e não foram reconhecido sem suas dimensões culturais; seus costumes, suas crenças, etc. Essa dimensão histórica afeta as relações sociais ainda hoje, os territórios foram e são demarcados de forma desigual como, por exemplo, na questão das terras quilombolas. Aproximadamente, 16 milhões de quilombolas²⁷ ainda lutam pela demarcação de suas terras.

Inúmeros movimentos de resistência aconteceram no país contra os processos de exploração e opressão, como as ocupações quilombolas e os processos de insurgência; como a Revolta da Chibata no Rio de Janeiro, em 1910. A população negra foi criando formas políticas de repúdio ao autoritarismo e foi conquistando espaço para suas reivindicações. O negro também transformou a sua religião e seus padrões culturais em cultura de resistência. (MOURA, 1998).

²⁷ O Supremo Tribunal Federal atualmente discute o futuro para os mais de 16 milhões de quilombolas brasileiros, ameaçados de perder suas terras, suas memórias e sua identidade. Acesso em: <<https://goo.gl/npuEEV>>. Acesso em: 10/10/2017.

Porém, estratégias políticas foram utilizadas, por parte dos governantes, para abafar o crescimento da autonomia dos negros²⁸ e como forma de manutenção dos sistemas de privilégios. Dentre essas formas de manutenção de privilégios, encontram-se a política de pureza da raça e a eugenia; adotadas entre as décadas de 1920 e 1930, em apoio ao sistema nazista. Além disso, somente em 1988, com a nova Constituição Federal, que houve um reconhecimento normativo e constitucional do livre exercício de outros cultos religiosos no país, portanto, o caráter religioso (cristã) também compôs a manutenção desses sistemas de privilégios durante séculos.

Contudo, ainda existe uma cultura de preconceito arraigada nos espaços sociais contra os cultos de matrizes africanas, como explica a jornalista Stela Caputo (2012, p.270) em sua pesquisa sobre educação nos terreiros e ensino religioso: “O ensino religioso, confessional ou não, silencia alunos de candomblé e de umbanda e joga para muito longe, por exemplo, a perspectiva de “justiça curricular” defendida por Cornel (1993) e recuperada por Candau e Moreira (2003)”. Logo após a abolição da escravidão, em 1888, nenhuma política de reparação ou inclusão foi apresentada aos ex-escravos. Ao contrário disso, políticas, visando o branqueamento da nação, foram implementadas por meio de fomentos à imigração de alemães, italianos e espanhóis; no decorrer dos séculos XIX e XX.

O sistema educacional teve um papel fundamental para a sustentação dessa estrutura de poder. Como um esquema de dominação social, a escola funcionou por muito tempo para os filhos da Casa Grande, a elite. “A meninada da Senzala aprendia na escola da vida cruel: pão, pano e pau” (ALENCAR & GENTILE, 2001, p. 53). Além disso, o alicerce na cultura ocidental moldou uma educação nacional por meio dos modelos eurocêntricos de currículo; onde a história foi contada a partir do colonizador branco.

É importante também considerar que o ensino diferenciado entre as classes e raças é algo questionado na política brasileira em um período relativamente recente da

²⁸ As palavras “negro(a)” e “afro-brasileiro(a)” são utilizadas no texto para designar o mesmo grupo étnico-racial. Nesta pesquisa também é adotado o padrão de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014, que classifica o(a) negro(a) como a soma da população preta à população parda. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acessado em 10/011/2016.

história. Somente com a Constituição de 1988 foi instituída a criminalização do racismo e os direitos sociais como educação para todos.

A educação, como cultura e ideologia, serviu para aproximar e afastar pessoas (até a década de 1960) e classes sociais, por meio do ensino privado para a elite (majoritariamente branca) e o ensino público o restante (onde os negros de situam). O sistema escolar, por essa via, tende a ser nesse período um meio de promoção social, fonte de *status*, e não meio de integração e socialização.

É importante lembrar que a educação funcionou, também, por meio da educação jesuítica; como imposição de valores sobre ‘os nativos’. Como explicam Alencar e Gentile (2001), a educação foi um processo de adestramento para a reprodução da injusta ordem social. Pois, teve seus marcos fundantes no saber controlado por poucos (os latifundiários), na monocultura do saber, no autoritarismo elitista (escravidão), no machismo (patriarcalismo) e na cultura importada, de modelo eurocentrado ou americanizado (dependência externa).

Mas, com a consolidação da escola pública na década de 1930, e com a adoção de políticas educacionais, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, a educação foi tomando outros rumos, a caminho de um processo de abertura democrática e de inclusão. Principalmente após a Constituição de 1988, em um período de redemocratização nacional. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 o ensino público era superior em qualidade.

Apesar desse panorama, ainda na década de 1960, quase metade da população brasileira era analfabeta e rural. (BITTAR & BITTAR, 2012). Assim, era preciso ir além de um caráter retórico, como esclarece Paulo Freire (1983) ao defender uma educação popular; uma educação que valoriza os aspectos culturais e que visa combater esse índice de exclusão. Freire denunciava as formas de educação bancária baseadas em estruturas que “depositam o conhecimento” e não despertam a reflexão dos sujeitos. O autor enfatizava a importância da leitura, em vista de uma educação libertadora. Ler, contudo, é sinônimo de “ler o mundo”, por meio das experiências próprias de cada educando, estabelecendo uma relação dialética com a cultura e valorizando a identidade: a “outredade” que envolve uma prática educativa-crítica. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”. (FREIRE, 2010, p.41)

Para Freire (1983; 2010) não bastava apenas alfabetizar com métodos convencionais uma população desescolarizada, que em grande parte era de origem afro descendente e indígena. Era preciso utilizar outras ferramentas, que considerassem as próprias experiências desses indivíduos, que possibilitasse uma “leitura de mundo”. Assim, era necessário conscientizar as pessoas do meio rural para a compreensão crítica de seus contextos históricos-culturais, despertar a curiosidade do educando, a reflexão, a indagação e a autonomia para aprender. Isso significa olhar com sensibilidade crítica para a origem e a cultura desses sujeitos, almejando a exaltação/engrandecimento de seus processos culturais. É, também, nesse sentido que esta pesquisa investiga as questões relativas à inclusão da população negra na educação nacional.

A educação tem um papel fundamental em relação às disparidades de oportunidades e contribui para uma mudança social, onde haja um maior respeito aos valores democráticos de igualdade e de justiça racial. Pois, o que acontece na escola repercute diretamente em todas as dimensões da vida social. A escola, sendo parte constitutiva, e não exclusiva, do processo formativo dos sujeitos, tem um papel de transformação social importante. O espaço escolar está diretamente atrelado à formação das identidades sociais viabilizando novos posicionamentos/conduitas humanas.

Segundo Libâneo (2006, p.117), a escola não pode ignorar o contexto político e econômico: “a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos”. Diante disso, a escola pode contribuir para práticas que estimulem o exercício da criticidade, a troca de ideias, provocando reflexões acerca das desigualdades e da pluralidade social. Por outro lado, pode também funcionar como reprodutora de um lógica mais conservadora, que acredita que a escola deve formar para responder competitivamente às demandas do mundo produtivo – o que significa a normalização da exclusão (ALENCAR, C.; GENTILI. P., 2001).

Mas, dentro desse espaço de disputas políticas e ideológicas, é preciso considerar que metade da população do Brasil (53,6%) é negra, como mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2014. (IBGE, 2015)²⁹. A maioria dessa

²⁹ Disponível em: <<https://goo.gl/mdnW9c>> <<https://goo.gl/pSs1J4>>. Acessado em: 20/06/2017.

parcela populacional não tem acesso às mesmas condições de ensino que os brancos. Segundo dados educacionais organizados pelo Movimento Todos pela Educação, divulgado em 2016, é possível notar essa diferença (entre brancos e negros), pois, ela está presente na quantidade maior de estudantes pretos e pardos no ensino público (esse dado é apresentado na subseção 1.1). Ela também aparece no maior número de analfabetos, que são negros e pardos. Além disso, a renda per capita das famílias dos pretos e pardos é ainda menor. (TOKARNIA, 2016).

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil³⁰, realizado entre 2009 e 2010, mostra que a renda familiar das famílias chefiadas por homens e mulheres negras é menor que as das famílias chefiadas por pessoas brancas. A permanência de estudantes negros no ensino médio também é menor. As condições precárias do sistema de saúde público, por sua vez, também contribuem para a discrepância em relação a esse grupo social; o que afeta diretamente o rendimento escolar dos estudantes negros, configurando, assim, mais um exemplo de violência a que essa parcela de brasileiros/cidadãos está exposta.

Essa conjuntura, que denuncia uma sociedade e uma educação excludente também contribui com os altos índices de evasão escolar dos negros. Como proposta de combate/luta contra essas desigualdades, algumas Políticas de Ações Afirmativas (PAA) foram criadas; como forma de reparação histórica e para a promoção de justiça social. A implementação da Lei Nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental e médio, é uma delas. Além da adoção da política de cotas para estudantes negros em algumas instituições federais de ensino superior, desde 2004 e a Lei Nº 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Todas essas medidas incluem os processos de resistência necessários para se combater a violência contra os negros, nas suas variantes materiais e simbólicas.

³⁰ Disponível em: <<https://goo.gl/mH89zD>>. Acessado em: 20/06/2017.

SEÇÃO 3 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, UMA REFEIÇÃO ANTROPOFÁGICA

3.1 Ensino de Artes Visuais, currículo e construções identitárias

Every action inside schools is not the only way to equalize opportunity racially, but it is one crucial way. (MICA POLLOCK, 2008).

De acordo com Tourinho (2005), somente há pouco mais de vinte anos, no Brasil, o currículo passou a ser teorizado a partir das perspectivas críticas e pós-críticas, questionando as relações entre saber, poder, identidade e os conhecimentos legitimados na escola. O currículo como construção de ideias e teorias, está sempre ligado a interesses sociais específicos e é construído nas relações de poder; seja os currículos tecnicistas, que têm uma orientação voltada para a manutenção do *status quo* dominante, ou seja os mais analíticos, como os reconstrucionistas sociais, que têm uma abordagem mais crítica e maleável da formação educacional. Assim, pensar em currículo implica relacioná-lo ao seu contexto histórico-social, político e cultural.

A história curricular da educação brasileira foi, de modo geral, edificada com base nos aspectos simbólicos- ideológicos de uma classe dominante; a elite branca. Por essa via, os currículos de artes se estruturaram a partir de uma concepção jesuítica humanista, voltada para os interesses dessa elite. Somente na década de 1920 e 1930 essa estruturação sofreu fissuras consideráveis, por meio das ideias de pensadores como Dewey e Kilpatrick; que questionavam a concepção tradicional com os ideais progressivistas (CASALI e SANTOS, 2009). Porém, os currículos ainda hoje trazem uma marca forte de um passado colonial. No que diz respeito às artes, essa concepção hierarquizada e racializada de ensino (e de currículo), tem sua raiz no ensino de artes e ofícios dos jesuítas. Com um predomínio de referências baseadas em perspectivas eurocêntricas e americanizadas (norte-americanizadas), o ensino, nesse contexto, possuía uma base etnocêntrica e unidirecional. (DIAS, 2011).

Novas concepções curriculares, que estejam comprometidas em problematizar essa herança colonial – homogeneizadora, a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 1992) e destruidora das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a

matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2008) - são fundamentais na construção de um currículo plural; que tenham como perspectiva a inclusão afirmativa de outras tradições étnico-culturais. Como a BNCC (BRASIL, 2017), aprovada em 2017, que traz entre as dez competências gerais que norteiam o documento, na parte “Repertório Cultural”, a necessidade de desenvolver a ‘consciência multicultural’, ‘o senso de identidade individual e cultural’ e a ‘mediação da diversidade cultural’.

O ensino de Artes Visuais, como parte integrante do currículo, como campo de estudo vinculado às relações culturais e aos processos de criação das subjetividades por meio do sensível, tem o compromisso de questionar, de desafiar os territórios e as fronteiras pré-determinadas nos espaços sociais e culturais (como os territórios racializados) e de negociar para que se aumente o espaço de ação cultural. Como estabelece e orienta as DCN’s das Relações Étnico-Raciais, a “consciência política e histórica da diversidade” é essencial para a superação da indiferença e da injustiça social contra os negros, os indígenas e as classes populares. (BRASIL, 2004).

A princípio, é importante refletir sobre as origens do processo do ensino de artes na Europa, o modelo epistemológico europeu, já que esse é herdado como ideal no Brasil. Tal modelo era baseado nas oficinas medievais (europeias) que, por sua vez, seguiam uma hierarquia de produção; onde os mestres supervisionavam o trabalho dos seus assistentes. Posteriormente, os trabalhos produzidos nessas oficinas eram julgados pelo primor da imitação, não havendo estímulo para originalidade artística (EFLAND, 2002). Existia, portanto, um modelo a seguir, e poucos tinham acesso ao processo educativo.

Essa estrutura vigorou de meados do século XVI até o início do século XIX, por quase três séculos, até estabelecer no Brasil de 1816. Mesmo assim, é imprescindível lembrar o contexto histórico brasileiro, um período ainda de realeza, onde poucos tinham acesso à informação, e que demorou muito tempo para expandir o acesso educacional para os demais territórios nacionais para além da capital, do Rio de Janeiro, e mesmo quando popularizado, tinha como preceitos a cópia e o controle. O ensino de artes na Academia, durante o século XIX, era baseado nos moldes franceses de Belas Artes, onde a formação não era mais técnica, como nas oficinas e os conhecimentos teóricos, com preceitos humanistas, eram ensinados. Existiam também as atividades de desenho e pintura, mas essas eram pré-estabelecidas por modelo proposto pelos

professores. (EFLAND, 2002). O artista nesse período é tido como membro da elite cultural que ensinava, mas suas ideias estavam sob o jugo da corte.

Com o advento da República, a Academia passa a se chamar Escola Nacional de Belas Artes. Essa Escola, segundo Barbosa (2001), trouxe abertura para o desenvolvimento do pensamento sobre arte no Brasil, mas pouco influenciou o ensino nas escolas elementares públicas, pois nelas não existiam atividades artísticas. A arte, no contexto escolar, demorou muito tempo para ser incorporada em termos legislativos. Somente em 1971, a arte passa a ser considerada disciplina obrigatória no currículo de educação do ensino fundamental (antigo 1º grau).

Antes desse período, o ensino de artes estava restrito à alta classe (enquanto na Europa e nos Estados Unidos esse ensino já estava sendo pensado e incorporado às escolas comuns, mesmo que, em sua maioria, estivesse ligado ao desenho técnico). No Brasil, mesmo com sua obrigatoriedade nas escolas, é importante lembrar que o ensino de arte chega sob parâmetros estrangeiros. Assim os cânones ocidentais integravam o currículo como modelo a ser seguido. Sobre isso, nota-se que os artistas e obras a serem estudadas (ou valorizadas) eram, em sua maioria, europeus; a história da arte privilegiava o pensamento ocidental, deslegitimando “outras” histórias; como a dos povos originários do Brasil, a dos africanos etc.

Como consequência desse percurso histórico, “o ensino de Artes Visuais acabou deflagrando processos que pouco levavam em conta as experiências estéticas dos alunos, [...] prevalecendo imagens de arte pouco familiares e sem vínculo com a vida de alunos e professores” (MARTINS, 2009, p. 106).

Esses lastros dos modelos educativos descritos não cabem a uma educação que busca questionar os papéis e as representações sociais, implementando práticas inclusivas e antirracistas. É preciso trazer elementos da vida cotidiana, tais como: manifestações populares, trabalhos artísticos e expressões estéticas de espaços que são transitados pelos estudantes. Visando, desse modo, a construção de sentido crítico, que assume as contradições, os dissensos, os conflitos e as afetividades provocadas por essa via da educação. Assim, questionar os limites impostos pelas concepções hegemônicas/nacionais, trabalhando as questões identitárias dos sujeitos, do “Outro” invisibilizado, é essencial, assim, como pensar o currículo escolar com um olhar atento para as diferenças e multiplicidades de identidades presentes na escola.

Além da determinação de conteúdos, o currículo é um conjunto de ações e reflexões que possibilitam garantir a construção de conhecimento. Diante da pluralidade cultural presente na escola, um currículo deve reunir diferentes universos culturais, deve ser democrático e participativo. Com explica Silva (2005, p 135), um currículo sob análise cultural “[...] não deveria deixar de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais”.

A partir dos Estudos Culturais, das teorias críticas e pós-críticas, o currículo passa a ter um envolvimento explicitamente político. Questiona-se a inclusão de determinados conhecimentos e a não inclusão de outros. Não é mais visto sem uma compreensão das relações de poder que envolvem refletir sobre temas como gênero, etnia, raça e sexualidade e identidade.

No Brasil, uma mudança significativa de paradigma em relação ao pensamento conservador (homogeneizador) de educação acontece com a obrigatoriedade da Lei N° 10.639/03 e, no Distrito Federal, com a mudança do currículo, aprovado em 2014, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF): “Currículo em Movimento da Educação Básica”. Essas mudanças legislativas e curriculares trazem em pauta a educação para a diversidade. O Currículo em Movimento define, em seus pressupostos teóricos, a adoção de uma educação integral, que contemple as diversas dimensões da formação humana e inclui, como um dos seus eixos norteadores, a ‘educação para a diversidade’. Dentro desse campo interdisciplinar está a questão étnico-racial. O currículo orienta, assim, para uma prática antirracista, que questiona o etnocentrismo e a xenofobia. Tem como pressuposto o trabalho com a comunidade; incluindo sua participação na construção do projeto político-pedagógico das escolas. A escola é vista, por essas vias, como espaço de reflexão permanente, formado por sujeitos históricos, cidadãos. O espaço escolar é considerado também um território de confronto e de conflitos, que pode atuar como “força propulsora” para transformações sociais no que diz respeito às desigualdades.

Os conflitos são vistos como presente e como futuro, no sentido de uma construção sustentável, de co-pertencimento. Conforme define Apple:

Uma suposição básica parece ser a de que o conflito entre grupos de pessoas é inerente e fundamentalmente mal e deveríamos esforçar-nos para eliminá-lo dentro do quadro estabelecido de instituições, em lugar de ver o conflito e a contradição como as “forças propulsoras” básicas na sociedade. (APPLE, 1982, p. 132)

Ainda sobre os documentos que norteiam a nossa educação, nota-se que os componentes curriculares adotados possuem uma abordagem conteudista; com ênfase em conhecimentos/saberes hegemônicos e brancos. No componente Artes Visuais, percebe-se que a intenção não é mais demarcar os movimentos artísticos, como em currículos anteriores, mas ainda existe uma preocupação maior em trabalhar padrões de leitura de obras de arte baseando-se em códigos pré-estabelecidos (historicamente por essas hegemonias brancas). Refletir sobre isso implica pensar também sobre o próprio conceito de educação e no papel da escola; como meio para o preparo do exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento das pessoas, conforme aponta a Constituição Federal, em seu art. 205.

Para Hernández, “a escola que temos hoje responde em boa parte a problemas e necessidades do século XIX, e as alternativas que se oferecem têm suas raízes no século XVIII.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 26). Muitas escolas, pautadas em um modelo neoliberal, parecem repetir fórmulas, como se essas fossem se encaixar a qualquer contexto social. A escola, nessa estrutura, tem a finalidade de desenvolver competências e habilidades para que o estudante esteja apto a responder testes e provas, para sua qualificação no trabalho; um ponto importante para que haja inclusão social. Mas, acaba deixando de lado a formação dos sujeitos, para que haja uma convivência respeitosa e dialógica no plano cultural, e se criem espaços para *traduções*.

Nesse sentido, o professor tem o papel de mediação; de estreitar as relações do estudante com a escola, de aproximar a experiência estética da vida cotidiana. Para tanto, valorizar a expressão artística “popular” nacional é algo importante nessa conjuntura. Essa valorização promove a análise crítica entre os estudantes, em relação a outras formas culturais do seu próprio entorno, e também às formas mais tradicionais da cultura artística canônica. Gerando, assim, mais possibilidades de interpretações e maiores aberturas culturais e sociais que se afastam dos discursos concludentes e definitivos (AGUIRRE, 2009).

Essas aberturas são, sobretudo, identitárias. Para existir relações interculturais saudáveis, o currículo precisa ser visto como lugar de construções identitárias. Não apenas dos estudantes, mas principalmente dos professores. Hernández (2005), sob a perspectiva da cultura visual (CV), atenta para essa necessidade dando ênfase na construção da identidade docente; por meio do resgate das biografias dos professores.

Para ele, com essa ‘abertura’, o professor poderá intervir a partir de uma posição política e favorecedora de formas de cidadania crítica.

“A cultura visual busca compreender os fenômenos que nas duas últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operam a ‘mediação’ de representações, valores e identidades.” (MARTINS, 2005, p. 140). Nesse sentido, a CV aproxima a educação da cultura e repensa as relações étnico-raciais no ensino de Artes Visuais. Para Hernández (1997, p. 53), a CV “não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas em relação aos seus significados culturais”. (apud MARTINS, 2005, p.141). Importa, na CV, os *deslocamentos* culturais, as negociações identitárias (*traduções*) e as leituras mediadas. A “representação não é vista como um espelho ou reflexo da realidade, mas como um modo de mediar a compreensão e a construção de ideias e sentidos, de processos simbólicos”. (MARTINS, 2005, p. 137).

Como professora da rede pública de ensino, através do reconhecimento da minha ancestralidade negra, e das identidades culturais dos estudantes, pelas situações difíceis que vivenciei no espaço escolar, como: um tiroteio em frente à escola (no ano de 2013, na RA de Planaltina), o assassinato de um estudante negro que eu dava aula e estava envolvido com o tráfico (no ano de 2015, na RA Paranoá) entre outras, relacionadas aos estados de vulnerabilidade em que os estudantes estão submetidos. Como também pelas situações de alegrias, as quais tive a oportunidade de vivenciar entre os estudantes, principalmente relacionadas a ações de solidariedade e afetividade. Vejo a perspectiva metodológica/pedagógica da CV como uma possibilidade de ação que se alinha melhor às diversas realidades socioculturais da escola pública, de seus estudantes, tanto às que são relacionadas às questões de violência, quanto às riquezas culturais e saberes ali presentes. A CV pode ampliar um campo maior de trocas e aprendizados para todos os envolvidos com o processo da educação.

3.2 Aulas de Artes Visuais e o corpo afro-descendente

Deus é preta

Deus é uma mulher preta
Sua teta sempre
matou a fome do mundo.
(SOBRAL, 2017, p. 70)

Trabalhar a Lei N° 10.639/03 nas aulas de artes visuais implica considerar a questão racial brasileira como sendo parte de um amplo campo, o da diversidade cultural.

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas de educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade. (GOMES, 2008, p. 81)

Implica também considerá-la junto às DCN's das Relações Étnico-Raciais, refletindo sobre seu propósito como PAA para educação das relações étnico-raciais. Pois, além do reconhecimento e valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, essa política curricular busca também combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, ela representa uma luta por reparação histórica e reconstruções identitárias.

Desse modo, falar de história e cultura negra em sala é, também, falar de como as diferenças culturais, as alteridades, as identidades são construídas; considerando a proposta legislativa como uma possibilidade de prática pedagógica antirracista.

Nesse contexto, o professor precisa ver a trajetória escolar como um percurso importante para o processo de construção identitária, tanto dele, como dos seus estudantes. Por essas vias, o professor também deve problematizar os seus discursos pedagógicos, pois, esses discursos podem, de maneira consciente ou inconsciente, reproduzir preconceitos e estereótipos ou abrir caminhos para a superação do racismo:

Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2002, p.45)

A respeito de uma pedagogia antirracista, Silva (2005, p. 160) define três exigências importantes de encaminhamentos para o ensino e aprendizagem de Africanidades Brasileiras³¹, são elas:

- *diálogo*, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade;
- *reconstrução de discurso e de ação pedagógicas*, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e das classes postas à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania;
- *estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira*, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiras de origem africana, européia, asiática, etc.

Em uma sociedade multicultural, aprende-se a construir as *diferenças* e as *semelhanças* entre as pessoas de forma hierarquizada, por oposições binárias: entre perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade. Mas é preciso vê-las como construções sociais, culturais, políticas e identitárias (GOMES, 2005). A necessidade do diálogo, para a autora Silva, diz respeito à possibilidade de olhar para o processo de formação da diversidade cultural, questionando as relações de poder existentes entre os diferentes grupos étnico-raciais que formam a sociedade, no sentido de desconstruir padrões de superioridade etnocentros e racistas; modelos que ditam o que é bonito, o que é aceito socialmente, o que é desprezível, etc.

A partir do momento em que se dialoga interculturalmente, a marcação da diferença é deslocada, identidades são questionadas, cria-se a possibilidade de visibilidade (inclusão) para todos os corpos.

³¹ “Ao dizer Africanidades Brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana [...] estamos de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar, suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana [...]. (SILVA, 2005, p. 155) “No âmbito escolar e acadêmico, as Africanidades Brasileiras constituem-se em campo de estudos, logo, tanto podem ser organizadas enquanto disciplina curricular, programa de estudos abrangendo diferentes disciplinas, como área de investigações. Em qualquer caso, caracterizam-se pela interrelação entre diferentes áreas de conhecimentos, que toma como perspectiva a cultura e história dos povos africanos e descendentes seus nas Américas, bem como em outros continentes.” (SILVA, 2005, P. 161)

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 82), “afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir.” Elas são criações socioculturais e têm que ser ativamente produzidas.

Assim, quando a autora Silva (2005) discorre acerca a das “considerações para aprendizagens de Africanidades Brasileiras”, e mostra a importância da reconstrução de discurso e da recriação das diferentes raízes culturais, ela propõe reflexões sobre a importâncias do lugar de fala e resistência dos sujeitos subalternizados na disputa pelos lugares socioculturais. Pois, nossas identidades são formadas por aquilo que assumimos e nos identificamos.

Por meio dos discursos, dos atos de linguagem, dos sistemas simbólicos de representação, o professor pode analisar as marcações de identidade/alteridade - como foram construídas, nas diferentes culturas (nas suas distintas formas de classificar o mundo), na sua própria fala, nas imagens trazidas pra sala – e trazer possibilidades de des(re)construção identitária, abrindo espaços de *tradução*:

As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros. (SILVA, 2005, p.158)

As DCN's das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, p.14) afirma sobre a persistência em nosso país de um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias. Essas diretrizes possuem três princípios norteadores, para uma atuação pedagógica anti-racial:

- Consciência política e histórica da diversidade;
- Fortalecimento de identidades e de direitos;
- Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Assim, como nos pontos determinados por Silva (2005), nota-se nas diretrizes a preocupação em enfatizar a construção identitária afirmativa positiva do negro. Isso dialoga com as discussões sobre o lugar da diversidade como lugar de jogos de poder (território político) e a necessidade de recriar discursos nas ações educativas para combater o racismo, as discriminações e preconceitos raciais.

A não perpetuação das desigualdades raciais em relação aos negros em sala de aula, significa também não tolerar/aceitar/reforçar conceitos e ideias etnocêntricas, ou comportamentos racistas veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial (sinônimo de sociedade harmônica) e pelo mito da miscigenação.

Assim, é necessário falar sobre o negro na sua totalidade, falar de pertencimento étnico, condição socioeconômica, cultura, grupo geracional, sobre valores de gênero, etc. E, principalmente, é necessário falar sobre o corpo afro-descendente (GOMES, 2002). O corpo fala a respeito do nosso modo de estar no mundo, ele evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Por meio das interações culturais são ditadas normas em relação a ele:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor de 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 (GOMES, 2002, p. 42).

De acordo com Inocêncio (2001), é importante que nas aulas de artes visuais o professor esteja atento para problematizar a naturalização do racismo presente nas imagens e representações do corpo afro-descendente e como esses corpos aparecem no imaginário cultural; dentro do campo das artes visuais especificamente, nas produções da indústria cultural, no universo da cultura visual, etc. Além disso, refletir em sala de aula sobre os silenciamentos e as invisibilidades sociais desses corpos é essencial.

Segundo o autor, ao se desconstruir a ideologia imagética hegemônica, as discriminações, os preconceitos e os apagamentos históricos são desvelados, os sujeitos visibilizados e a construção da alteridade repensada. Nesse caminho, para desconstruir e ressignificar as representações visuais negativas em relação aos negros - inauguradas pelo discurso colonial - é preciso olhar atentamente para o conjunto de signos problemáticos que “compõem” o corpo afro-descendente em um contexto social racista (cabelo, nariz, boca, seios, nádegas, vagina, pênis, músculos, pele) e mostrar que “cada um dos seus signos articula-se autônoma ou coletivamente dependendo das circunstâncias de abordagem” (Inocêncio, 2001, p. 192).

Como também afirmou Mitchell (2012), ao falar sobre leitura de objetos, raça e racismo, ao dizer que é preciso aprender a olhar através dos objetos, buscando nitidez aos enunciados, às relações de poder inseridos na construção dos objetos pelos quais se está vendo.

O professor deve estar atento aos corpos, aos lugares identitários e, sobretudo, ao campo das artes visuais como possibilidade de analisar questões como representação visual e imaginário nos contextos multirraciais; no sentido de desconstruir os estereótipos visuais e preconceitos construídos pelas ideias eurocêntricas acerca do outro não hegemônico. (INOCÊNCIO, 2001).

Além disso, os docentes devem ter, como princípio norteador dos projetos e das atividades pedagógicas em relação à cultura negra na escola, a afirmação da autoestima positiva da população negra (ou dos seus educandos negros):

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2013).

Para que se possa existir uma sociedade que realmente respeita as diferenças é preciso romper a barreira do silêncio em torno do racismo. Construir uma prática pedagógica que priorize mais a ressignificação e o envolvimento dos professores e dos estudantes com outras estéticas e formas de ver o mundo, para além das lentes eurocêntricas, as quais focam a homogeneização das referências e apagam as marcas identitárias, perpetuando as hierarquias e as desigualdades. (GONÇALVES; SOUZA, 2016).

A partir do momento em que fui tomando consciência do ‘colonialismo’ presente através da questão racial, procurei ter mais cuidado em sala com o discurso verbal e também com as imagens e representações visuais que eram ali veiculadas. A necessidade de sensibilização, que fala Fanon (2008), para despertar o ‘colonizado’, veio a mim através da capoeira, com seu ímpeto de resistência, coletividade e inclusão. Assim, busquei trazer para sala, primeiramente ‘meu corpo’ presente e os ‘corpos dos estudantes’, com suas identidades, anseios, sonhos, angústias, desejos etc. Hoje vejo a necessidade de trazer para a sala imagens e representações visuais, além de desenvolver práticas pedagógicas, que girem em torno da realidade dos estudantes, como o uso de registros fotográficos de onde eles moram feitos por eles, vídeos também produzidos por eles, a partir das suas preferências estéticas, a seleção de obras de arte produzidas por artistas negros, ou que tratam da representatividade do negro, uma construção

coletiva de projetos pedagógicos entre outras possibilidades de vivências ativas, em sintonia com o contexto de cada coletivo e seus membros.

SEÇÃO 4 - PESQUISA DE CAMPO, ENTRE CURSOS DE CAPACITAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

4.1 Coleta de dados e considerações sobre os cursos de capacitação oferecidos pela EAPE

Após ser sancionada a Lei N° 10.639/03, a SEEDF, através da EAPE, ofertou cursos voltados para a capacitação dos professores e demais profissionais da educação, como os coordenadores e gestores, em relação à temática “Relações étnico-raciais e cultura negra”. De acordo com os registros sobre os cursos, disponíveis no arquivo da instituição, observei que o tema foi trabalhado desde 2006, com o curso “O ensino da história e a cultura afro-brasileira”. Assim, esta pesquisa examina os cursos realizados partir de 2006, até o ano de 2017.

Esses cursos são analisados com base no que foi determinado pela Lei N° 10.639/03 – a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana – e com referência no que está disposto nos princípios norteadores das DCN’s das Relações Étnico-Raciais, em relação aos aspectos que dizem respeito a uma educação antirracista.

Os critérios de análise foram selecionados com base na ideia de uma educação antirracista. Que se constrói nesta pesquisa a partir do conceito de *tradução/negociação* cultural (BHABHA, 1998) e de uma ‘educação libertadora’, uma concepção de educação desenvolvida por Freire (1983; 2010), que valoriza a ‘tomada de consciência’, a ‘identidade’ e a ‘leitura de mundo’, por meio das experiências próprias de cada estudante (educando). Onde o professor (educador) deve estimular a criticidade, promover reflexões acerca das desigualdades e da pluralidade cultural. A *negociação* cultural compõe uma abordagem de educação antirracista, abrindo ‘espaços de significação’ em um campo de hibridismo cultural, onde novas representações socioculturais são evidenciadas, lugares de poder e sujeitos de enunciação. E valorizando o campo da diferença cultural, pela inclusão e não exclusão do Outro, e longe de essencialismos culturais.

As DCN's das Relações Étnico-Raciais visam atender os propósitos da Lei N° 10.639/03, no que diz respeito ao Art. 26A da LDBEN, dando orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação para as relações étnico-raciais positivas (na valorização dos contrastes das diferenças).

Esses dois dispositivos legais significam, mais do que a inclusão de novos conteúdos no currículo, que se proponha mudanças pedagógicas, procedimentos de ensino diferenciados, novos projetos escolares, que atendam ao preceito legal de educação como um direito social e um direito à diferença. E principalmente, que se considere como prioridade os processos identitários dos sujeitos em relação ao seu pertencimento étnico-racial.

O Art. 26-A traz a determinação de se trabalhar o ensino da história e da cultura em torno da África e da afro-brasilidade, e mostra a necessidade de se criar novos discursos em uma perspectiva positiva para a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos. E as DCN's das Relações Étnico-Raciais determinam os princípios norteadores para uma atuação pedagógica antirracista, por parte dos professores e pelos estabelecimentos de ensino. Trago alguns pontos desses princípios como critério para a análise dos cursos da EAPE.

- Consciência política e histórica da diversidade

Este princípio deve conduzir: - À igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos; - À compreensão da importância da diversidade dos diferentes grupos étnico-raciais; - À superação da indiferença, injustiça e desqualificação aos negros e às classes populares às quais eles fazem parte; - Desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial; - À busca de informações e subsídios que permitam os professores formularem concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas; - Ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando uma sociedade justa.

- Fortalecimento de identidades e de direitos

O princípio deve orientar para: - Desencadeamento de processo de afirmação de identidades, e historicidade negada ou distorcida; - O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os/as negros/as e os povos indígenas; - Esclarecimento à respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - Ampliar informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre recriações identitárias, provocada pelas relações étnico-raciais.

- Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações

O princípio encaminha para: - A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças; - A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e das outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; - Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; - Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; - Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro; - O cuidado para que se dê um sentido construtivo aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnicos; - Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Dessas determinações curriculares, foram selecionados 8 pontos centrais que dizem respeito a uma educação antirracista, como orientação para se fazer uma análise dos cursos oferecidos pela EAPE. São eles: (1) Afirmação da diversidade cultural ou das relações étnico-raciais positivas (construção da diferença para um multiculturalismo interativo/ valorização dos contrastes das diferenças); (2) Combate ao racismo (inclusão da discussão racial/ o conceito de raça como construção social e lugar político); (3) Valorização do diálogo; (4) Recriação de novos discursos em uma perspectiva positiva para a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e africanos; (5) Afirmação de identidades culturais (pertencimento étnicorracial); (6) Mudanças pedagógicas (que atendam ao preceito legal de educação como um direito social e um direito à diferença); (7) Autoestima e corpo afrodescendente (apontamentos sobre silenciamento, política de embranquecimento racial e resistência). Considera-se também (8) a relação do curso com o ensino de artes visuais (como são trazidas as imagens e as representações visuais sobre/com os afro-brasileiros e africanos).

Observa-se como esses pontos aparecem nas descrições sobre os aspectos teóricos-metodológicos do curso: conteúdos, objetivos, objetivos de aprendizagem, procedimentos pedagógicos e justificativa do curso. Aparecem também no arquivo da EAPE os aspectos organizacionais do curso: critérios de seleção para o curso, público, proponente, distribuição de carga horária, aspectos institucionais, recursos didático-

pedagógicos (aparece de forma resumida). Mas esses pontos são desconsiderados para análise.

São analisados 17 cursos, são eles:

- Curso 1: “O ensino da história e a cultura afro-brasileira”;
- Curso 2: “Nexos e reflexos das vozes da África e da afro-brasilidade presente nas escolas do Distrito Federal”;
- Curso 3: “A África está em nós”;
- Curso 4: “Memórias d’África: Heranças Africanas”;
- Curso 5: “Construindo a educação das relações étnico-raciais no DF”;
- Curso 6: “A construção da identidade nacional: a cultura africana e afro-brasileira”;
- Curso 7: “20 de novembro: consciência pedagógica por uma educação anti-racista no Distrito Federal”;
- Curso 8: “A construção da identidade nacional: a cultura africana e afro-brasileira”;
- Curso 9: “A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo”;
- Curso 10: “Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade?”;
- Curso 11: “Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais?”;
- Curso 12: “Diversidade: Como lidar com relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade na escola?”;
- Curso 13: “Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos”;
- Curso 14: “O lugar da África: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sala de aula”;
- Curso 15: “Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos”;
- Curso 16: “O lugar da África: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sala de aula”;
- Curso 17: “Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos”.

Porém, percebe-se que 5 desses cursos (são eles: 8, 11, 12, 15 e 16) repetem sua estrutura organizacional e teórico-metodológica a partir de outros cursos desenvolvidos em anos anteriores. (Abre-se uma ressalva para o curso 12, pois esse foi desenvolvido dentro de uma escola específica. Ele repete a estrutura do curso 10, do ano de 2011, mas é importante considerar que sua realização aconteceu devido à iniciativa de uma professora. Faço essa observação mais adiante).

Em anexo (no ANEXO B), são trazidas informações sobre os cursos sobre os conteúdos trabalhados e mais algumas considerações que complementam a análise.

Considerações sobre o curso 1: (2006)

O curso “O ensino da história e a cultura afro-brasileira” foi oferecido na EAPE, no período de abril a junho de 2006, para o público de professores de História e áreas afins. Como justificativa do curso, foi apresentada a obrigatoriedade de se trabalhar a Lei N° 10.639/03 no espaço escolar, com o enfoque nas possibilidades plurais da aplicação da lei nos espaços das escolas públicas do DF.

Teve a preocupação em trabalhar sobre identidades étnicas e culturais e afirmação identitária, principalmente com os estudantes, mostrando a necessidade de motivar os professores a refletirem sobre o processo de construção da identidade do estudante, trazendo para o debate estilos culturais da juventude negra. Os temas diversidade cultural, construção da diferença e multiculturalismo não são apresentados de maneira explícita. Porém, o curso buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva, através da análise de conceitos históricos e propõe mudanças pedagógicas ao incentivar práticas interdisciplinares, também ao avaliar o material didático de História.

A palavra racismo não aparece no documento. Mas a autoestima e o corpo negro são valorizados na exposição da capoeira, como expressão de luta, arte e resistência, como também na religiosidade negra e nos estilos culturais da juventude negra. Quanto à contribuição para a disciplina de artes visuais, o curso trouxe o debate sobre a cultura popular como processo de resistência negra.

O processo de avaliação desenvolvido no curso, por memorial, é interessante como possibilidade de afirmação da identidade do professor, porém, a forma como esse foi construído durante o curso não é descrita no documento – o que inviabiliza outros [ou mais] apontamentos. O memorial é também um recurso interessante para orientação dos professores em suas futuras práticas, como meio de pesquisa.

Considerações sobre o curso 2: (2007)

O curso “Nexos e reflexos das vozes da África e da afro-brasilidade presente nas escolas do Distrito Federal” foi oferecido na EAPE, no período de abril a junho de 2007, para o público de professores e coordenadores pedagógicos.

O curso determinou em seus conteúdos o tema da diversidade cultural e buscou desenvolver uma visão crítica em relação à temática das relações étnico-raciais. Mas não deixou claro no documento a forma como foi trabalhada a discussão em torno da construção da diferença. De todo modo, propôs a construção coletiva de um projeto educacional na perspectiva da diversidade cultural.

A valorização dos diferentes grupos étnicos aconteceu com um enfoque na África, na participação das diversas culturas africanas na formação da cultura brasileira. E o currículo e a prática pedagógica foram referências para se trabalhar sobre construções identitárias.

O curso buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva, através da compreensão dos elementos do processo socializador no que tange ao reconhecimento da diferença racial em uma sociedade multirracial como a brasileira. Através da releitura do corpo negro nas imagens produzidas na mídia, na cultura visual (inclui a produção artística).

Uma perspectiva de combate ao racismo apareceu na necessidade de alterar os livros adotados pela escola, em desvelar a trajetória dos personagens afro-brasileiros. E de uma forma mais geral, na construção coletiva de um projeto educacional para repensar a educação para as relações étnico-raciais.

A autoestima e o corpo negro foram valorizados de modo genérico, na preocupação em trabalhar a construção identitária no currículo e na prática pedagógica e, de modo específico, no estudo da veiculação da imagem do corpo negro na cultura visual e midiática brasileira. Quanto à contribuição para a disciplina de artes visuais, o curso trouxe o debate sobre a representação da produção cultural e artística dos negros da Diáspora, e também sobre a cultura visual e midiática brasileira, para identificar e desconstruir a imagem do corpo negro em sua associação a conceitos racistas.

Considerações sobre o curso 3: (2008)

O curso “A África está em nós” foi oferecido na EAPE, no período de abril e maio de 2008, para o público de professores do ensino médio e fundamental, coordenadores e supervisores.

O curso discutiu a sobre a questão racial a partir da reflexão sobre a existência de discriminação racial no Brasil, e apontou formas de se combater o racismo, afirmando a necessidade da valorização da diversidade étnica, do estímulo a construção de valores, de comportamentos de respeito, da solidariedade e tolerância no espaço escolar. Porém, no documento não aparece de forma detalhada como seriam desenvolvidas essas ações. Nota-se uma abordagem multiculturalista, mas essa mais se assemelha a uma ideia de reconhecimento (respeito e tolerância) da diversidade, uma perspectiva *diferencialista*, do que *interativa*, a qual se concebe a prática pedagógica como um processo de *negociação* cultural e de reconhecimento da identidade cultural (no plano pessoal).

Apesar de trazer tópicos importantes para serem debatidos ao longo do curso, como a identidade afro-brasileira, a questão quilombola e a inserção do negro na sociedade na contemporaneidade, não é possível fazer aferições sobre o processo de inserção desses conhecimentos no ambiente escolar. De todo modo, é importante ressaltar a relevância de se trazer a história dos quilombolas pra escola, pois, como afirmam Borges e Silva (2017) - em um estudo sobre as violações de direitos sobre os quilombolas - as comunidades quilombolas, apesar de se constituírem como grupo emancipatório da resistência negra no Brasil, só passaram a receber atenção por parte do estado com o advento da Constituição Federal de 1988, e mesmo assim foi de forma incipiente. As conquistas legais dos últimos anos, para eles, ocorreram através de muitos embates. Num sentido geral, a política de estado voltada para a população negra sempre esteve marcada por um olhar de descaso ou até de criminalização³². O curso buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva, através de um apanhado geral sobre a história e a cultura africana, fazendo uma releitura da história africana pré-colonial, valorizando a cultura africana na formação do Brasil, e informando dados atualizados sobre o negro na sociedade contemporânea.

Não se discutiu de forma explícita a questão da autoestima do sujeito negro e sobre a valorização do corpo negro. Porém, o curso, ao promover um diálogo com vivências afro-brasileiras desenvolvidas no Distrito Federal, aproxima professores e estudantes da realidade sociocultural onde vivem e permite uma ampliação da discussão em torno do pertencimento étnico. Além disso, a proposta de avaliação do curso por

³² Até a década de 1990, em alguns estados brasileiros, os terreiros de religiões de matriz africana eram obrigados a se cadastrar em delegacias. A prática religiosa era considerada “crime contra a saúde pública”. (BORGES; SILVA, 2017).

registros escritos e imagéticos, com os comentários dos textos estudados, mostrou uma preocupação com a construção identitária do professor, ao valorizar os relatos de experiências vivenciadas em relação à temática trabalhada.

Considerações sobre o curso 4: (2008)

O curso “Memórias d’África: Heranças Africanas” foi oferecido na EAPE, no período de setembro a dezembro de 2008, para o público de professores da educação básica, gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Ele determinou em seus conteúdos o tema da diversidade cultural e trouxe esse enfoque a partir das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras.

Entre os objetivos estão a preocupação em combater o racismo e trabalhar a autoestima do sujeito negro. O curso buscou também reconstruir discursos em uma perspectiva positiva, através da valorização cultural afro-brasileira e africana. Porém, as propostas de mudanças pedagógicas para uma educação para as relações étnico-raciais não são esmiuçadas no documento.

Um curso com um enfoque nas tradições culturais contribui para o ensino de artes visuais, no sentido de valorizar outros referenciais de conhecimento e saberes não hegemônicos. Mas, os conteúdos aparecem descritos de maneira simplificada, isso acaba não permitindo tirar maiores conclusões sobre as suas relações com a disciplina de arte. No que diz respeito à valorização da estética africana, não é possível falar se foi trabalhado sobre a produção de artes visuais, ou num sentido mais geral relacionado aos padrões culturais.

A proposta de avaliação do curso por registros escritos e imagéticos, com os comentários dos textos estudados, mostra uma preocupação com a construção identitária do professor, pois valoriza-se também os relatos de experiências vivenciadas em relação à temática trabalhada.

Considerações sobre o curso 5: (2009)

O curso “Construindo a educação das relações étnico-raciais no DF” foi oferecido na EAPE (no Espaço Afro-Brasilidades), no período de março a junho de 2009, para o público de profissionais da educação da SEEDF.

Ao propor esse curso, a EAPE teve por finalidade promover uma reflexão sobre as leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, explorando as temáticas que caracterizam e criam as possibilidades plurais de implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das escolas públicas do Distrito Federal.

Com a mudança legislativa trazendo a obrigatoriedade também do ensino da história e da cultura indígena nas escolas, o curso de capacitação que antes tinha o enfoque na cultura africana, passa a ter um ponto de vista mais abrangente sobre as relações étnico-raciais e diversidade dos povos.

Ao longo do texto é evidente a proposta de se combater o racismo no ambiente escolar e de se trabalhar num sentido de um *multiculturalismo interativo*, que vê a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Inclusive as das Relações Étnico-Raciais são referências para refletir sobre a temática da exclusão cultural no espaço escolar.

Como no curso anterior, o curso com teve um enfoque nas heranças culturais. Isso contribui para o ensino de artes visuais, no sentido de valorizar outros referenciais de conhecimento e saberes não hegemônicos. Mas, os conteúdos aparecem descritos de maneira simplificada, o que acaba não permitindo tirar maiores conclusões sobre as suas relações com a disciplina de arte visuais. No que diz respeito à valorização da estética africana, não é possível falar se foi trabalhada no sentido de problematizar sobre a produção de artes visuais, ou num sentido mais geral relacionado aos padrões culturais. A proposta de avaliação do curso por registros escritos e imagéticos, com os comentários dos textos estudados, mostrou uma preocupação com a construção identitária do professor, ao valorizar os relatos de experiências vivenciadas em relação à temática trabalhada.

Considerações sobre o curso 6: (2010)

O curso “A construção da identidade nacional: a cultura africana e afro-brasileira” foi oferecido pela EAPE, para profissionais da Escola Parque 303/304N

(uma escola voltada para o ensino de artes e educação física em um horário complementar de ensino às aulas regulares), no período de agosto a dezembro de 2010, para professores, orientadores pedagógicos e demais servidores da escola.

. Tratou-se de uma iniciativa da supervisora pedagógica, depois da observação de que os professores têm dificuldade de desenvolverem a temática diversidade étnico-racial, por falta de orientações oficiais, escassez de material didático e conhecimento ainda restrito.

O curso discutiu sobre a afirmação da diversidade cultural e problematizou a naturalização das desigualdades étnico-raciais, através de diferentes temas relacionados às relações étnico-raciais, abordados em palestras. Teve uma preocupação clara em trabalhar sobre identidades étnicas e culturais e afirmação identitária, principalmente com os estudantes. Mostrando a necessidade de motivar os professores a refletirem sobre o processo de construção da identidade do estudante, e trazendo para o debate estilos culturais da juventude negra. Porém, o tema diversidade cultural, construção da diferença e multiculturalismo não foram apresentados de maneira explícita.

O curso buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva, por meio da atualização sobre dados históricos e culturais sobre a África e os negros no Brasil. E propôs mudanças pedagógicas ao incentivar práticas interdisciplinares e a criação de projeto interventivo dentro da escola, com a participação direta do professor.

Percebe-se que a interação com professores de outros estabelecimentos de ensino e com a Universidade é muito importante para o desenvolvimento de novas perspectivas de trabalho no contexto escolar.

As temáticas autoestima, o corpo negro e a questão identitária perpassaram os temas trabalhados nas palestras. E acabaram sendo reforçadas quando o profissional da educação foi desafiado a construir e a participar de um projeto de intervenção, foi considerado um agente de transformação.

Quanto à contribuição para o ensino de artes visuais, é o primeiro curso que trouxe uma discussão mais direcionada para esse campo de pesquisa e fala de artes visuais. E que promoveu a realização de um evento artístico na escola. Não dá para saber no documento se todas as apresentações foram realizadas pelos professores e estudantes ou se também aconteceram com grupos de fora da comunidade escolar.

Considerações sobre o curso 7: (2010)

O curso “20 de novembro: consciência pedagógica por uma educação antirracista no Distrito Federal” foi oferecido na EAPE, no período de outubro a dezembro de 2010, para professores, coordenadores pedagógicos e orientadores do quadro da SEEDF. O curso visou criar espaço de estudo, reflexão e debate referentes às questões legais que inserem a obrigatoriedade de uma educação antirracista e as datas comemorativas de significado histórico e político possibilitando educadores estabelecerem em suas unidades escolares a construção coletiva de uma educação para a diversidade.

Por meio das oficinas pedagógicas, a autoestima e o corpo negro foram discutidos e valorizados. Ele buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva, através da análise de conceitos históricos e propôs mudanças pedagógicas ao incentivar práticas interdisciplinares; também ao avaliar o currículo para relações étnico-raciais; em incentivar a construção de um projeto de intervenção para ser colocado em prática nas escolas e em refletir sobre questão patrimonial da cultura negra.

Quanto à contribuição para a disciplina de artes visuais, ele trouxe o debate sobre a cultura popular como processo de resistência negra. E sinalizou outras formas de ver o mundo, para além de uma construção euro centrada.

O processo de avaliação do curso com a construção de um projeto de intervenção escolar contra o racismo, mostrou a preocupação em trabalhar no sentido de um *multiculturalismo interativo*, o qual questiona os lugares de fala e de poder. E valorizou a ‘tomada de consciência’ para a autonomia de todos envolvidos com o espaço escolar.

Considerações sobre o curso 8: (2011)

O curso “A construção da identidade nacional: a cultura africana e afro-brasileira” foi oferecido pela EAPE, na DRE de Sobradinho, para o Centro de Ensino 07 de Sobradinho II, no período de maio a setembro de 2011, para professores, coordenadores pedagógicos e orientadores do quadro da SEEDF. No segundo semestre de 2010, este curso foi ministrado na Escola Parque 303/304 Norte. Pela troca

significativa de conhecimentos sobre a cultura e a história afro-brasileira, que existiu entre os professores e os estudantes, esse curso aconteceu novamente em 2011, com a mesma estrutura. Ele aparece no documento com os mesmos apontamentos.

Considerações sobre o curso 9: (2011)

O curso “A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo” foi oferecido na EAPE, no período de agosto a novembro de 2011, para o público de profissionais da educação da SEEDF.

Ao propor esse curso, a coordenação de diversidade da EAPE se propôs a implementar uma formação continuada, com vistas ao combate à discriminação étnico-racial nas escolas e para a promoção da igualdade de direitos, de acesso, a inclusão e a permanência na escola de crianças, jovens e adultos negros.

Buscou estabelecer estratégias de intervenção no contexto escolar, oferecendo uma formação com base nos valores civilizatórios afro-brasileiros, e em articulação com o kit pedagógico: A cor da cultura³³, bem como outros materiais disponíveis na escola. E determinou em seus conteúdos o tema da diversidade cultural, desenvolvendo um trabalho com vistas a combater o racismo, preconceitos e formas variadas de discriminação que aparecem no dia a dia do ambiente escolar.

A perspectiva de superação do racismo apareceu na necessidade de adotar outro material didático, que trabalha as questões étnico-raciais, e no incentivo a construção de ações interventivas pelos professores. Apareceu no documento a preocupação em trabalhar entre conteúdos os conceitos relativos às questões étnico-raciais e à diversidade, como preconceito, discriminação e racismo.

O currículo e a prática pedagógica foram referências para se trabalhar sobre construções identitárias no curso.

O curso buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva através da oferta de uma formação com base nos valores civilizatórios afro-brasileiros.

³³ “A cor da cultura” é um material educativo produzido a partir da aprovação da Lei Nº 10.639/03, e é fruto da parceria entre o Ministério da Educação, a Fundação Palmares, a SEPPIR, o Canal Futura, a Petrobrás, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a Fundação Roberto Marinho. Disponível em: < <http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 4 de maio de 2018.

Considerações sobre o curso 10: (2011)

O curso “Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade?” foi oferecido na EAPE, no período de abril a novembro de 2011, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores e supervisores.

Foi organizado pela Coordenação da Diversidade, grupo criado em 2011, na EAPE, com o intuito de corroborar para a construção de uma educação de qualidade e para a diversidade no Distrito Federal. Seu surgimento buscou ampliar a oferta de formação continuada para profissionais da rede pública de ensino, que atuam na educação básica, com vistas às questões da sexualidade, de gênero, e étnico-raciais, de acordo com as novas medidas legislativas.

Diferentemente dos cursos anteriores, esse tratou das relações étnico-raciais e também das questões de gênero e sexualidade. O curso questionou a necessidade ainda existente de lacunas entre o que está apregoado na legislação brasileira sobre igualdade de direitos e sua consolidação na prática. Pois, essas lacunas aparecem de forma contundente por meio da dificuldade em mudar ideias, valores e práticas não mais condizentes com o respeito aos direitos humanos, as diferenças e a promoção da inclusão educacional e a igualdade social.

O curso veio de encontro com a necessidade de superar a debilidade da formação inicial dos profissionais de educação, no que se refere ao estudo das questões sociais, étnicas, raciais, sexuais e de gênero. A proposta do curso foi trabalhar esses temas de forma transversal e numa perspectiva não-essencialista em relação às diferenças. Através de uma postura questionadora em relação à naturalização das relações-étnico-raciais, de gênero ou orientação sexual.

O curso convidou à reflexão e à tomada de atitudes que promovessem o desenvolvimento de um conjunto de estratégias pedagógicas e políticas, as quais respondessem de forma democrática à condição multicultural da sociedade brasileira.

As temáticas autoestima, o corpo negro e a questão identitária perpassaram os temas trabalhados. E acabaram sendo reforçadas quando o profissional da educação foi desafiado a construir e a participar de uma ação de intervenção, a ser um agente de

transformação. Entre os conteúdos estão a análise das origens do fenótipo negro, que é primordial para o fortalecimento da “identidade negra”.

O curso teve um enfoque nas tradições culturais. Isso contribuiu para o ensino de artes visuais, no sentido de valorizar outros referenciais de conhecimento e saberes não hegemônicos. E contribuiu também ao trazer o debate sobre a representação do negro, na sociedade, na cultura midiática brasileira, no currículo e no livro didático.

Considerações sobre o curso 11: (2012)

O curso “Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais?” foi oferecido na EAPE (também em Sobradinho, Taguatinga, Ceilândia e Brazlândia) no período de setembro a dezembro de 2012, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores e supervisores. Teve a mesma estrutura do curso realizado em 2011, mas excluiu da discussão a educação de gênero e sexualidade, o foco está nas relações étnico-raciais. Os conteúdos sobre relações étnico-raciais foram os mesmos do curso anterior.

Considerações sobre o curso 12: (2014)

O curso “Diversidade: Como lidar com relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade na escola?” foi oferecido na Escola Classe Jardim Botânico (DRE Plano Piloto), no período de março a novembro de 2014, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores e supervisores.

Foi elaborado para atender prioritariamente a uma demanda da comunidade escolar da Escola Classe Jardim Botânico. A ideia do curso surgiu na Semana Pedagógica, na discussão do Projeto Político- Pedagógico da escola, onde se fez referência à diversidade como eixo do currículo em vigor na SEEDF. O grupo sentiu a necessidade de um aprofundamento teórico conceitual que subsidiasse uma intervenção pedagógica na educação das relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais como prevê o currículo para a diversidade, o atual currículo do DF (o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF/2014).

Foi proposto aos cursistas identificar como se reproduz o racismo, o machismo e o sexismo na sociedade e na cultura, e como esses se manifestam na escola, e também reconhecer no contexto escolar as diversidades de gênero, de sexualidade e étnico-racial e promovê-las através de sua ação pedagógica. Além de atividades de leitura, elaboração de textos e ações pedagógicas interventivas a serem realizadas com os alunos e com a comunidade escolar. Toda a discussão, a apropriação de conceitos e produções teóricas sobre os temas tiveram o objetivo de subsidiar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Considerações sobre o curso 13: (2015)

O curso “Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos” foi oferecido na EAPE e na DRE de Taguatinga, no período de abril a dezembro de 2015, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores, supervisores, e profissionais de instituições conveniadas ao Governo do Distrito Federal.

O curso determinou em seus conteúdos o tema da diversidade cultural e educação para as relações étnico-raciais, e desenvolveu um trabalho com vistas a combater o racismo, preconceitos e formas variadas de discriminação que aparecem no dia a dia do ambiente escolar. A perspectiva de superação do racismo apareceu, na necessidade de adotar outro material didático, que trabalhe as questões étnico-raciais, e no incentivo a construção de ações interventivas pelos professores.

O currículo e a prática pedagógica foram referências para se trabalhar sobre construções identitárias no curso.

O curso buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva, através da releitura dos recursos pedagógicos a partir de outro referencial cultural, outras representações pautadas na cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O processo de avaliação do curso com a construção de um projeto de intervenção escolar contra o racismo, mostrou a preocupação em trabalhar no sentido de um *multiculturalismo interativo*, o qual questiona-se os lugares de fala e de poder. Porém, não existe no documento registros dessas atividades, como foram realizadas,

isso dificulta uma análise mais aprofundada. O curso não trouxe maiores informações sobre o uso de imagens e o ensino de Artes Visuais.

Considerações sobre o curso 14: (2016)

O curso “O lugar da África: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sala de aula” foi oferecido na EAPE e na DRE de Ceilândia, no período de junho a dezembro de 2016, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores, supervisores, e profissionais de instituições conveniadas ao Governo do Distrito Federal.

O documento menciona os avanços jurídicos e políticos, a alteração do art. 26A da LDB, pelas Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e SECAD, a elaboração das das Relações Étnico-Raciais, a Lei Nº 12.711/12 (que inclui cotas para as universidades e institutos federais de todo o país) como marcos que simbolizaram avanços significativos no campo da educação para as relações étnico-raciais positivas, eles justificam e fundamentam teoricamente a necessidade de criação desse curso. Para a equipe da EAPE que trabalha com educação e diversidade, mediante toda essa movimentação acima citada, fez-se necessário elaborar e executar cursos que tratem da História da África e da afirmação da identidade negra. Fez-se também pois, muitos profissionais realizaram sua graduação em período anterior ao ano de 2003, e a maioria deles não cursaram disciplinas sobre a história da África dentro da grade curricular acadêmica.

Com foco no campo da disciplina da história, o curso discutiu aspectos como: representação, identidade e cidadania.

O curso orientou para que o professor buscassem conhecer sobre as representações a respeito da África e dos africanos elaboradas pelos seus estudantes, para direcionar debates e discussões em sala. A avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, contribuiu para uma leitura crítica acerca do que realmente ocorre durante as sequências de aprendizagem. Para isso, foi formulado um questionário pelo cursista para ser aplicado com seus estudantes durante o curso. O curso alerta que o professor também deve estar atento às representações que ele mesmo tem como referência e

constrói em sala sobre o assunto. Pois, suas escolhas representativas dizem respeito à formação que teve, às suas vivências, e à leitura de mundo que faz.

O curso, através do estudo da disciplina de história teve como meta trabalhar para uma educação antirracista. A perspectiva de superação do racismo apareceu na valorização da diversidade de experiências e identidades da cultura africana e afro-brasileira.

O currículo e a prática pedagógica foram referências para se trabalhar sobre construções identitárias no curso. A abordagem avaliativa com a aplicação do questionário possibilitou um primeiro contato com os estudantes, para se efetivar posteriormente um trabalho mais aprofundado com eles, voltado a trabalhar a construção identitária.

O curso buscou reconstruir discursos em uma perspectiva positiva através do ensino da história com base nos valores civilizatórios afro-brasileiros e com a valorização do protagonismo histórico negro.

O estudo à luz da representação pôde contribuir com o ensino de artes visuais, porém não é mencionado no texto um maior detalhamento sobre o estudo de imagens e representações visuais.

Foi realizada durante o curso uma visita com o grupo de professores à comunidade quilombola Mesquita (fica localizada a 50 km de Brasília). Essa iniciativa é muito importante como uma troca cultural.

Considerações sobre o curso 15: (2016)

O curso “Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos” foi oferecido na DRE de Ceilândia e no Guará, no período de junho a dezembro de 2016, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores, supervisores, e profissionais de instituições conveniadas ao Governo do Distrito Federal. E teve um total de 90 vagas (com carga horária de 90 horas/aula). Tem a mesma estrutura do curso oferecido pela EAPE em 2015.

Considerações sobre o curso 16: (2016)

O curso “O lugar da África: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na sala de aula” foi oferecido na EAPE e na DRE de Ceilândia, no período de abril a julho de 2017, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores, supervisores, e profissionais de instituições conveniadas ao Governo do Distrito Federal. E teve um total de 60 vagas (com carga horária de 90 horas/aula). Teve a mesma estrutura do curso oferecido pela EAPE em 2016.

Considerações sobre o curso 17: (2017)

O curso “Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos pedagógicos” foi oferecido na EAPE, no período de abril a julho de 2017, para o público de professores e coordenadores pedagógicos, orientadores, diretores, vice-diretores, supervisores, e profissionais de instituições conveniadas ao Governo do Distrito Federal. Teve um total de 30 vagas (com carga horária de 90 horas/aula). Teve a mesma estrutura do curso oferecido pela EAPE em 2015.

4.1.1 Avaliação dos cursos

O primeiro curso sendo ofertado em 2006, mostra que a EAPE demorou ainda 3 anos após a mudança legislativa, para começar a trabalhar cursos de maior extensão sobre “relações étnico-raciais e a cultura negra” porém, após essa data, observa-se que muitos cursos foram ministrados, chegando a ter 3 por ano. Somente em 2013, houve uma supressão do curso.

Esse primeiro curso sinaliza a carência de pesquisadores dessa temática nos quadros da SEEDF. Isso é interessante, pois essa informação vai ao encontro dos dados teóricos desta pesquisa sobre a construção da história e da cultura brasileira (descritos nas subseções anteriores [na seção 2]), que mostram uma despreocupação/indiferença da população quanto a essa questão, e uma identificação com a ideia de que se vive uma democracia racial no Brasil.

Percebe-se desde o primeiro curso uma preocupação em trabalhar numa perspectiva crítica para uma educação antirracista, discutindo identidade cultural e a valorização da história dos negros. Primeiramente, em 2006, o curso é ofertado com

foco na disciplina de história, para professores de história. No segundo ano o curso já amplia a discussão num sentido mais geral, abarcando questões interdisciplinares, inclusive para as artes visuais, ao trazer a importância da leitura de imagens do corpo afrodescendente que são produzidas na mídia e na cultura visual, em discutir pertencimento étnico-racial, em trabalhar o livro didático e em valorizar aulas expositivas dialogadas.

A discussão em torno do combate ao racismo vai sendo incorporada cada vez com mais rigor ao longo dos anos, com a contribuição das novas medidas políticas nos parâmetros metodológicos dos cursos, que vão de encontro à lei nº 10.639/03. São elas: a publicação do livro Orientações e ações para as relações étnico-raciais em 2006, a lei nº 11.645/08, a política de cotas na universidade, a publicação de materiais didáticos e produções acadêmicos sobre a temática, O Plano Nacional de Implementação das DCN's das Relações Étnico-Raciais em 2013, entre outros pontos vão sendo citados nos referências bibliográficas dos cursos como parâmetros para criação dos cursos. Os primeiros 4 cursos foram dados por uma mesma formadora, a professora Carmem Silva Batista, e os cursos que se sucederam, na sua maioria, foram ministrados com uma equipe de trabalho. Isso parece ter contribuído para uma maior abertura do curso para ampliar a discussão em torno de uma educação antirracista. Porém, isso não significa que os cursos foram acumulando conteúdos e tiveram um mesmo formato ao longo dos anos, eles trabalharam abordagens e conteúdos específicos a cada ano, com algumas exceções, pois alguns deles se repetiram.

Desde o segundo curso aparece a preocupação em apontar a necessidade da construção coletiva de um projeto educacional para tratar o tema no espaço escolar, os professores são encorajados a criar esse projeto, mas nem todos os cursos subsequentes necessariamente falam de projeto. Somente no sexto curso há uma proposta aos cursistas de projeto de intervenção na escola, ao mesmo tempo em que o curso é ministrado. Nesse mesmo curso também há a preocupação em discutir o campo de artes visuais em relação à educação étnico-racial; é o único curso que envolve o tema “artes visuais” nesses termos, e discute aspectos do ensino de artes visuais. Esse curso se repete depois na regional de Sobradinho no ano de 2011 (ver: curso 8). O sexto curso também é o primeiro a promover um evento artístico na escola.

Ao avaliá-los percebeu-se que trabalhar a temática “relações étnico-raciais e cultura negra” nos cursos de formação, envolve discutir muitos assuntos e interesses.

Desse modo, fica difícil um único curso (geralmente de 60 horas) trazer uma demanda muito extensa de conteúdos e propostas. Por isso, os cursos analisados, mesmo trazendo uma gama grande de interesses, objetivos e conteúdos, acabaram focando em uma determinada proposta. Tiveram cursos:

- Com foco na prática pedagógica, na observação do material didático, na construção de um projeto conjunto, ou projetos de intervenção mais individuais; (Cursos: 1, 2, 5, 7, 9 e 13, 15 e 17). Porém, é importante fazer a ressalva que nem todos eles trataram de discutir ou planejar com os professores um Projeto Político Pedagógico, nem todos tiveram intervenções nas escolas ou análise de material didático. Mas pelo menos quatro, das 7 categorias utilizadas nesta pesquisa para identificar aspectos de uma educação antirracista, foram trabalhadas com mais ou menos ênfase entre os cursos. Como por exemplo: no curso 13 não é mencionado uma preocupação em discutir o PPP, porém valoriza-se a ação interventiva na escola durante o curso (isso mostra uma preocupação com a necessidade de mudanças pedagógicas, para uma transformação social).
- Buscou dialogar com a comunidade (acadêmica; junto à comunidade negra, visitando espaços de resistência ou trazendo a comunidade para eventos na escola, para debates, apresentações artísticas, oficinas, datas comemorativas); (Cursos: 6 e 8)
- Voltado para discutir a diversidade amplamente (não apenas com foco no recorte de raça e étnico, mas também de gênero, sexo etc); (Cursos 10 e 12)
- Ênfase em debater as questões legais, históricas e culturais (teóricas) sobre a África e suas relações com o Brasil; (cursos: 3,4,11, 14 e 16).

Entre outros aspectos trabalhados nos cursos estão: o interesse em discutir sobre racismo e o combate ao racismo, a valorização da autoestima do corpo afrodescendente.

4.1.2 Como os professores avaliam os cursos e trazem a temática proposta

No questionário aplicado aos professores (APÊNDICE B), na questão 9, que avalia os cursos, 9 professores concordaram com a questão, e os 13 demais responderam não haver nada a dizer sobre alguma questão importante que deixou de ser discutida quando fizeram o curso. Os que responderam explicam e solicitam: mais tempo para trabalhar o assunto, para que se enfatize certos conteúdos específicos como: o processo de “embranquecimento”; para trabalhar mais a prática pedagógica; a prática de uma educação antirracista e para adentrar em um debate mais político.

O tempo não é suficiente para tanto assunto, a cada aula havia uma discussão e ela se prolongava às vezes até a próxima aula. (professor PPc3; pergunta 9)

Apesar de ter uma abrangência boa, acredito que os temas poderiam ser mais aprofundados, porém acredito também que a carga horária pode ter contribuído para isso. (professor SS; pergunta 9)

Poderíamos ter aprofundado na questão do “embranquecimento” e a não aceitação da própria identidade da população, na maioria, negra do país. (professor PP6; pergunta 9)

Na minha opinião esses cursos deveriam ser obrigatórios... (professor PPc2; pergunta 9)

Uma ênfase maior para a busca e prática de uma educação antirracista. (professor GA; pergunta 9)

Na época não percebi, no decorrer dos anos, participando de encontros e palestras, faltou trabalhar o universo feminino e religioso. Não tive oportunidade de fazer outro curso. (professor CEc2; pergunta 9)

A EAPE deveria propor cursos para trabalhar questões práticas da lei, pois 80% dos cursos são teoria e 20% prática. É preciso discutir a prática. (professor CEc1, pergunta 9)

Acho que deveríamos ter discutido o que fazer em caso de golpe de estado, perda de direitos trabalhistas, fim da democracia e recrudescimento do racismo. (professor PP4, pergunta 9)

Muitas vezes a distância entre a proposta do curso e rotina da sala, há um descompasso”. (Professor PP1, pergunta 9)

Foi observado, que ao mesmo tempo em que a maioria dos professores responde não haver nada a dizer sobre alguma questão importante que deixou de ser discutida ao fazerem o curso, apenas 3 entre todos os professores responderam que não fariam novamente cursos relacionados a essa temática dentro da EAPE. Quase todos (21) disseram que fariam. Abaixo foram selecionadas algumas falas que foram consideradas importantes. Elas tratam de demandas sobre: falar de preconceito; necessidade de capacitação profissional (atualizar-se); trabalhar para a afirmação de identidades:

Ainda existe resistência a esse tema, preconceito, o tema tem que ser trabalhado o ano inteiro e não só em datas comemorativas. (professor CEc2; pergunta 12)

Acho que o tema é ainda bastante amplo e devemos sempre expandir as discussões. (professor GM, pergunta 12)

Faz-se necessário, URGENTE, a volta de cursos na EAPE sobre a história e cultura negra em geral. Precisamos de mais conhecimentos para fortalecer uma parte de nossa história que querem destruir. Eu poderia falar mais e mais coisas, mas deixo aqui um apelo para os diretores dessa instituição: voltem com os cursos étnico-raciais. (professor PPc2; pergunta 12) [o respondente atualmente faz um curso na EAPE e menciona não ter sido oferecido no ano de 2018 um curso específico sobre relações étnico-raciais]

Por que o curso foi muito bom, nunca sabemos o suficiente sobre essa temática. (professor PP8; pergunta 12)

Me identifico com o tema e vejo urgência de estar se discutindo a temática no espaço da escola com os estudantes, professores, servidores, direção e comunidade... (professor PPc4; pergunta 12)

Creio que a troca de saberes deve ser contínua. Há pouco em construção. Sequer conhecemos todos os países africanos e quais deles contribuíram decisivamente (e contribuem) para a formação de uma sociedade justa, fraterna e solidária. Essa formação abrange a atualidade. Há pessoas e entidades que nos visitam, promovem seu país, seus costumes e sequer os conhecemos. É preciso uma troca de conhecimentos/política/social/cultural... (professor PP3; pergunta 12)

Acho importante continuar os cursos, me interessa agora saber mais sobre a parte indígena (professor GA1; entrevista, pergunta 11)

Dos professores que responderam que não fariam, dois deles justificam que o seu momento profissional não facilitaria para isso, e um deles diz não ter interesse por que já tem essa temática bem resolvida consigo e ele já a desenvolve no dia a dia em sala, dentro da temática de direitos humanos. (PPm; pergunta 12)

A primeira pergunta feita a eles foi em relação ao trabalho com a temática “relações étnico-raciais e cultura negra” em sala, se eles trabalham em sala e como ele é desenvolvido nas aulas de artes. A maioria respondeu que trabalha. Como o professor PP2:

Conversas no cotidiano; apresento imagens recentes e da tradição da História da Arte. (professor/a PP2)

Apenas dois professores PPc1 e SS responderam não trabalhar com a temática (questão 1). O primeiro está no cargo de coordenação pedagógica, mencionou no questionário não trabalhar a temática, por não estar em sala no momento atual, mas disse na entrega do questionário ter trabalhado quando estava em sala. E responde na questão três que busca “Dialogar sobre o assunto com os alunos sempre que acontecer algo relacionado, seja em forma de bullying, ou não”.

O professor SS, que está no apoio pedagógico, com estudantes de “altas habilidades”, justificou:

Devido o segmento “Altas Habilidades/Superdotação”, em ter que trabalhar com foco no interesse do aluno, ficamos limitados para trabalhar o tema, salvo nas comemorações da escola, caso o aluno queira participar.

Porém, SS desenvolveu um projeto anteriormente, na disciplina PD (Parte Diversificada), voltado para arte e cultura afro-brasileira no ano que fez um dos cursos. O professor realizou dois cursos na EAPE. Para ele, as informações do curso nortearam sua abordagem, o referencial teórico e o estudo da legislação voltada para a temática enriqueceu sua prática em sala. De certo modo, todos os professores responderam estar trabalhando com a temática, seja de uma forma mais interligada ao conteúdo exigido pelo currículo (nos livros didáticos, conteúdo para avaliação do PAS), por meio de projetos direcionados para a temática, seja no cotidiano escolar, quando aparecem situações de conflito (racismo, discriminação), ou ainda, quando os estudantes mostram interesse em se aprofundar no assunto (como no exemplo acima, trazido pelo professor SS).

Isso vai de encontro a uma necessidade de se trabalhar contra o racismo no ambiente escolar. As falas de todos os 27 professores participantes concordam que existe racismo na cultura nacional e escolar, ele é real (Mitchell, 2012). (Consoante o que foi apresentado na subseção 2.3.3 deste trabalho). O colonialismo como ordem política continua (QUIJANO, 1992).

O racismo ainda é muito enraizado na nossa cultura. (CE; entrevista)
Minha prática pedagógica dá-se no dia a dia, no enfrentamento dos preconceitos raciais herdados que os alunos acabam demonstrando na escola... Na minha opinião esses cursos deveriam ser obrigatórios, para mudar o pensamento e atitudes preconceituosas de nós educadores, não só em relação a cor e classe social, mas também relacionadas à sexualidade. (Professor PPc2; pergunta 9)

(...)em sala de aula muitos alunos não se auto declaram negros... (Professor PPc5; pergunta 11)

Vivemos em uma sociedade racista. Não existe opção de não falar sobre isso, o racismo é estrutural. E a escola é o aparelho para refletir sobre isso fora da família...Se ninguém fala nada estamos perpetuando o racismo. (Professor NBc1; entrevista)

(...)sei que o racismo tem a ver com o tom de pele, e quanto mais negro mais sofre racismo... (Professor PP4; pergunta 6)

(...)através de meus pais, aprendemos a olhar para toda a diversidade e entender que era preciso, numa sociedade preconceituosa, demonstrar

nossa força e entendimento de nossa “raça”. (Professor PP3; pergunta 6)

Trabalho abordando temas sobre racismo e intolerância religiosa. (NBc; pergunta 3)

Sempre me autodeclarei negra, mesmo que muitas pessoas, tanto da família como amigos me chamem de “MORENA CLARA”. (Professor PP5; pergunta 6)

Há a necessidade gritante de trazer o assunto (relações étnico-raciais e cultura negra) para a sala de aula de forma mais eficiente e profunda. (Professor PP1; pergunta 12)

(...)nota-se que há uma certa resistência por parte de alguns professores para trabalhar a lei..é difícil colocar em prática os conceitos na escola, nem sempre o grupo está disposto a trabalhar em conjunto. (Professor GM; pergunta 8)

Uma questão que me chamou atenção no curso , foi a discussão sobre as frases “racistas” que falamos sem prestar atenção e, às vezes, sem “intenção”. Por exemplo: cabelo ruim, de bombril; preto quando não (...) na entrada, faz na saída; só podia ser preto mesmo e por aí vai. (professor PPc2; pergunta 11)

A escola é indiferente aos problemas enfrentados pelas crianças negras. (professor PP9, pergunta 8)

Observei que há pouca adesão no curso por parte dos profissionais da educação. É nítido que há um esforço por parte dos professores da EAPE em manter o curso, quase uma “súplica” para que ninguém deixe o curso. (professor PP3, pergunta 8)

Me identifico com o tema e vejo a urgência de se estar discutindo a temática no espaço da escola com os estudantes, professores, servidores, direção e comunidade. Existe no espaço escolar uma resistência em desenvolver trabalhos com esse viés. (professor PPc4; pergunta 12)

O professor CEc2 também ressalta, na entrevista, que não está sendo trabalhada a temática “relações étnico-raciais e cultura negra” na escola em que está. E que a maioria das escolas diluem essa temática, deixando-a para o dia 20 de novembro. Para o docente, ela deveria aparecer no cotidiano escolar.

O descaso com a temática e o racismo aparecem na escola de várias formas, no currículo, como também em relação aos aspectos culturais dos afro descendentes. Como por exemplo, em relação à religiões de matrizes africanas.

Para combater o racismo, o professor PP3 adverte que:

(...)é necessário estabelecer que as escolas proporcionem projetos políticos pedagógicos que levem em conta a necessidade dos professores e alunos aderirem à temática negra com naturalidade, como fato a ser reconhecido. (professor PP3, pergunta 8)

Os professores entrevistados também relataram em suas entrevistas sobre a intolerância religiosa no espaço escolar . De um total de 27 professores participantes, 8

deles em algum momento, nos questionários e entrevistas, reclamam sobre essa intolerância. Todos esses professores são negros e 6 deles frequentam essas religiões. Essa temática religiosa não é tocada de forma direta nas entrevistas, mas aparece em suas falas como uma espécie de necessidade de expor suas experiências e opiniões. O professor GA1 fala na entrevista sobre a intolerância e a necessidade de se trabalhar as religiões de matriz africana em sala, mas diz não trabalhá-las como religiosidade, em um sentido de conversão. Ele, então, mostra aos estudantes os estratos culturais que essas religiões trouxeram pra sociedade, trabalhando os seus elementos de resistência: a comida, o vestir, o falar. Ainda em relação à religião, outro professor argumenta:

Existe uma bancada evangélica, com todo respeito a essa religião, que está vedando e discriminando a cultura africana. Estamos retrocedendo de um modo geral na sociedade, pois vem crescendo um ódio racial muito grande. (professor PPc2, pergunta 12)

Sobre as questões relativas à inserção do ensino de artes visuais como conteúdo nos cursos (pergunta 7), os professores destacam:

Ficaram atreladas mais na mostra do material iconográfico (vídeos). (professor PPc4; pergunta 7)

Momentos musicais, sensibilização por fotografias, esculturas, vídeos, dança (capoeira, lenas, rituais). (professor GA; pergunta 7)

Questões sobre as representações, biótipo e suas características (professor SS; pergunta 7)

A respeito dos artistas negros, entre ele Heitor dos Prazeres, que muitas vezes não eram (ou ainda não são) reconhecidos por suas obras devido a sua cor de pele (professor PPM; pergunta 7)

A colocação de personagens negros e famílias negras nos livros infantis. A formação da identidade do povo brasileiro. A contribuição do negro na formação cultural da sociedade brasileira (hábitos, cultura, música, etc) (professor PP3; pergunta 7)

A apresentação da figura negra no material didático (professor PP1; pergunta 7)

Artesanato, penteados, pinturas, roupas, raízes africanas; no ano de 2017 trabalhei pintores negros que retrataram mulheres negras. (professor CEC2; pergunta 7) [foi trabalhado no curso esses pintores]

Durante o curso foram discutidas questões interdisciplinares, as quais se relacionavam às diferentes visualidades e aos discursos provenientes das imagens. (professor CE1; pergunta 7)

Os professores falam de diferentes aspectos discutidos dentro da disciplina de artes visuais, como: a representação do negro na arte, a representatividade dos artistas negros, o biótipo, a revisão de material didático, uma leitura crítica sobre as imagens e

visualidades, as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras. Porém, percebe-se que não há um detalhamento desses conteúdos (na próxima subseção são trazidas outras percepções sobre esse ponto da coleta de dados).

Para avaliar a ressonância dos cursos na prática pedagógica desses professores, em relação a uma educação antirracista e ao ensino de artes visuais, é trazida uma análise dos dados coletados (as respostas conforme respondidas no questionário vêm no ANEXO C) sobre as questões 1, 3, 5, 6, 8 e 11.

1. Você trabalha a temática relações étnico-raciais e cultura negra em sala de aula?
3. De que forma o/s curso/s feito/s na EAPE sobre relações étnico-raciais e/ou cultura negra contribuiu/ram para sua prática pedagógica? Quais foram as práticas que você desenvolveu a partir das questões de identidade cultural e cultura negra depois do curso?
5. Você realizou outros cursos sobre relações étnico-raciais e cultura negra em outras instituições? Sim Não
Caso responda “sim”, quais foram esses cursos? Conte-me ainda, conforme você desejar, sobre a influência desses cursos no seu trabalho em sala de aula.
6. Como você se reconhece em relação à sua própria identidade? Você se autodeclara negra/o? Sim Não
Caso responda “sim”, conte-me um pouco, conforme você desejar, como se deu o seu processo de se autodeclarar negra/o.
8. Quais foram, na sua avaliação, os aspectos mais relevantes desse/s curso/s realizados na EAPE?
11. Foram discutidas ao longo do/s cursos/s realizados na EAPE questões relativas a uma educação antirracista?
Sim Não
Caso tenha respondido “sim”, quais foram essas questões e como elas foram discutidas?

Na próxima subseção, um outro estudo é feito em cima de outras questões, na tentativa de apontar de forma mais objetiva uma aproximação, ou um afastamento em relação a uma perspectiva educacional antirracista e a disciplina de artes visuais. De acordo com uma perspectiva de educação antirracista, procura-se identificar aqui processos de *negociação* cultural, que aparecem na prática desses professores.

Professor PP1

O professor PP1, fala que o que mais lhe chamou a atenção para fazer o curso na EAPE foi a falta que sentiu de material didático para auxiliá-lo na abordagem do tema em sala.

O professor em questão atua hoje na coordenação pedagógica. Quando estava em sala, sentia mais facilidade em trabalhar com alguns conteúdos [como exemplo: a arte egípcia] mais que outros, para a inserção da temática. Assim, nem sempre era possível discutir o assunto [o professor não entra em detalhes]. Na entrevista, ele diz que trabalhava também com o mapa étnico e político da África, enfatizava aspectos históricos e culturais, através das esculturas (seus aspectos simbólicos, cita o exemplo da imagem da língua para fora como representação do poder da palavra), pinturas corporais, do processo da escarificação e das máscaras (mostrando a tradição do uso de máscaras em diferentes culturas pelo mundo, como forma de universalizar essa tradição). Tratava também dos aspectos culturais dentro das religiões de matrizes africanas, comparando-as aos de outras religiões, nas suas semelhanças e diferenças. Cita como exemplo entre os estudantes a tradição das oblações, aspecto presente também na tradição judaica. Fala também do caráter não salvacionista das religiões africanas. E enfatiza a necessidade de trabalhar sobre esse tema devido à realidade de discriminação que vê no dia a dia da escola, vê muita intolerância religiosa na sociedade como um todo. Diz ficar animado ao perceber que quando trabalha religiões de matrizes africanas: “o aluno que professa essa fé fica numa alegria...”. O professor se afirma negro e é praticante de uma religião de matriz africana, de raiz nigeriana (Templo de Orixá Ifá Aje).

Participa de um projeto de educação dentro da sua comunidade religiosa, com crianças e adolescentes de 4 a 14 anos. Ainda explica, que no projeto eles cumprimentam-se em Iorubá e têm várias obrigações com a casa e com as pessoas do grupo. O professor procura mostrar na escola pública um pouco dessa realidade cultural vivenciada por ele, mas sem ter um caráter de conversão religiosa. Como me referi acima, ele traz dados comparativos com outras religiões (outras tradições culturais), em relação às suas simbologias, aos seus valores.

Porém, não dá para saber pela sua fala como o curso pode ter influenciado na sua prática pedagógica.

Professor PP2

O professor PP2 enfatiza na entrevista que seu trabalho é feito principalmente no dia a dia em sala, quando aparecem situações de racismo e preconceito contra o negro. Fala que o trabalho com o Ensino Médio, a preparação para o vestibular e para o PAS, exige que seja dada uma quantidade grande de conteúdos. Isso não facilita para aprofundar na temática, e dificulta a realização de projetos voltados para o tema. Por isso, procura trabalhar diariamente a temática (principalmente com um foco no empoderamento dos estudantes). Além disso, geralmente no primeiro semestre os estudantes dedicam-se à feira de ciências, e esse ano o tema que os/as seus/as estudantes escolheram não tinha nada a ver com a temática, “hipnose”. No segundo semestre existe uma feira de arte e cultura africana e indígena, onde todos os estudantes participam, porém o processo de ensino por semestralidade faz com que apenas metade dos estudantes trabalhem essa temática com a professora de artes, a outra metade vai trabalhar com professores de outras disciplinas. Em alguns conteúdos o professor diz trazer mais elementos para a discussão, como por exemplo quando trabalha a arte egípcia (trabalha com o mapa africano, fala também de Nerfétite). Com a Idade Média procura fazer um paralelo entre símbolos icônicos desse período, com imagens da cena contemporânea, em que negros são representados como ícones (o professor cita como exemplo o artista nova-iorquino Kehinde Willey, pois seus retratos refletem ícones negros em cores vibrantes).

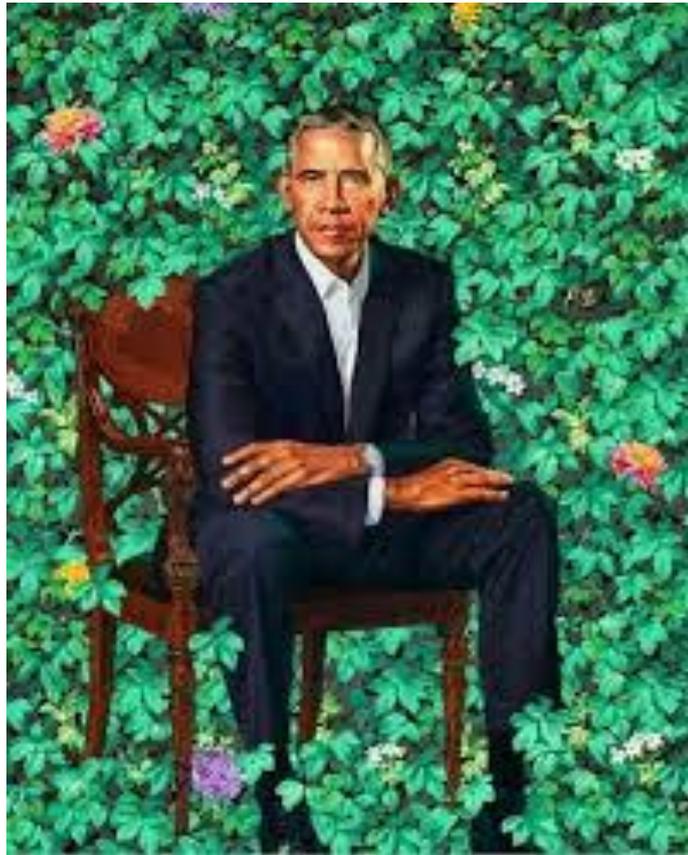


Imagem 13 - Kehinde Wiley, President Barack Obama, 2018. Galeria Nacional de Retratos do Smithsonian Institute, em Washington, D.C. (Um dos mais recentes trabalhos do artista).

Pelas suas respostas do questionário é difícil avaliar a ressonância do curso da EAPE na sua prática pedagógica em relação ao ensino de artes visuais.

Professor PP3

Nota-se que o professor PP3 tem um grande envolvimento com a temática, tanto por se afirmar negro, como também por ter essa temática muito presente na sua vida profissional. Realizou vários outros cursos além da EAPE e participou de projetos para o fortalecimento da identidade negra. Sua prática tem um viés de combate ao racismo, pois preocupa-se em trabalhar questões identitárias (desde a história de cada estudante) e defende o trabalho por projeto, com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, o professor promove uma *negociação* cultural, que pode significar a abertura de um outro lugar cultural e político de enfrentamento. Quanto à contribuição à disciplina de artes visuais, pode-se considerar a valorização que é dada aos personagens negros nos livros didáticos. Porém, a professora não explica com detalhes sobre o ensino de artes visuais.

Professor PP4

O professor mostra ter uma visão firme em relação à necessidade de se implementar uma educação antirracista, que se dá tanto pela influência dos cursos (realizou dois cursos na EAPE), como pelo seu envolvimento com uma religião de matriz africana, a prática do Candomblé. Diz na questão 7 (APÊNDICE B), que o curso o ajudou a valorizar ainda mais a cultura negra, no resgate de artistas negros e no trabalho de valorização da autoestima e da identidade cultural em sala.

Falou durante a entrevista ter trabalhado muito com essa temática dentro da SEEDF, com a prática nas aulas de artes visuais, com a produção de jornais educativos e promovendo debates no meio escolar. Atualizava-se indo a seminários e palestras que envolviam a temática. Porém, explica que desde 2016, com a mudança de governo, vem diminuindo dentro da instituição os coletivos que discutiam a inserção da cultura negra na escola, e ele se sente um pouco desanimado em continuar trabalhando por esse viés. Fala que os materiais educativos que eram produzidos para direcionar e atualizar os professores não estão mais sendo entregues. Isso provoca uma desmotivação geral por parte dos seus colegas de trabalho que também estavam engajados em problematizar as questões raciais e discutir sobre diversidade.

A imagem abaixo foi um trabalho realizado pelo professor em 2014, em homenagem à Cláudia Silva Ferreira (ela tinha 38 anos, quatro filhos, era auxiliar de limpeza, negra e foi morta sendo arrastada por viatura da PM no Rio de Janeiro, foi arrastada por cerca de 250 metros), para evidenciar esse episódio de apagamento e desprezo à população negra e às mulheres negras. Trabalha com os alunos sobre os fenótipos das pessoas negras para falar de preconceito racial, através do desenho de proporção e discute também os lugares sociais da mulher na sociedade (e da mulher negra).



Imagem 14 - Trabalho realizado em 2014, em homenagem à Cláudia Silva Ferreira.

A *negociação* cultural está presente neste trabalho, no sentido de pensar que nela o presente é visto como prática de resistência. *Negociação* também significa abertura de um outro lugar político de enfrentamento (Bhabha, 1998). Ela acontece aqui ao se acionar a “raça”, logo que falar de “raça” é necessário por que o sintoma do que pode ser chamado de racismo, ainda é durável. (MITCHELL, 2012)

As fotos abaixo são relacionadas a um trabalho realizado durante o segundo bimestre desse ano (2018), onde o professor trabalhou com as crianças contação de histórias sobre diferentes países africanos, e usou paralelamente o mapa da África para elas localizarem as origens dessas histórias, além de palavras de origem africana. Em um segundo momento os estudantes fizeram pinturas relacionadas aos personagens e animais da África presentes nas histórias (realizou um trabalho multidisciplinar). O professor se sentiu motivado a trabalhar com essa temática depois da entrevista, esses dois trabalhos foram realizados após a entrega do questionário.



Imagem 15 – Trabalho realizado pelo professor PP4 durante o segundo bimestre desse ano (2018). Fotos enviadas pelo professor.

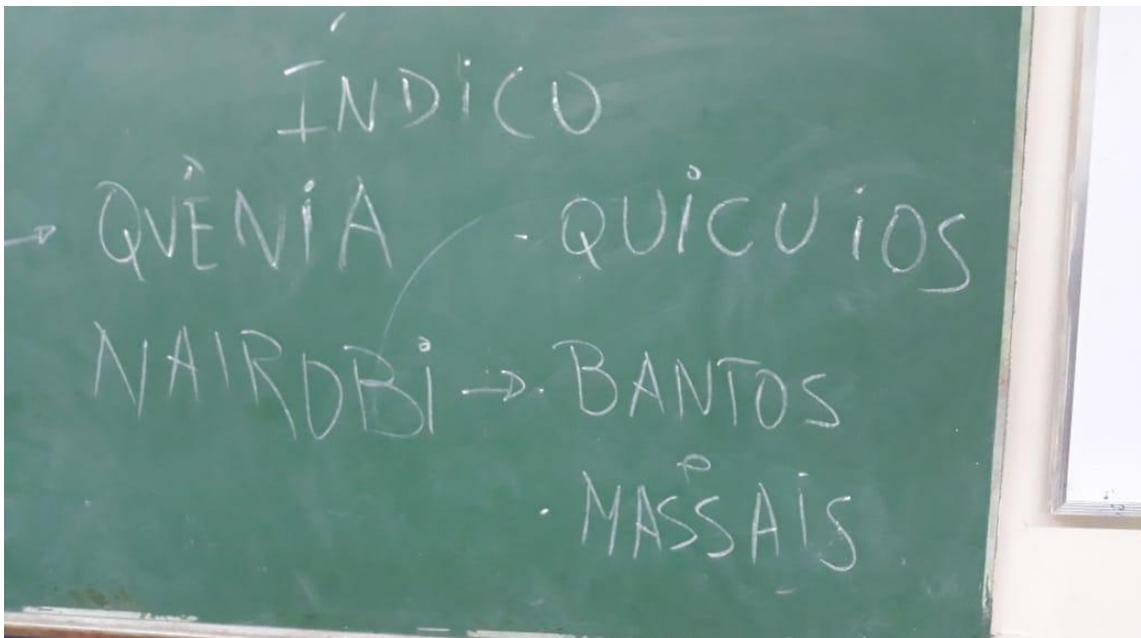




Imagem 16 - Desenvolveu ainda no segundo bimestre de 2018 um trabalho de desenho e pintura a partir de padrões africanos Ndebele, e da obra da artista Mahlangu Esther (artista sul-africana à comunidade Ndebele de Gauteng, conhecida por fazer desenhos em grandes formatos). Trabalha a geometrização, a simetria e a dualidade, aspectos conceituais presentes nesse tipo de representação. Ao fundo da figura aparece um quadro de autoria do professor, que também é artista. Foto enviada pelo professor PP4. Figura: Esther Mahlangu, Sans titre, 2014. <Disponível em: <http://www.artnet.fr>. Acesso em : 20/06/2018>.

Sobre o ensino de artes visuais (questão 7), o professor diz ter sido trabalhado no curso: “no resgate de artistas negros, na autoestima e na identidade cultural, ao valorizar a temática própria da arte afro-brasileira, nas cores e formas próprias da cultura afro-brasileira, na visão de mundo dualista e sua representação, nas características fenotípicas, na integração da arte e da religião”. Sua prática vai de encontro a essas questões.

Professor PP6

Hoje o professor não está atuando em sala. O curso o motivou na época a fazer uma ação interventiva na escola junto aos demais professores. Porém, o professor afirma que o curso não trabalhou questões relativas ao ensino de artes visuais.

O trabalho que realizou com máscaras pode ter tido um viés mais voltado para uma folclorização da cultura, porém o professor afirma na questão 11, ter sido trabalhado no curso uma abordagem crítica em relação à temática.

Professor PP7

Em relação a uma prática antirracista o professor [a professora, identifica-se no feminino em sua fala] enfatiza em sua fala a questão da afirmação positiva da identidade negra. Reforça em sua entrevista a necessidade de trabalhar a autoestima das crianças, a valorização da sua beleza, do seu cabelo e da sua cor de pele. Diz na sua entrevista que quando houve o curso na sua escola, no final teve um desfile com os estudantes. Ela ficou muito emocionada com o caso de uma menina negra que não soltava o cabelo em nenhuma situação e, no desfile, com o trabalho conjunto dos professores, ela se convenceu a soltar e ficou muito feliz na passarela. [nasceu um lugar de enunciação, onde todos os olhares estão voltados para ela]. Pelas suas respostas é difícil avaliar a contribuição do curso da EAPE na sua prática pedagógica quanto ao ensino de artes visuais. Precisaria ser mais detalhado o seu relato do trabalho metodológico.

Professor PP8

O curso parece ter trabalhado dentro da área de artes visuais discutindo as tradições culturais africanas. Pela respostas do professor é difícil avaliar a contribuição do curso da EAPE na sua prática pedagógica. De todo modo, o professor diz ter sido de grande valia os dados trabalhados no curso: os conceitos, os dados de pesquisa e referências bibliográficas. Para poder abordar depois a temática em sala a partir deles.

Professor PP9

A professora mostra um projeto em que participou na escola no ano de 2017, em uma escola de ensino fundamental e especial, chamado: “Projeto de história e cultura afro-brasileira e africana”, e tem por objetivo geral: promover ações educativas para a implementação da Lei Nº 10.639/03, como forma de combater o racismo, a discriminação racial e o preconceito na comunidade escolar. Ocorreu durante o quarto bimestre e a culminância do projeto foi nos dias 20 e 21 de novembro, em comemoração

ao Dia da Consciência Negra. As atividades desenvolvidas em artes foram: a utilização de elementos da cultura africana como máscaras, danças, adereços, mitos e esculturas, para identificar esses elementos na cultura brasileira. Ao final foi feita a apresentação de um musical “Elza Soares”. Também uma exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes, apresentação de filmes, oficinas e palestras. No arquivo do projeto não aparecem registros visuais dos trabalhos realizados. Pelas suas respostas é difícil avaliar a contribuição do curso da EAPE na sua prática pedagógica.

Professor PPc2

A professora conta em uma conversa que tivemos após a entrega do questionário, que o curso foi de muita relevância para a sua prática. Para seu ‘empoderamento’ como professora e mulher, para tratar de conflitos diários de cunho racista que aparecem em sala, e para fortalecer sua negritude. Explica: “Quando os alunos se referem a alguém dizendo ‘cabelo de bombril’, eu interfiro e peço para ele pegar no meu cabelo e ver que crespo é diferente de palha de aço, explico que existem diferentes texturas de cabelo, e mostro como é gostoso pegar em cada um deles.” A professora diz trabalhar também em sala, outra questão fenotípica, o ‘colorismo’, principalmente com o uso de outras cores de lápis de cor, para além do “lápis na cor rosa”, mostra tristeza quando a maioria dos estudantes utilizam essa cor para se auto representar. Em outras respostas do questionário e também na conversa que tivemos, mostrou ter preocupação em trabalhar com uma educação antirracista em sala, principalmente em situações corriqueiras. Não só em sala, mas também na sala de coordenação e em outros ambiente de convívio na escola. Traz para suas aulas, as discussões que lhe foram apresentadas no curso, mas também sua experiência como mulher negra, a vivência que teve na capoeira, a experiência com o teatro, como atriz, com a religião de matriz africana, entre outras vivências.

Em uma das escolas de educação infantil que visitei durante a pesquisa, vi essa imagem na parede da escola. (Os personagens estão todos pintados na cor “rosa”, mas de todo modo não é possível simplesmente afirmar que há um descuido do professor em relação à temática das relações étnico-raciais, pois não se sabe exatamente qual foi o propósito do trabalho, mas parecem autorretratos dos estudantes).



Imagem 17 – Mural de uma das escolas visitadas durante a pesquisa.

Professor PPc3

A preocupação em trazer encenações com personagens negros da história mostra a preocupação do professor em trabalhar uma educação antirracista (pertencimento étnico-racial, identidade). Ele informa no questionário que o curso não discutiu questões referentes ao ensino de artes visuais.

Professor PPc4

O professor desenvolve um trabalho multidisciplinar em sala, mesmo trazendo o foco para a área de cênicas, ele busca diferentes linguagens para a sensibilização do estudante quanto à temática relações étnico-raciais. A preocupação em trabalhar uma educação antirracista está nas peças teatrais escolhidas, e na necessidade de desenvolver

práticas relacionadas a identidade cultural, diversidade e resistência negra. O professor não tem um trabalho voltado para o ensino de artes visuais, mas diz ter sido trabalhado no curso esse componente curricular, na mostra de material iconográfico por vídeos.

Professor PPc5

Nota-se que a professora tem um grande envolvimento com a temática, tanto por se afirmar negra, como também por ter essa temática presente na sua vida profissional, é uma preocupação constante para ele trabalhar a autoestima e a valorização do negro na sociedade. Disse durante a entrevista que o trabalho com a conscientização para uma educação antirracista deveria se estender a todos os funcionários da escola. Relata um caso: “Tínhamos uma funcionária da limpeza que não sabia ler, constatamos isso e nada foi feito. A funcionária ficou trabalhando mais um tempo conosco. E acabou saindo da escola sem saber ler. Mas o problema de um é problema de todos”. Observa que todos podemos agir com atitudes preconceituosas e de descaso, assim todos no ambiente escolar precisam de curso de capacitação, do diretor ao funcionário da limpeza, para que todos estejam preparados para situações de combate ao racismo, mas também para outros tipos de violências. Aquela funcionária poderia ter sido acolhida para aprender a ler. Reforça que o acolhimento e valorização da autoestima são fundamentais para uma educação para transformação. Cita outro exemplo: o caso de um menino que tinha muita dificuldade de aprender a ler, era repetente mais de uma vez e já tinha passado por várias professoras, de repente conseguiu ler junto a uma trabalho de valorização, a professora passou a elogiá-lo constantemente e ele sentiu-se motivado a ler. O mesmo deve ser feito com a autoestima do negro, em relação ao cabelo, à beleza.

A professora chorou ao falar sobre o seu processo de afirmação como negra. Fala que durante o curso da EAPE, a professora formadora sugeriu que os cursistas levassem para casa e debatessem com a família essa questão de pertencimento e afirmação. Para ela foi um momento muito significativo de aproximação familiar, conseguiu conversar amorosamente com sua família certas dores emocionais que sentia em relação ao silenciamento em torno da questão, que acontecia no núcleo familiar. Ficou emocionada e chorou. Eu também chorei no momento da entrevista, por que apesar de não saber o que é racismo, como uma mulher negra de pele retinta, me coloco no seu lugar e sinto sua tristeza. O racismo é real, como afirmou Mitchell (2012), e ele dói. Essa professora, na medida em que questiona o que lhe é imposto como

culturalmente superior, forja uma nova interpretação identitária e aciona um lugar de *tradução* no contexto escolar.

Professor PPM

O curso ajudou o professor a valorizar a necessidade de intervenção diária para com a temática em sala. Pelas suas respostas do questionário é difícil avaliar a contribuição do curso da EAPE para o ensino de artes visuais.

Professor CE1

O professor atua hoje no cargo de coordenação. A escola em que participa tem um projeto chamado “Africanidades”, voltado para trabalhar a temática étnico-racial. No ano passado, dentro desse projeto, desenvolveu com os estudantes um trabalho utilizando como referência a artista contemporânea negra brasileira Rosana Paulino. Preocupa-se em trabalhar referências visuais com negros e a representatividade do negro com os estudantes. Neste ano, o professor CE1, como um dos coordenadores da escola, irá apoiar, incentivar e ajudar os professores a movimentar as discussões sobre africanidades dentro do projeto “Africanidades”, uma ação que acontece em coletividade. Disse ter levado esse ano os alunos para assistir ao filme *Pantera Negra*, um filme da *Marvel* onde os personagens principais são negros.

Na questão 7, sobre o ensino de artes visuais, o professor explica que foram realizadas: “questões interdisciplinares, as quais se relacionavam às diferentes visualidades e aos discursos provenientes das imagens”.

O curso contribuiu na prática pedagógica do professor, em relação a uma ação educacional antirracista, quando problematiza/valoriza/trabalha com a realidade escolar e ao discutir questões interdisciplinares, pois ambas as ações contribuem para a construção de um trabalho para o coletivo. Ao colocar para os professores a necessidade de trabalhar a temática durante todo o ano, ele mostra essa preocupação em fortalecer a coletividade.



Imagem 18 - Rosana Paulino, Série Bastidores, imagem transferida sobre tecido, bastidores e linha de costura, 30 cm/1997.

Professor CE2

Percebe-se na prática do professor um vínculo forte com a disciplina de história. O professor não especifica como trabalha a arte africana, se trabalha as tradições culturais, a arte contemporânea, se trabalha com artistas brasileiros negros, como discute o uso das imagens e as representações visuais. Pelas suas respostas da questão 7 ficou difícil avaliar a contribuição do curso da EAPE para o ensino de Artes Visuais. Ele afirma que foi trabalhado no curso esse componente curricular, mas sua resposta é muito abrangente, “foi trabalhada a questão da identidade cultural”, escreve.

Professor CEc1 (Lidiane Leão)

A professora CEc 1 realizou dois cursos na EAPE com essa temática. Começa a entrevista fazendo uma observação em relação ao primeiro curso realizado na EAPE. “O professor formador é graduado em história pela UFBA”. Elogia o seu trabalho, “por ele ter desenvolvido a história da África com um viés antropológico, histórico e

cultural”. Além das atividades descritas acima, durante o curso foram analisadas imagens nos livros de escola pública e privada e também músicas, ‘no sentido de desconstruir os significantes de cunho racista’.

A professora diz desenvolver uma educação antirracista, pois acredita que: “Em tudo que envolve o continente africano, o racismo ainda está enraizado”. Assim, “é preciso trabalhar para combater o racismo em sala, e isso deve começar com o processo de formação do professor”. Para ela, o racismo também está na escola, principalmente entre os professores. “Tem professor cristão que não quer trabalhar painel com simbologia Adinkra”, exemplifica uma situação vivenciada.

Trabalha desde 1999 como contrato temporário na SEEDF, e desde 2008 vem trabalhando com a temática cultura negra. Atuou em São Sebastião e hoje está em Ceilândia. Conta que mesmo sem trabalhar a temática diretamente em sala, enquanto professora negra já exercia influência muito forte entre as estudantes, principalmente nas estudantes, no desejo de se vestir como ela.

Trabalhou as atividades propostas durante os cursos com os seus estudantes em sala. Sobre a prática pedagógica desenvolvida: - Em relação à coreografia de música afro, relata ter deixado à vontade para os estudantes escolherem os cantores de suas preferências. - Sobre a coreografia com o vestuário de um orixá, trabalhou com turmas do ensino fundamental séries finais e ensino médio. Procurou primeiramente trabalhar a semiótica da palavra e conversar sobre o que tem nessa palavra que causa ‘tanto temor’. – Em relação às máscaras africanas, essas foram feitas em papelão e construídas a partir da simbologia que as culturas africanas trazem como objetos tradicionais. A Lidiane explica: “a simbologia africana é antes de tudo uma cultura”.

Para trabalhar o registro fotográfico dos estudantes e suas representatividades, separou a turma em dois grupos: uma de cultura indígena e outra de cultura negra. Os estudantes escolheram qual grupo participar, de acordo com sua preferência de identificação étnico-racial. O trabalho buscou desenvolver a valorização das identidades culturais e da autoestima dos estudantes.

Para trabalhar a representatividade da mulher na cultura negra, convidou cantoras de rap de Brasília para cantarem na escola, como a *rapper* Thabata Lorena.

Na ‘Semana da Consciência Negra’, a professora ocupou o espaço da escola com os trabalhos e transformou a escola em uma ‘grande galeria de arte’. “Isso não é uma questão de enfeitar a escola, mas de mudar as referências dos estudantes, é uma ação política”, explica.

A professora Lidiane Leão foi quem mais forneceu nessa pesquisa, detalhes sobre as práticas trabalhadas no curso. Ele tem uma abordagem antirracista, pois trabalha o lugar da resistência, da autoestima do corpo afro-descendente, do pertencimento étnico-racial, o lugar político da raça, da construção positiva da identidade negra. Sua prática aparece como um processo de *negociação* cultural, onde as identidades são construídas em um novo lugar de enunciação. As figuras abaixo fazem parte do arquivo da professora, de trabalhos realizados com seus estudantes a partir dos cursos realizados por ela na EAPE, e do seu envolvimento com a luta do povo negro, principalmente das mulheres negras.

Ela mora em Ceilândia, trabalha e participa da casa ‘Casa Ipê’. (Um descentro Cultural feminista que se constitui nos pilares de um projeto decolonial, trazendo a voz subalterna – sobretudo das mulheres – para o primeiro plano: o lugar do protagonismo).³⁴

Ao final da entrevista, a professora reafirma sobre a necessidade de ocupação do espaço da escola com imagens afirmativas positivas do negro, com painéis e trabalhos diversos dos estudantes sobre isso. “Esses espaços são ferramentas de trabalho para a transformação social. Fazer painéis na escola não é uma questão de enfeitar a escola, mas de mudar as referências dos estudantes”.

³⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/casafeminista>. Acesso em: 26/07/2018.

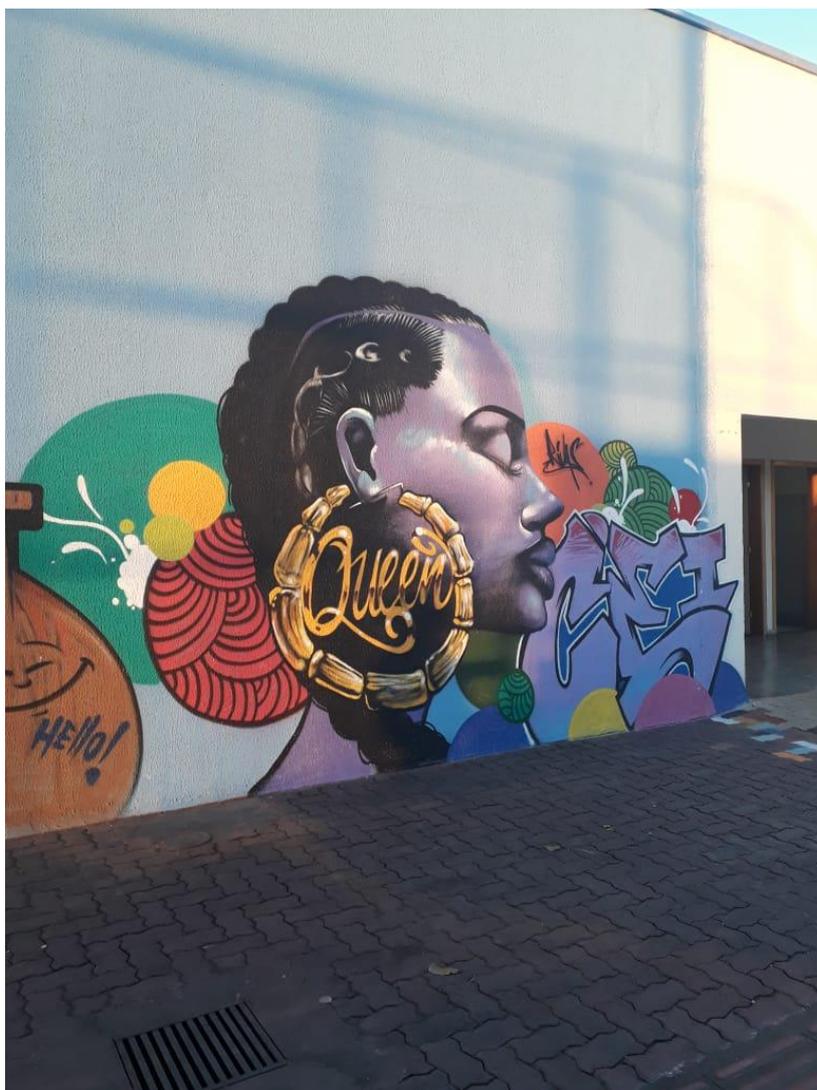


Imagem 19 - Foto tirada por mim em visita ao espaço em que o professor CEcl trabalha, (Ceú das Artes, Ceilândia). Grafite pintado em uma das paredes.



Imagem 20 - “Trabalho com a confecção e o conceitos sobre máscaras africanas”. Trabalho desenvolvido pela professora CEc1 com seus estudantes durante o curso. Arquivo da professora.



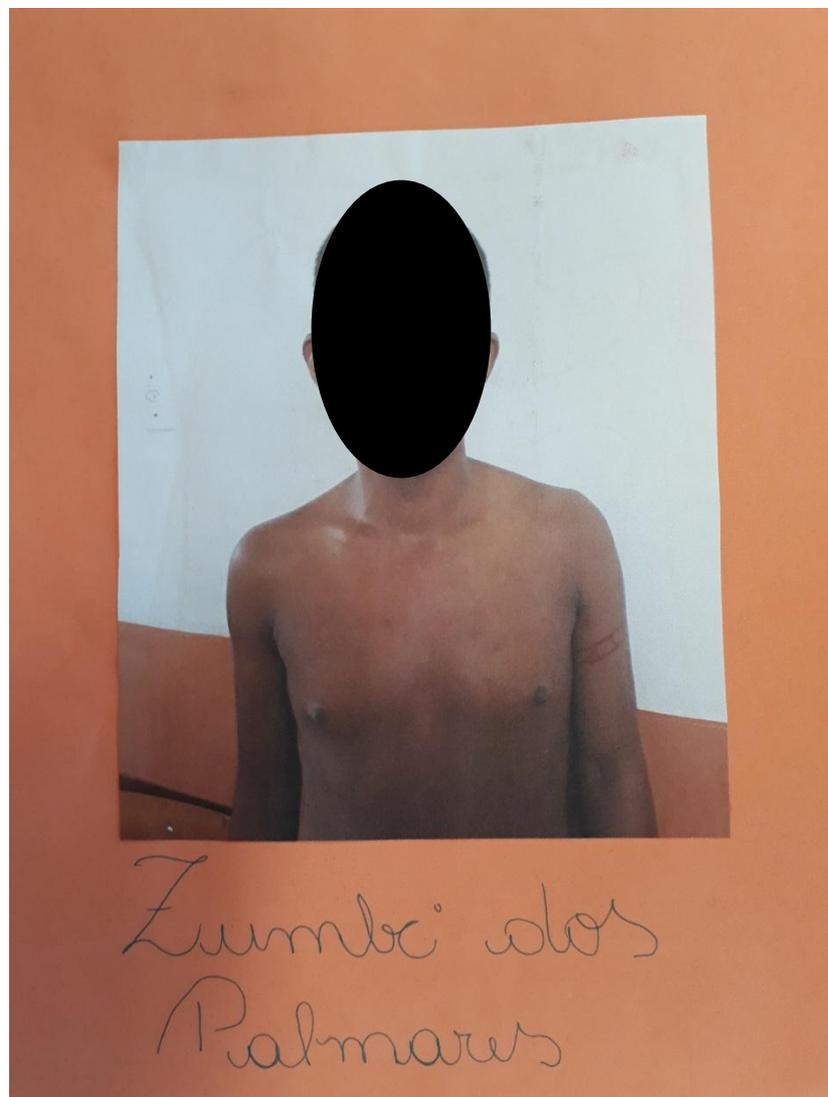


Imagem 21 -“Fotografias de colegas da turma que se consideram negra, negro segurando o nome de um país africano”. Trabalho desenvolvido pela professora CE1 com seus estudantes durante o curso. Arquivo da professora.



Imagem 22 - “Fotografia valorizando a beleza negra”. Uma estudante e uma mãe de estudante. Trabalho desenvolvido pela professora CEc1 com seus estudantes durante o curso. Arquivo da professora.

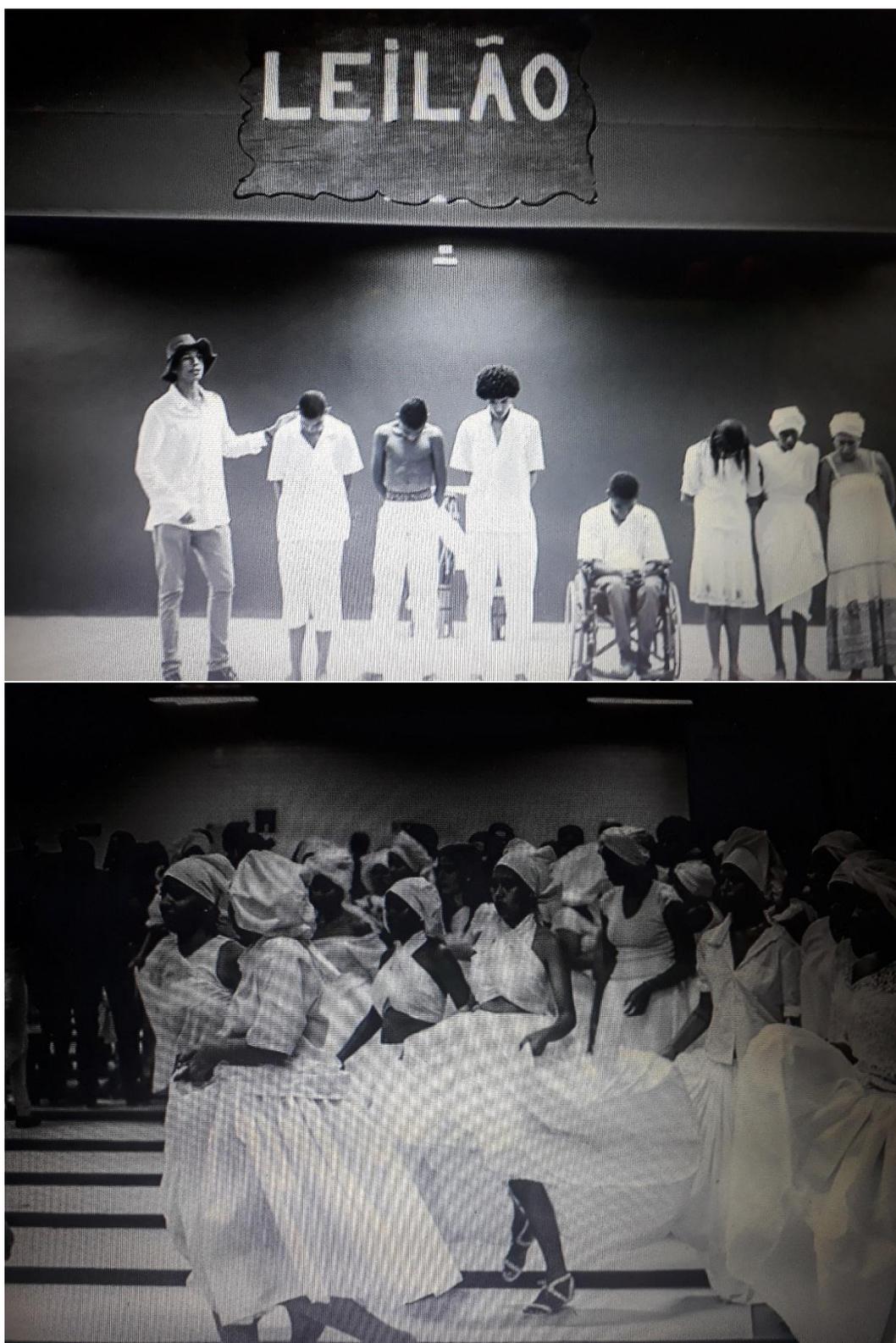


Imagem 23 - Peça teatral “Raízes de uma Nação”, realizada em 2015. Imagem disponível na internet na página da entrevistada. Disponível em: <://facebook.com /lidianeleo8/>Acesso em: 20 de julho de 2018.

Professor CEc2

A preocupação em trazer encenações com personagens negros da história mostra a preocupação do professor em trabalhar uma educação antirracista, pois trabalhou-se o pertencimento étnico-racial, a construção de identidades culturais, a autoestima, a representatividade sociocultural. Como prática de combate ao racismo ele questionou também o processo de *embranquecimento* social. O professor trabalha com cênicas, mas disse na questão 7, que trabalhou em 2017 com pintores negros que retratam mulheres negras, no componente curricular ‘artes plásticas’.

Professor GA

O professor mostra interesse em trabalhar com a temática, para sensibilização dos estudantes, sobre a importância do povo negro quanto à sua contribuição para a constituição da história brasileira. Diz ter sido trabalhada questões da disciplina de artes visuais durante o curso (questão 7), através do diálogo com imagens e leitura de imagens (sensibilização por fotografias), do estudo com esculturas, vídeos, e tradições culturais (capoeira, lendas, rituais). Na sua aula ela diz fazer a leitura de imagens de artistas negros com seus estudantes.

Mostra um jornal da escola em que trabalhou em 2008, em um projeto chamado “Educação e direitos humanos: uma questão de cidadania”. O projeto foi desenvolvido com o intuito de discutir os direitos e humanos e valorizar o ímpeto de pesquisar entre seus estudantes. O professor trabalhou uma atividade multidisciplinar. Utilizou um livro de literatura com os estudantes “Histórias da Preta”, de Heloísa Pires Lima, que “conta a vida de uma garota afrodescendente que com suas dúvidas questiona, relata, compara a sua aparência, a cor da sua pele, o seu grupo social, as diferentes etnias e diferentes opiniões mostrando que em cada sociedade existem diferentes formas de preconceito e não apenas a cor de pele”, escreve no jornal. O professor trabalhou com estudantes do 1º ano a confecção de painéis ilustrativos contando os capítulos do livro (confeccionados por eles), e em uma segunda etapa eles encenaram os capítulos utilizando o cenário. Já com os estudantes do 2º ano, ela realizou um trabalho interdisciplinar, eles não leram o livro, mas pesquisaram sobre a história do negro no

Brasil e apresentaram o contexto histórico estudado, nas aulas de história, e na aula de artes visuais apresentaram a parte plástica e cênica e musical, através da dança, culinária, cantores, atores e religiosidade do povo negro.

O professor mostra em seu trabalho uma prática antirracista, quando trabalha em sala a representatividade do negro na arte e quando questiona o racismo entre outras formas de preconceitos que fazem parte da realidade brasileira.

Professor GM

A professora envolve-se com a temática, tanto por se afirmar negra, como também por ter essa temática presente na sua vida profissional, em projetos que participa na escola. Quanto à contribuição à disciplina de artes visuais, pode-se considerar a valorização das tradições culturais africanas. A professora não explica com detalhes sobre como realiza as atividades com os estudantes, o que torna difícil maiores explicações.

Professor NB

O professor atua hoje em cargo de coordenação pedagógica. Em sua fala demonstra uma atuação pedagógica antirracista, ao abordar a valorização da autoestima, do pertencimento étnico e da temática racial. Pelas suas respostas do questionário é difícil avaliar a contribuição do curso da EAPE para o ensino da disciplina de artes plásticas.

Professor SS

Trabalhou na época com o material “A cor da Cultura”. Porém recebeu o material com atraso. Relata quase não ter conseguido trabalhá-lo em sala, pois a proposta do curso era utilizá-lo durante o curso, fazendo uma ação na escola. Relata ter ficado, posteriormente, com o material disponível na escola e que ninguém teve interesse em utilizá-lo. Atualmente, uma professora de educação física de sua escola, desenvolve um trabalho de conscientização da temática através da capoeira. Pelas suas respostas do questionário é difícil avaliar a contribuição do curso da EAPE para o

ensino de artes visuais em sua prática. Porém relata na questão 7 que foram trabalhadas questões sobre representações e biótipo.

Análise sobre os professores

Os dados abaixo foram analisados a partir de 7 perguntas do questionário, e de dados coletados pela entrevista, já expostos na subseção anterior.

Em relação à pergunta 11 “se foram discutidas ao longo dos cursos questões relativas a uma educação antirracista”, eles responderam:

Sim	17
Não	3 (PP7;GA; CE1)
Não lembra	1 (PP1)
Não respondeu	2 (PP2;PP3)

O professor PP3 não respondeu à questão 11, mas na questão 8 conta: “[...] gostaria de ressaltar que ao observar os livros didáticos pedagógicos e de literatura, senti falta de personagens negros. E só pude ter tal senso de observação graças à visão que a EAPE me proporcionou”. Ele ressalta a questão da representatividade do negro sendo trabalhada pelo curso (um aspecto antirracista). O professor PP7 responde que não foram trabalhadas, mas na pergunta 8 observa que durante o curso, a trajetória dos negros até o Brasil foi abordada “[...] de forma crítica e realista: Não foi somente aquela visão básica que é repassada nos livros didáticos”. O professor GA também responde não terem sido discutidas, mas na questão 8, fala que um ponto relevante no curso foi a reflexão diante do relato de vida das pessoas negras e indígenas. [elas próprias relatam suas experiências de vida] Esses três professores, em outra pergunta, apontam aspectos de uma educação antirracista trabalhados no curso. Desse modo, percebe-se que a análise precisa ser melhor detalhada para a obtenção de um melhor resultado. Assim, a partir da análise das questões 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, busca-se uma aproximação da prática pedagógica do professor a uma educação antirracista, pensando na contribuição dos cursos realizados na EAPE pa. (Considera-se também informações dadas fora do questionário, as quais foram mencionadas acima) Para pensar sobre as discussões relativas ao ensino de artes visuais. As tabelas com as respostas dos professores

encontram-se no ANEXO D. Nas tabelas é informado também se o professor menciona/ou não menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso.

Dos 23 professores, 5 deles responderam não ter sido discutidas nos cursos questões relativas ao ensino de artes visuais, 2 deles não responderam, PPc2 e PPc5 dizem ter sido trabalhadas, mas suas respostas são vagas. Sobre os conteúdos trabalhados, os demais 14 professores apontam:

- a valorização de artistas negros; tratou de visualidade e discursos provenientes da imagem; aspectos culturais afro-brasileiros (artesanato, moda) e africanos (máscaras, pintura corporal, moda, desenho de texturas africanas); fotografia, escultura e vídeos [não dá para saber nessa resposta do que se tratam os vídeos, as esculturas e fotografias, se tratam da história da arte, ou de aspectos culturais]; vídeos e imagens de países africanos; artistas da atualidade no circuito de música, dança, moda, teatro, escultura, poesia; personalidades negras no Brasil; questões de representação, biótipo e suas características; o papel do professor; autoestima e identidade cultural; especificidades da arte afro-brasileira; a representação e representatividade dos negros no livro infantil.

Sobre as questões relativas ao ensino de Artes Visuais, vê-se nas respostas uma variedade de assuntos trabalhados, e que algumas respostas foram dadas de um modo mais abrangente, não se relacionam diretamente com o que professor realizou, ou está trabalhando no ensino de Artes Visuais. Quase metade dos professores responderam não ter sido discutidas nos cursos questões relativas ao ensino de Artes Visuais, não responderam, ou colocaram respostas sem uma ligação direta ao assunto. Dos 14 que responderam, apenas 5 deles estão trabalhando com Artes Visuais em sala de aula, 4 não estão em sala de aula, e os demais são da área de cênicas e música. A maioria dos professores entrevistados disseram não ter guardado registro dessas atividades realizadas [isso pode ser um indicativo de que não estão pesquisando a temática]. Todos eles responderam, quando entreguei o questionário, não estar realizando um trabalho específico sobre a temática no momento (alguns deles justificaram que trabalham em outro período do ano, geralmente no segundo semestre, e outros responderam trabalhar a temática no cotidiano). Um dos professores (PP4) mostra um registro de trabalho de uma atividade realizada durante o segundo bimestre deste ano de 2018, mas diz ter

realizado após a entrega do questionário, como forma de contribuição à pesquisa. [ele resolveu fazer a atividade para contribuir com a pesquisa, sentiu-se motivado a voltar a trabalhar com a temática em sala].

Mas pela análise do material coletado de todas as perguntas, os cursos contribuíram de um modo geral para a prática pedagógica de 19 professores. Desse total, observam-se 16 professores trabalhando com aspectos de uma educação antirracista. Pela análise dos documentos sobre os cursos, das respostas dos questionários e outros dados coletados com os professores, esses 16 professores mostram a contribuição desses cursos para uma atuação em uma perspectiva antirracista. Porém, é importante ressaltar que existem também outros fatores que podem ter influenciado para que o professor tenha adotado essa perspectiva antirracista em sala. Por isso é perguntado a eles sobre: a participação em outros eventos (cursos, seminários com a temática); sobre o processo de formação na graduação, se tiveram disciplinas com a temática; também sobre a autoafirmação como negros.

O participante, nomeado como CE2, ao falar sobre o aspecto mais relevante do curso realizado na EAPE, concorda com o apagamento dos negros na história e destaca: “Percebi que a verdadeira História da África nos foi negada e que, como educadores, temos que buscar informações para desmistificar a história do povo africano” (professor CE2; pergunta 8). Do mesmo modo, outro professor, CEc, diz : “Temos toda uma história pintada de branco, pintaram de branco... o racismo apaga a nossa história...” (professor CEc; entrevista) questionando sobre “quem é” o negro no nosso cotidiano.

A maioria dos professores participantes dessa pesquisa, 20 deles, responderam não ter tido, durante suas graduações, disciplinas relacionadas à temática “relações étnico-raciais e cultura negra”; mesmo os professores que concluíram o curso após 2003. Um desses professores (PP8), contudo, respondeu que foi ofertada, mas que ele não a realizou. O professor PP7 não se lembra quais foram as disciplinas, mas afirma que foram oferecidas. Dois professores (PP3 e GA1) afirmam ter tido disciplinas sobre a temática, porém se formaram em outros estados, em Goiás e na Bahia: “Em Salvador esse conteúdo já é naturalizado no currículo” (professor GA1, entrevista). O professor PPM disse não ter sido ofertada, mas escreve que o assunto era trabalhado nas disciplinas como um todo. Já o professor PP4 afirma-que algumas tinham relação direta com o tema e em outras o tema apareceu de forma transversal.

O professor CE1 afirma ter feito uma disciplina chamada ELACPOP (Elementos de Linguagem, Arte e Cultura Popular) na Universidade de Brasília, com o professor Nelson Inocência na Universidade de Brasília, e nela foi trabalhada a temática. Outro professor (CEc1) também cita o professor Nelson como referência, mas diz que a disciplina cursada com ele não tinha o foco nesse tema, em alguns momentos foi abordada a temática.

Essa informação vai ao encontro da necessidade de se transformar o processo de formação do professor para a educação das relações étnico-raciais considerando a nossa formação multirracial e multiétnica.

Outras experiências, com dendê e resistência

São trazidos nesta parte da pesquisa os relatos de experiências dos 4 professores entrevistados, os quais trabalham a temática em sala e têm um direcionamento de trabalho para uma educação antirracista.

1 - Professor Sérgio de Moura de Souza (GA1):

Na escola em que atua (Centro de Ensino Fundamental 02 do Guará), ele afirma que está sendo trabalhada a temática “relações étnico-raciais e cultura negra”, “ela tem uma boa aceitação por parte dos professores”. Mas observa: “Sempre, em todas as escolas que trabalhou, têm pessoas que não querem participar. Existe resistência para se trabalhar nas escolas”. Segue dizendo que a dificuldade está dentro da escola. “O cumprimento da lei deveria ser mais cobrado, a lei precisa ser horizontalizada dentro da SEEDF”, afirma.

Ele desenvolve neste ano de 2018 junto à escola, um projeto interdisciplinar para ser trabalhada a temática durante o segundo semestre, o qual tem sua culminância na semana do Dia da Consciência Negra. Anteriormente o professor trabalhou a temática em projetos junto ao grupo de estudos afro brasileiros Sire Odara³⁵, um grupo de pesquisa formado por professores de Brasília. Explica: “a cada ano o grupo realizou

³⁵ Grupo de estudos afro coordenado por Maria das Graça Oliveira, foi fundado em 2005, junto a outros educadores.

um trabalho de projeto em uma RA diferente. A primeira vez foi na RA Guará, em 2005. O projeto traz elementos culturais como: trajes, comidas, músicas afro brasileiras e africanas pra dentro da escola. Além da realizao de desfile, declamao de poesia, seminários, apresentao teatral e de trabalhos de artes plásticas desenvolvidos durante o semestre. (No anexo 5 coloco uma parte do projeto coordenado pelo professor em 2015, “Vestígios da Diáspora”, na RA do Riacho Fundo, e imagens de estudantes caracterizados com trajes de origem afro, os quais participaram do desfile com 120 modelos).

O professor disse trabalhar muito o ano todo para que aconteça o projeto, pois muita coisa só se realiza com a ajuda de apoiadores, como empresas, ONG’s, institutos etc. Para a parte financeira e para pegar objetos emprestado para ornamentar a escola na semana do Dia da Consciência Negra.

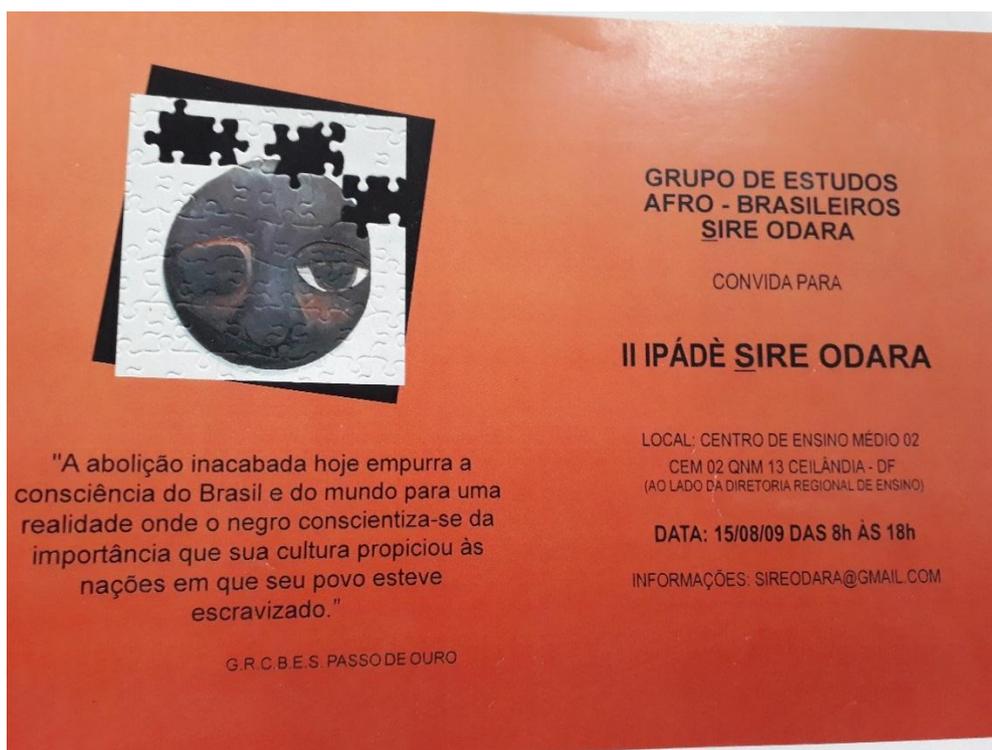


Imagem 24 - Imagem do arquivo do professor Sérgio sobre o grupo de estudos Sire Odara

O professor mostrou muito comprometimento com esse trabalho. “No ano passado me desdobrei para conseguir doao para colocar todos os ingredientes na

comida da escola no dia da festa, a comida típica afro-brasileira. Até isso me preocupo”, diz.

Explica que em outro ano o projeto foi desenvolvido em homenagem aos países africanos. Cada turma pesquisou a bandeira, comida, moda entre outros elementos culturais de um país, e apresentaram no ‘Dia da Consciência Negra’.

Em relação à parte pedagógica, ele diz fazer primeiro a contextualização do assunto e depois faz a parte prática. No caso das máscaras africanas, explica primeiro a presença delas em várias culturas: que pode ser um objeto litúrgico, também associado à colheita, casamento etc. Mostra a beleza dessa riqueza cultural e busca desconstruir a associação das máscaras à culturas ditas “primitivas”. Em relação aos fundamentos da linguagem visual, o professor trabalha o estudo da simetria das máscaras e das cores. Trabalha também o estudo de simetria com animais da savana. “Trabalho o tom de pele, faço roda tipo *Ubuntu*, e coisas positivas que a cultura negra africana trouxe pro Brasil, comidas, palavras, etc.”, diz. Ele considera o trabalho com a temática uma prática antirracista.

O projeto Vestígios da Diáspora, pretende por meio de ações pedagógicas, trabalhar conteúdos consonantes com a aplicação da Lei 10639/03, que alterou o artigo 26A da LDB, estabelecendo o ensino obrigatório de História africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas de todo Território Nacional.

Riacho Fundo II
Setembro de 2015

Imagem 25 - Página de abertura do projeto “Vestígios da Diáspora”. Em ANEXO E seguem mais algumas páginas do projeto.

Ele é formado em Artes Plásticas e tem experiência teatral em encenação, formação de plateia e cenários. Mostra em seu trabalho, nas fotos que tive acesso, essa intimidade com o universo do teatro em relação ao cenário e ambientação na escola. Quando morou e estudou em Salvador, graduou-se história em história trabalhou no bloco Ilê Aiyê. É desenhista e carnavalesco (Participou no carnaval do DF, em 2014

com um projeto de enredo inspirado nos sambas enredo de Haroldo Melodia). Fez curso de especialização na UnB sobre a temática e diz ter gostado muito do curso, pois foi uma oportunidade de trocar experiências com pessoas de diferentes embaixadas africanas que existem em Brasília. Falou que faria novos cursos na EAPE sobre relações étnico-raciais, com direcionamento para a temática indígena.

Por ser professor temporário, seu nome não apareceu na lista dos cursistas que pesquisei sobre os cursos da EAPE. Mas ele afirma ter feito curso na instituição com a temática. “O foco dado no curso foi em relação à prática pedagógica, confecção de materiais e também fizemos uma visita a um quilombo próximo”.



Imagem 26 - Arquivo do professor Sérgio. O professor e seus alunos. Registro do desfile.



Imagem 27 - Arquivo do professor Sérgio, registro de desfile.



Imagem 28 - Arquivo do professor Sérgio, registro de desfile



Imagem 29 – Arquivo do professor Sérgio, registro de desfile.

2 – Professora Cristiane Sobral (NBc 1):

A professora é formada em artes cênicas pela UnB, é escritora, professora, diretora de teatro e atriz. Cresceu com a convicção acertiva de ser negra, querendo ser negra desde criança. Não gostava da imagem do preto como ‘lascado’, ‘vitimado’, afirma que queria ser uma ‘coisa boa’. Pois, “a cor de pele não me define como pessoa, é só mais um dado da minha identidade”. Já questionava esse posicionamento quando sua mãe alisava seu cabelo, vivia uma sensação de opressão quando ela fazia isso, diz.

Estudou em escola pública e ainda adolescente se viu trabalhando a questão racial e humanista, através de um grupo chamado “Acorda Brasil”, na escola em que estudava. Lia ‘Marx e Brecht’, mas ainda não fazia uma militância negra. Durante a universidade, na UnB, sentiu uma inquietação muito grande em relação à ausência de

estudo sobre negritude, em ver os textos europeus como sendo ‘referência do que é teatro’, e as outras manifestações culturais de outros países como menores.

“Faltavam outros corpos, faltavam corpos pretos”, diz. As produções e textos lidos eram majoritariamente brancos. Cansou de ver a mulher negra sendo colocada no papel de ‘mulata gostosa’, ‘empregada’, ou em ‘papel de homem’, enquanto as princesas eram brancas. “Isso incidiu no meu corpo, ele absorveu muitas violências, por conta também da solidão”, fala. Via os papéis estereotipados no cinema, na publicidade, e sentia dificuldades de encontrar papéis para trabalhar. Conta que 99% dos estudantes na década de 90 na UnB eram não negros. Dessa forma, sentiu a necessidade de criar um grupo para discutir essas inquietações. Em 1998 nasce a companhia de arte negra “Cabeça Feita”. Cristiane foi a primeira mulher negra a se formar no departamento de artes cênicas da UnB.

No início dos anos 90, dando aula em escolas particulares, já trabalhava a negritude. Dando aula de teatro, questionando os papéis dos negros. Trabalhou na Embaixada de Angola, fez mestrado (pesquisou sobre estética no teatro negro carioca), e está sempre se atualizando em fóruns, seminários, encontros dentro e fora do país. Inclusive participou por três ou quatro anos do “Fórum de Performance Negra”, onde era discutida a criação de políticas públicas para a sobrevivência dos grupos teatrais no Brasil. E por dois anos foi professora substituta na Unb. A professora mostra ser uma pessoa muito dedicada e qualificada. Sua experiência com a cultura negra abrange muitos campos de estudo, além de cênicas, vai também para o campo da literatura. Como escritora retrata a mulher negra num papel de resistência e beleza. Atua na cena cultural de Brasília em saraus, peças teatrais, entre outros.

Leva todo esse aprendizado para sala de aula, porém observa que é difícil fazer um trabalho mais crítico quando se tem uma quantidade grande de estudantes em sala e quando o professor precisa focar nos conteúdos pro PAS e pro vestibular, no caso do ensino médio.

Hoje trabalha na Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante – UNIEB como Coordenadora Intermediária de Apoio, acompanhando a parte pedagógica das escolas da Regional de Ensino. Já atuou como professora formadora em cursos da EAPE.

Dados fornecidos pela escritora:

Nasceu no Rio de Janeiro e vive em Brasília. É Mestre em Teatro e ganhadora do Prêmio FAC 2017 Culturas Afro-Brasileiras. Dirige a Cia de Arte Negra Cabeça Feita, (Teatro) há 20 anos. Imortal cadeira 34 da Academia de Letras do Brasil. Diretora de literatura afro-brasileira no Sindicato dos Escritores. Professora na Secretaria de Educação do DF – SEDF. Escritora com participação em eventos em diversos países como Equador, Colômbia, África do Sul, Estados Unidos e Angola.

Iniciou sua carreira como escritora em 2000 na antologia Cadernos Negros (SP), publica há 18 anos. Publicou cinco obras com maior destaque para “Não vou mais lavar os pratos”. A poética de Cristiane Sobral busca nitidamente inspirar as mulheres leitoras a se conhecerem (ou se reconhecerem), se aceitarem e se posicionarem diante do preconceito e do racismo. Seus textos mesclam crítica e suavidade com uma linguagem atual, ousada e motivadora, transgredindo as representações estereotipadas, privilegiando os afetos, a subjetividade, a cultura e a intelectualidade das mulheres negras.

3 – Professor Antônio Obá (TA):

O professor e artista visual, entrou para a SEEDF em 2012, trabalhou com ensino fundamental e médio na RA Ceilândia, e hoje atua na sala de recursos, na RA de Taguatinga, com estudantes de altas habilidades.

Disse em sua formação acadêmica não ter tido disciplinas específicas sobre “relações étnico-raciais e cultura negra”. Hoje trabalha a temática em sala em articulação com a realidade do estudante, com as questões enfrentadas no dia a dia, de racismo e preconceitos diversos, de gênero, homofobia, étnico, entre outros. Explica ser mais difícil aprofundar essa temática com os estudantes de altas habilidades, pois o trabalho é realizado mais de acordo com a demanda deles, além disso a turma é formada por diferentes idades. “O trabalho é diferenciado de uma sala de aula que tem uma metodologia mais niveladora.” Mas de um modo geral, trabalha com questões sociais, econômicas e raciais, diz. Às vezes gosta de colocar para os estudantes uma pergunta motriz e a partir dela adentrar essas questões, como por exemplo: “Vocês conhecem a história da Ceilândia?” E a partir daí entrar em recortes sociais, econômicos e raciais.

Durante o ensino médio, aproveitava algumas obras trabalhadas na avaliação do PAS para aprofundar na temática étnico-racial, como na obra “A redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos (supracitada nesta pesquisa na seção 2). “Era uma

oportunidade para eles refletirem sobre suas próprias matrizes culturais. Então perguntava a eles porque determinadas raízes são esquecidas e marginalizadas”, diz.

Em (2016) relata ter elencado temas para serem trabalhados em sala, em conjunto com as obras. Então sugeriu questões para serem problematizadas a partir do tema principal. Como o tema: “Loucura e normatividade”, “Identidade nacional”. O professor explica que utilizou uma pergunta motriz para iniciar a temática: “Quem é você?”. Ele parte de uma referência para entrar nas relações étnico-raciais, explica. Dividiu uma das aulas do bimestre em dois momentos e convidou uma pessoa de fora para debater o tema em sala, chamou uma ex aluna (que se auto declara indígena), e em um segundo momento ele entrou para conversar com os estudantes, ‘mas no lugar de artista’, não de professor, explica que inclusive colocou turbante para deixar mais explícito que ali era o artista Antônio Obá que iria conversar com eles.

Conversando com professores sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido, ‘por temática’, surgiu na escola o projeto SOFIA (um projeto interdisciplinar de sociologia, filosofia e artes). Era determinado aos estudantes que fizessem grupos de trabalho (onde o tema de pesquisa dos grupos era escolhido livremente), e que pesquisassem (a partir de um modelo científico) para escrever primeiro um manifesto sobre o tema. No meio do processo eles precisavam apresentar o andamento do processo e justificar (trabalhou-se o rigor científico). Ao final apresentaram, um trabalho com fotografia, música, dança, performance, de acordo com a escolhas e possibilidade material dos estudantes. A culminância do projeto aconteceu no dia da Consciência Negra, explica.

O professor se auto declara como negro e explica que seu trabalho tem uma relação próxima com a negritude. Mas ressalta a importância de problematizar historicamente os termos ‘negro’ e ‘preto’, tanto em seu trabalho como artista, como com os estudantes. A partir das discussões, que giram em torno de questões indentitárias, sobre: ‘sincretismo cultural’, ‘formação da identidade brasileira’, ‘mestiçagem’, ‘matrizes culturais brasileiras’, ‘como dobra-se o olhar para a cultura que cada um recebeu, e como dobra-se o olhar para a cultura que cada um marginaliza’. Para o professor, é importante perceber que ao falar sobre construção identitária no Brasil, ‘várias vozes ressoam’. Assim, tratar sobre negritude implica trazer à tona um universo de possibilidades e questionamentos.

Para ele, os cursos de capacitação são muito importantes, pois “a pesquisa alimenta a prática”, conclui.



Imagem 30 - Antônio Obá, Missa Preta, 2017, carvão e nanquim sobre e tela, 65 x 41,5 cm. Disponível em: <<http://www.mendeswooddm.co.br/pt/artist>> Acesso em: 15 de agosto de 2018.

4 – Professor Rafael dos Santos Dias Nunes (CEc):

O professor Rafael Nunes trabalha na RA de Ceilândia, nasceu, e também reside por lá. Se auto declara negro, “professor negro, marido negro, dramaturgo negro. Sou fruto da relação inter-racial de meus pais, e ainda bem que predominou o negro”, sorri.

Estudou artes cênicas na UnB (início de 2000) e foi morador do campus estudantil. Durante o curso, a população negra da universidade era apenas 1,4%, diz. Ele explica que sofreu com esse isolamento e pela via da militância foi um dos fundadores, em 2001, de um projeto dentro da Universidade chamado EnegreSer, era uma articulação política de juventudes negras e nele eram trazidas referências de intelectuais

negros. O professor é egresso do Movimento Negro e nesse momento na universidade participou também do FELA (Fórum Latino Americano de Antropologia e Arqueologia). Nele começava a ser discutida a luta antirracista na universidade. Participou também de outros encontros para se discutir a situação da representatividade do negro no meio acadêmico e a necessidade de implementação de ações para que isso ocorresse. Para ele, “O racismo é eficaz no espaço de poder, precisa ser combatido”.

Em 2005, organiza o I Encontro de Universitários Negros do Distrito Federal e do Entorno. Participou de debates a favor das cotas, entre outros encontros para lutar pela inclusão racial no ensino superior. Recentemente (2012) concluiu mestrado em educação pesquisando sobre o teatro experimental do negro. Nesse mesmo ano (2012) atuou como professor substituto na Universidade de Brasília, na disciplina “Pensamento Negro Contemporâneo”. Dentro da SEEDF participou da formação do Currículo em Movimento (2014). Seu engajamento com a temática faz com que trabalhe a discussão racial em sala cotidianamente, busca puxar a temática, nas abordagens, nos jogos teatrais e quando trata de alguns conteúdos específicos, como: a desconstrução do enaltecimento ao teatro grego como mitologia fundadora nos livros didáticos. Para ele, existe nesse assunto a possibilidade de se discutir os mitos fundadores e outras epistemologias que estão sendo menosprezadas, como as africanas, as indianas, etc.

Em relação às questões identitárias, elas são trazidas não só pela via da militância, mas em discussões sobre: identidade contemporânea, etnocentrismo, eurocentrismo, diversidade étnica, quando se fala de rap, funk, etc. Discute-se também em sala sobre como as identidades estão pulverizadas.

Para ele, essa temática não está sendo trabalhada nas escolas, pois a maioria delas, trata-a apenas na semana do dia 20 de novembro, e assim o ‘assunto acaba sendo diluído’.

Em relação ao ensino de Artes Visuais, o professor fala da importância de se estar atento para trabalhar a temática, principalmente em cima de obras que já estão no conteúdo. Como a pintura “A redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos (supracitada nesta pesquisa na seção 2). Foi cobrada pelo PAS e é uma oportunidade para se discutir sobre racismo.

Reconhece sua prática como um trabalho antirracista. E acrescenta, “Ao trazer todas as minhas referências de formação para sala estou fazendo esse trabalho. Sou

referência para os outros”. Fala da necessidade de se estar atento a isso em todos os espaços da escola, pois, a identidade se constrói no coletivo. E da possibilidade de dialogar com afetividade, com amor, mas sem esquecer que: “A felicidade do negro é uma felicidade guerreira”, não dá para não ser guerreiro.

Em Ceilândia, desenvolve um trabalho com a comunidade, em uma das Escola Parque locais, dirigindo um grupo teatral chamado “Elementos Pretos”. Esse grupo segue a linha do teatro experimental do negro, e trabalha com pessoas acima de 16 anos, que se auto afirmam negras.



Imagem 31 - Foto retirada da internet na página do grupo. Cartaz de divulgação. Disponível em: <://facebook.com /elementospretos/>Acesso em: 20 de julho de 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa qualitativa sobre relações étnico-raciais, ensino de Artes Visuais e formação continuada na rede pública de ensino do Distrito Federal, mostra que foram dados 17 cursos com essa temática, do ano 2006 a 2017, e que 50 professores com habilitação em artes estiveram presentes nesses cursos.

Desses 50 professores, 23 deles têm habilitação em Artes Visuais/Artes Plásticas e participaram da pesquisa, com a contribuição de informações sobre os cursos e sobre sua prática pedagógica em relação a eles, para uma educação antirracista. A pesquisa mostrou - por meio da análise dos documentos - que todos os cursos oferecidos sobre “relações étnico-raciais e cultura negra”, pela EAPE, desde 2006, trabalharam elementos para uma educação antirracista. Entre 8 critérios de análise, desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos (BHABHA, 1998; FREIRE, 1983; 2010) para uma ‘educação antirracista’ e da consideração das DCN’s das Relações Étnico-Raciais, como documento estruturante de uma política de combate ao racismo após a implementação da lei Nº 10.639/03. Foi observado que os cursos atenderam a pelo menos 4 deles.

Na investigação, constata-se que os cursos têm contribuído para a prática pedagógica dos professores de artes para uma educação antirracista. Dos 23 professores participantes, quase 70% (16) adotaram/adotam práticas antirracistas após a realização dos cursos. Podemos verificar, através das falas e de outras informações coletadas (como registro de imagens e documentos do arquivo do professor participante), que os cursos mostraram efetividade na adoção dessas práticas. Porém, em razão da diversidade dos cursos, nota-se que a aplicabilidade deu-se de forma heterogênea. Isso dificulta uma análise mais pormenorizada sobre o grau de efetividade do curso em relação à prática docente.

Desses 16 professores que adotam práticas antirracistas, 12 não tiveram em sua formação acadêmica uma disciplina sobre “relações étnico-raciais e cultura negra”, 7 deles fizeram outros cursos relacionados à temática em outras instituições e 4 não tiveram nem a formação acadêmica, nem outros cursos relacionados à temática em outras instituições. Isso mostra que o curso cumpre uma dupla finalidade: ele motiva a

aplicação de práticas antirracistas para professores que não fizeram cursos, como também fornece subsídios para professores que já tinham interesse prévio sobre o tema.

Como as práticas racistas são reforçadas tanto visual quanto verbalmente em sala, importa considerar uma maior atenção ao campo de estudo das Artes Visuais nos cursos de formação de professores, de uma forma crítica. Alguns cursos ressaltaram a importância do estudo da cultura visual, midiática e da análise da representação do negro na sociedade e no livro didático. Porém, na maioria deles, nota-se uma maior valorização aos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros e não problematiza o uso da imagens e das representações visuais. Apenas um, no ano de 2010, mostra uma discussão em torno das Artes Visuais, e utiliza o termo Artes Visuais. Na fala dos 16 professores também percebe-se essa pouca visibilidade dada à disciplina.

As minhas observações preliminares apontam que existe uma maior incidência de pessoas que se afirmam como negras entre os participantes do curso, que aplicam práticas antirracistas em sala de aula. Dos 16 professores, 10 são negros. O fato da maioria deles serem negros, pode sinalizar uma predisposição a adoção de práticas antirracistas em sala. Uma sugestão de pesquisas futuras consistiria em avaliar se a participação de professores que se autodeclaram “não negros” nesses cursos, surtiria os mesmos efeitos verificados na presente investigação.

Enfim, a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas, através da implementação da lei nº 10.639/03. Especificamente, visa questionar o lugar do ensino de Artes Visuais dentro do currículo, (tendo em vista que o quadro de professores da SEEDF com habilitação em educação artística, atual, é de 669 profissionais; APÊNDICE E), a fim de incrementar a qualidade dos cursos de capacitação sobre as relações étnico-raciais.

Atualmente estou fazendo junto à EAPE meu primeiro curso na instituição relacionado à temática relações étnico-raciais, o curso “Cine Diversidade”. Venho trabalhando com a temática em sala desde que tive o contato com a prática da capoeira. Hoje, junto à Regional de Ensino, e como Coordenadora Intermediária mostro para a equipe de trabalho a necessidade de se combater o racismo no currículo e no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

ALENCAR, C.; GENTILI, P. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Voves, 2014.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2ª ed., 2011.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A.S. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Revista Estud. Fem. V. 10 n. 1, Florianópolis, 2002, p. 1-16.

BANKS, M. **Dados Visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. **A América latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. n. 11, Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARRETO, A. Dez anos da lei 10.639: da criação à presença e aplicação em sala de aula através dos livros didáticos. XIV Encontro Regional de História, 2014, Rio de Janeiro. **Anais do XIV Encontro Regional de História. Rio de Janeiro: ANPUH, 2014**. Disponível em: <<http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais>> Acesso em: 01/08/2017. p. 1-12.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTAR, M. & BITTAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. V.34, n.2, p. 157-163, jul-dez de 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/bFAiQQ>>. Acesso em: 12/09/2017.

BOHANNAN, Paul; CURTIN, Philip. **African and Africans**. 3ed. Waveland: Prospect Heights, 1988.

BORGES, C.B; SILVA, L.N.B.e. **Diagnóstico de violações de direitos e situações de soberania e segurança alimentar e nutricional em Brejo dos Crioulos**. Brasília: FIAN Brasil, 2017. p.88.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 07/09/2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp> Acesso em: 20/06/2017.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação/FNDE, 2017. Disponível em:< <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>> Acesso em: 28 de agosto de 2018.

BRASIL, SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <<http://acaoeducativa.org.br.pdf>> Acesso em: 07/mar/2016.

BRASIL, SECADI. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

CAPUTO, S. **Educação nos terreiros: e como a escola se com as crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2012.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU,V.M.; MOREIRA, A.F.(Ed.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p.13-37.

CASALI, A. R.; SANTOS, A. M. **Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. Olhar de professor**, Ponta Grossa, 12 (2) , 2009 .p.207-231. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1509> Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

CARVALHO, F.O. **As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: um estudo sobre prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2007.

CARVALHO, J. J. de. **Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB**. Revista Horiz. antropol. vol.11, n.23. Porto Alegre, jan.-jun de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=>> Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Editora Cortez, São Paulo, SP, 2000.

COSTA, A. R. **A escolarização do corpus negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma escola pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Brasília, Brasília, 2015. 201p.

DANTAS, E. de A. **A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2016. 247p.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: GDF, 2014.

DIAS, B. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

Documentário: **Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil.** Direção: Belisário Franca. 79 min. 2016.

Documentário: **RAÇA humana: revela bastidores das cotas raciais da Unb.** Direção: Dulce Queiroz. 42 min. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

EFLAND, A. **Uma história de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.** Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

FANON, F. **Os condenados da Terra.** Juíz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILICE, R.C.G; SANTOS, D.S. Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas na Unb: antecedentes históricos. **Cadernos de Educação.** Ano XV, n.23, 2ªed, julho/dezembro 2010, p. 209-248.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

GARCIA, R.C. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 342p

GILROY, Paul. **Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça.** Tradução de Célia Maria Marinho de Azevedo et al.— São Paulo: Annablume, 2007.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, políticas e práticas.** RPBAE, V. 27, n.1, 2011. p.109-121. <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: 15/05/2017.

_____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Rev. Bras. Educ., V.29, n.1, 2002. p. 40-51. <www.sielo.br/pdf/eplv.29n1/a12v29n1.pdf> Acesso em: 15/05/2017.

GONÇALVES, E.; SOUZA, A.L.S.S. Reeducação da relações raciais e ESP. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/ Ação Educativa, Pesquisa e Informação** (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016. p.137-148.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado, V. 31, nº 1, Janeiro/Abril 2016. p. 25- 49.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Scosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger, Sayonara Amaral. (Org.) Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNIO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. In: Coleção Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M.A. Cadernos de Educação. **V Encontro Nacional do Coletivo Antirracismo “Dalvani Lellis”**. Brasília, n.23, p.199-207, jul/dez. 2010.

MARTINS, R. **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.101-117.

_____. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. HERNÁNDEZ, Fernando; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

MATTELART, Armand. NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004. 215p.

MBEMBE, Achile. **Crítica da razão negra**. Portugal: Antígona, 2014.

_____. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**. V. 23, n. 1, 2001. p. 171-209. Colocar o site pesquisado.

- MCNULTY, Michael L. *The contemporary Map of Africa*. In: MARTIN, Phyllis; O'MEAR, Patrick (Org.) *Africa*. 3 ed. Bloomington: Indiana University Press, 1995.
- MITCHELL, W.J.T. *Seeing through race*. London: Harvard University Press, 2012.
- MIRZOEFF, N. **An introduction to Visual culture**. Routledge, 2009. p. 3-12.
- MOURA, C. **Cem anos de abolição do escravismo no Brasil**. Revista Princípios, n. 15, maio de 1988, p. 3-8. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/prw.escravismo%20no%20Brasil.pdf?dl=0>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2018.
- MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.
- OLIVEIRA, I. de F. **A (In)visibilidade da cultura negra africana no ensino de Artes Visuais**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás: Goiás, 2008.123p.
- PEREIRA, A.A. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Especialização em História), Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2010, p.268.
- POLLOCK, M. *Every day anti racism: getting real about race in school*. NY: Perseus Distribution, 2008.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Peru Indígena, V. 13, nº 29, 1992. p.11-20.
- RATIER, R. **Perguntas e respostas sobre o “Escola sem Partido”**. A ideologia do Movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/ Ação Educativa Acessoria, Pesquisa Informação (Org.)- São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros: Livro I – Teoria do Brasil**. Estudos de antropologia da civilização. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 127-166.
- SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, V. 26, n. 1, 2014, p. 83-94.
- _____. **Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão**. Psicologia Política, V. 10, n. 19, p. 41-45, 2010. Disponível em: <[http:// www.Pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script](http://www.Pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script)> Acesso em: 01 de agosto de 2017.
- SCHWARCZ, L. **Quase pretos, quase brancos**. [abril, 2007]. São Paulo: Revista Pesquisa Fapesp. Edição 134. Entrevista concedida a Carlos Haag. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2007/04/01/quase-pretos-quase-brancos/>>. Disponível em: 05 de maio de 2018.

SILVA, Eronildo José. Lei nº 10.639/2003: Perspectivas e possibilidades de aplicação na escola. IN: GONSALVES COSTA, Luciano (Org.). **História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da Educação sobre relações étnico-raciais**. Maringá: Eduem, 2010, p. 13-38.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. Superando o Racismo na escola**. 2 ed. revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155- 172.

SILVA, N.F.I. **Representação visual do corpo afro-descendente**. In: Entre Áfricas e Brasis. Selma Pantoja (org.) Brasília:Paralelo, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. IN: Tadeu Tomaz da Silva (Org.) HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA, S. R.M. de S. **A política de capacitação docente adotada pelo GDF através da escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação – EAPE 1995/1998**. Monografia (Especialização em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 1999. 64 p.

TOKARNIA, Mariana. **Educação reforça desigualdades entre brancos e negros**. Disponível em: < <https://goo.gl/2XaK4j>>. Acesso em: 7 de jul. 2017.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011.

XIMENES, S. O que o direito à educação tem a dizer sobre “escola sem partido”? In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso/ Ação Educativa, Pesquisa e Informação (Org.)**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 50-58.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Anônimo

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulado(a) “Formação continuada e docência em artes visuais no ensino público do Distrito Federal: Discutindo relações étnico-raciais, identidade negra e educação antirracista” desenvolvida por Semíramis de Medeiros Fernandes. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] pelo Prof. Dr. Cayo Honorato. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são investigar sobre o processo de formação dos/das professores/as de artes visuais da rede pública do Distrito Federal, por meio da análise dos cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) sobre relações étnico-raciais e cultura negra, desde o ano de 2003, ano da implementação da Lei N° 10.639/03. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário e coleta de imagens das aulas desenvolvidas pelos professores(as). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador/ coordenador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Brasília, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulado(a) “Formação continuada e docência em artes visuais no ensino público do Distrito Federal: Discutindo relações étnico-raciais, identidade negra e educação antirracista” desenvolvida por Semíramis de Medeiros Fernandes. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] pelo Prof. Dr. Cayo Honorato. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são investigar sobre o processo de formação dos/das professores/as de artes visuais da rede pública do Distrito Federal, por meio da análise dos cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) sobre relações étnico-raciais e cultura negra, desde o ano de 2003, ano da implementação da Lei N° 10.639/03. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma não anônima, por meio de questionário e coleta de imagens das aulas desenvolvidas pelos professores(as). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador/ coordenador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Brasília, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE C - Questionário

1. Você trabalha a temática relações étnico-raciais e cultura negra em sala de aula?

Sim Não

Caso responda “sim”, como é desenvolvido o seu trabalho nas aulas de artes?

2. Qual/is curso/s você fez na EAPE sobre relações étnico-raciais e/ou cultura negra?
(Caso não tenha feito nenhum curso, ignore essa e a próxima perguntas)

3. De que forma o/s curso/s feito/s na EAPE sobre relações étnico-raciais e/ou cultura negra contribuiu/ram para sua prática pedagógica? Quais foram as práticas que você desenvolveu a partir das questões de identidade cultural e cultura negra depois do curso?

4. Durante seu curso de graduação, foram ofertadas disciplinas relacionadas à essa temática? Sim Não

Conte-me ainda se sua graduação ocorreu antes ou depois de 2003. Quais foram as disciplinas ofertadas sobre relações étnico-raciais e cultura negra? E qual a influência dessas disciplinas em sua prática pedagógica?

5. Você realizou outros cursos sobre relações étnico-raciais e cultura negra em outras instituições? Sim Não

Caso responda “sim”, quais foram esses cursos? Conte-me ainda, conforme você desejar, sobre a influência desses cursos no seu trabalho em sala de aula.

6. Como você se reconhece em relação à sua própria identidade? Você se autodeclara negra/o? Sim Não

Caso responda “sim”, conte-me um pouco, conforme você desejar, como se deu o seu processo de se autodeclarar negra/o.

7. Foram discutidas ao longo do/s curso/s realizados na EAPE questões relativas ao ensino de Artes Visuais? Sim Não

Caso responda “sim”, quais foram essas questões?

8. Quais foram, na sua avaliação, os aspectos mais relevantes desse/s curso/s realizados na EAPE?

9. Na sua avaliação, alguma questão importante deixou de ser discutida ao longo do/s curso/s realizados na EAPE? Caso responda “sim”, quais foram essas questões?

Sim Não

10. Alguma questão te incomodou ao longo do/s curso/s realizados a EAPE? Caso responda “sim”, quais foram essas questões e por que elas a/o incomodaram?

Sim Não

11. Foram discutidas ao longo do/s cursos/s realizados na EAPE questões relativas a uma educação antirracista?

Sim Não

Caso tenha respondido “sim”, quais foram essas questões e como elas foram discutidas?

12. Você faria novos cursos relacionados à essa temática dentro da EAPE?

Sim Não

Por quê?

APÊNDICE D - Entrevista (realizada com 4 professores)

1. Você acha que está sendo trabalhada a temática “Relações étnico-raciais e cultura negra” no ambiente da sua escola? Foram trabalhadas nas escolas anteriores em que atuou, em algum projeto específico da escola?
2. Desde quando você percebe que a temática “Relações étnico-raciais e cultura negra” está sendo trabalhada nas escolas?
3. Você está trabalhando no momento essa temática “Relações étnico-raciais e cultura negra” em sala (ou em algum projeto como coordenador/a) ? Como é o seu trabalho em relação a isso nas aulas de artes visuais (ou no projeto em relação ao ensino de Artes Visuais)?
4. Você já realizou cursos sobre relações étnico-raciais e/ou cultura negra? Qual/is curso/s?
5. De que forma esse/s curso/s contribuíram para sua prática pedagógica e o seu trabalho em sala?
6. De que forma você trabalha as questões identitárias em sala?
7. Durante seu curso de graduação, foram ofertadas disciplinas relacionadas à essa temática?
8. Como você se reconhece em relação à sua própria identidade étnicorracial? Como você se autodeclara? Conte-me um pouco, se for o caso, como se deu o seu processo de se autodeclarar negra/o.
9. Você reconhece o seu trabalho em sala como uma prática antirracista? O que você compreende por educação antirracista?
10. Na sua opinião, o que os cursos de capacitação de professores deveriam enfatizar em relação a essa temática ao tratar do ensino de artes?
11. Você faria cursos relacionados à essa temática dentro da EAPE?

APÊNDICE E – Documento enviado via e-mail pela SEEDF com o quantitativo de professores

Documento enviado via e-mail pela SEEDF para compor a pesquisa, sobre o quantitativo de professores efetivos ativos na SEEDF, professores de Educação Básica efetivos ativos na disciplina de Artes Plásticas e professores com habilitação em educação artística.

SEI/GDF - 8301904 - Despacho

https://sei.df.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1035...

1/1

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Diretoria de Acompanhamento e Apoio ao Servidor

Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão

Despacho SEI-GDF SEE/SUGEP/COGEP/DISER/GSAIG Brasília-DF, 21 de maio de 2018

À Coordenação de Gestão de Pessoas – COGEP,

Trata-se de solicitação feita pela Sr^a Semíramis de Medeiros Fernandes, o qual requer informações sobre o cargo de Professor de Educação Básica.

No que compete a esta Gerência, informamos, após extração de dados do Sistema Único de

Gestão de Recursos Humanos – SIGRH, Ref.: 17/05/2018, que há um total de 26.517 (vinte e seis mil

quinhentos e dezessete) servidores efetivos ativos do cargo de Professor de Educação Básica. Desses, há

432 (quatrocentos e trinta e dois) Professores de Educação Básica, disciplina de concurso Arte/Artes

Plásticas.

Informamos ainda que, há 669 (seiscentos e sessenta e nove) Professores de Educação Básica, com habilitação em Educação Artística.

Diante do exposto, encaminhamos para ciência e prosseguimento do presente expediente.

Atenciosamente,

ALAN SILVA MACEDO

Gerência de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão

Gerente

Documento assinado eletronicamente por **ALAN SILVA MACEDO - Matr. 02253720, Gerente de Sistematização e Análise de Informações para a Gestão**, em 24/05/2018, às 15:44,

conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site:

[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

verificador= **8301904** código CRC= **CE750BC1**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SGAN 607 Projção D - Bairro ASA NORTE - CEP 70.830-300 - DF

00080-00085690/2018-16 Doc. SEI/GDF 8301904

ANEXO A – Autorização para realização de pesquisa



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº **333** /2017 – EAPE

Brasília, 24 de novembro de 2017.

PARA: EAPE/DIDEP

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Autorizamos a pesquisadora, SEMÍRAMES DE MEDEIROS FERNANDES, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS E FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) NO DISTRITO FEDERAL: DISCUTINDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM FOCO NA IDENTIDADE NEGRA" tem como objetivo investigar o impacto dos cursos oferecidos pela EAPE sobre relações étnico-raciais e cultura negra, (desde 2003, após a implementação da Lei Nº 10.639/03 e da Lei Nº 11.645) na formação dos professores de artes visuais das escolas públicas do Distrito Federal quanto à inserção da temática sobre a ascendência africana e a cultura afro-brasileira no ensino básico brasileiro.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas entrevistas, coleta e análise de documentos.

A autorização final da coleta dos dados e o acesso à escola e aos professores dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa e da assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Atenciosamente,

Thaiane Ferreira
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.
e Desenv. Profissional - EAPE
Mat.: 212.428-9
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 39

Thaiane Ferreira

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
Diretora

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.360-070
Telefone: 3301-2378

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
Gabinete
Subsecretaria de Educação Básica

Despacho SEI-GDF SEE/GAB/SUBEB

Brasília-DF, 06 de fevereiro de 2018

Referência: Processo nº 00080-00010458/2018-16.

Interessado: Semírames de Medeiros Fernandes.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa.

À GMOP,

Trata-se de solicitação de autorização para realização da pesquisa "Educação em artes visuais e formação do(a) professor(a) no Distrito Federal: Discutindo relações étnico-raciais com foco na identidade negra" pela pesquisadora Semírames de Medeiros Fernandes.

Esta Subsecretaria autoriza o andamento dessa pesquisa e solicita que os resultados da pesquisa sejam disponibilizados para a Secretaria de Educação do DF.

Encaminha-se para conhecimento e providências.

DANIEL CREPALDI

Subsecretário de Educação Básica



Documento assinado eletronicamente por **DANIEL DAMASCENO CREPALDI - Matr. 02142929, Subsecretário(a) de Educação Básica**, em 06/02/2018, às 10:48, conforme art. 6º, do Decreto nº 36.756, de 16 de Setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=5065450)
verificador= 5065450 código CRC= 95DE7250.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SBN QD 02 Bloco "C" Edifício Phenícia Brasília - Bairro ASA NORTE - CEP 70.040-020 - DF

00080-00010458/2018-16

Doc. SEI/GDF 5065450

ANEXO B – Cursos da EAPE

Curso 1- 2006 - “O ensino da história e a cultura afro-basileira”

O curso teve um total de 50 vagas (com carga horária de 60 horas/aula) que foram distribuídas entre 7 Diretorias Regionais de Ensino (DRE). Como justificativa, foi apresentada a necessidade de se discutir e ampliar os estudos sobre a Lei N° 10.639/03 entre os professores da rede pública. Além disso, é sinalizada a carência de pesquisadores dessa temática nos quadros da SEEDF.

Ele aconteceu por meio de leituras teóricas e debates referentes à prática pedagógica, em palestras, aulas expositivas e trabalhos em grupo. Com o objetivo de dar acesso aos professores a textos básicos, a um material que lhes permitissem problematizar melhor o conteúdo de suas aulas, bem como incentivá-los a desenvolver debates que facilitassem a formação de uma identidade afirmada positivamente por parte de seus alunos.

Entre os conteúdos trabalhados estão: -A História nas atuais propostas curriculares; - Métodos e conteúdos escolares; - Aprendizagens na disciplina de história (conceitos históricos, relação tempo/espaço e mudança social); - Materiais didáticos; - Práticas interdisciplinares; - Identidades étnicas e culturais; - Cultura popular e resistência negra; - Religiosidade negra: resistência político-cultural; - O corpo com expressão de luta, arte e resistência: capoeira; - Estilos musicais da juventude negra: o rap e o funk.

Os objetivos de aprendizagem apresentados foram: - Estimular professores a auto avaliar sua prática pedagógica e inserir em seu cotidiano métodos de estudo e de produção de conhecimentos sobre o Ensino de História; - Oportunizar os professores a debater sua prática com colegas da mesma área, buscando coletivamente soluções viáveis; - Motivar os professores a refletirem sobre o processo de construção da identidade do aluno, principalmente do brasileiro afro-descendente, a partir de uma aula de História significativa;

Curso 2- 2007 - “Nexos e reflexos das vozes da África e da afro-brasilidade presente nas escolas do Distrito Federal”

O curso teve um total de 60 vagas (com carga horária de 60 horas/aula). Os conteúdos foram trabalhados através de aulas expositivas dialogadas. São eles: - Diversidade na educação: reflexões e experiências; - Currículo, escola e identidades; - Lei Nº 10.639/03; - Representação da produção cultural e artística dos negros da Diáspora; - África no mundo; - A prática pedagógica e a construção de identidades.

Os objetivos de aprendizagem apresentados no documento, são: - Desenvolver uma visão crítica com relação à temática das relações étnico-raciais a partir da discussão em sala de aula; - Refletir sobre a realidade brasileira por meio da permanente presença cultural africana; - Descrever elementos da participação das diversas culturas africanas na formação da cultura brasileira; - Identificar como a cultura visual e midiática brasileira constrói e veicula a imagem do corpo negro e como ela serve a manutenção de atitudes e de conceitos racistas; - Compreender elementos do processo socializador no que tange ao reconhecimento da diferença racial em uma sociedade multirracial como a brasileira; - Desvelar a trajetória de personagens afro-brasileiros em livros didáticos e paradidáticos; - Participar da construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural.

Ao final, os cursistas apresentaram para a turma um memorial/portfólio construído durante o curso.

Curso 3- 2008 – “ A África está em nós”

O curso teve um total de 30 vagas (com carga horária de 60 horas/aula). Como justificativa do curso foi apresentada a obrigatoriedade de aplicação da Lei Nº 10.639/03 nas escolas de ensino fundamental e médio de todos os estados da Federação.

Ele aconteceu por meio de oficinas, palestras e exposição oral. Exigiu dos cursistas um trabalho de pesquisa (sobre os reinos, impérios e civilizações africanas antes da partilha) e registros reflexivos sobre a temática (um caderno de registros individual).

Os conteúdos trabalhados foram: -A África Fundamental (Retrato físico, econômico e político do continente africano); - Os africanos e seus descendentes no Brasil; - Resistências à opressão étnica (Quilombos hoje); - A identidade afro-brasileira; - O negro na sociedade brasileira contemporânea; - A Lei Nº 10.639/03 e sua

implementação; - Currículo e diversidade; - Vivências afro-brasileiras desenvolvidas no Distrito Federal.

Nesse curso, os objetivos de aprendizagem foram resumidos em um objetivo mais geral, “Desenvolver uma visão crítica com relação à temática das relações étnico-raciais a partir da discussão em sala de aula e do estudo teórico dos conteúdos explorados”.

Curso 4 - 2008 – “ Memórias d’África: heranças africanas”

O curso teve um total de 30 vagas (com carga horária de 60 horas/aula) entre 13 DRE (28 vagas para as regionais de ensino e 2 vagas para a Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB).

Como justificativa do curso, foi apresentada a obrigatoriedade de se trabalhar a Lei Nº 10.639/03 no espaço escolar, e a necessidade de ressignificar as memórias d’África, as heranças africanas que fazem parte da realidade social e cultural brasileira. Para oportunizar aos cursistas conhecer, refletir e ressignificar suas posturas pedagógicas e administrativas com relação à história dos negros em uma sociedade tão marcada pelas manifestações de racismo e discriminações. E para promover uma compreensão entre os cursistas, da formação da identidade cultural brasileira como sendo múltipla e como elemento balizador para a recuperação da autoestima entre os afro-brasileiros, que constituem a grande maioria excluída da nossa sociedade.

O curso ocorreu por meio de exposição oral, trabalhos em grupos, oficinas, palestra, pesquisa e registros reflexivo sobre a temática.

Os conteúdos trabalhados foram: - Unidade e diversidade: a África e sua interação com o mundo e com o Brasil; - Arte africana: música e dança e suas reconfigurações afro-brasileiras; - Línguas africanas e o português do Brasil; - A estética africana; - A dieta africana e algumas histórias da culinária afro-brasileira; - Religiões afro-brasileiras; -A capoeira; - A luta das mulheres negras por um mundo melhor; - A África se aprende na escola.

O curso teve como objetivo de aprendizagem desenvolver uma visão crítica em relação às heranças africanas que interferem na realidade sociocultural brasileira, a partir da discussão em sala e do estudo teórico dos conteúdos explorados.

Curso 5 - 2009 – “ Construindo a educação das relações étnico-raciais no DF”

O curso teve um total de 60 vagas (com carga horária de 60 horas/aula), sendo 4 vagas por DRE, e 4 vagas para a SUBEB.

De acordo com o documento, foi proposto criar oportunidades para a reflexão sobre a discriminação racial, a valorização da diversidade étnica e o estímulo a construção de valores e comportamentos de respeito e solidariedade no espaço escolar, além de inserirem a discussão e implementação das Políticas de Igualdades Racial e Social.

Entre estudos de textos teóricos e experiências didáticas, atividade em equipe, produção de textos reflexivos, análise de filmes e construção de um caderno de registro individual (relatando todo o percurso do curso e as intervenções no espaço escolar), os conteúdos foram ministrados, são eles: - Educação e diversidade étnico-racial; - Educação antirracista: caminhos abertos pelas Leis de Nº 10.639/03 e 11.645/08; - Raça, currículo e práxis pedagógica; - História da África: ~temas e questões para a sala de aula; - História e cultura indígena; - Heranças culturais: saberes e sabores; - Heranças culturais: estética; - Heranças culturais: matrizes religiosas; - Heranças culturais: música e dança.

Os objetivos de aprendizagem foram: - Resgatar, conhecer, valorizar e difundir a cultura afro-brasileira e indígena; - Analisar e debater na escola a situação social brasileira referente ao trabalho com as relações raciais; - Estudar as duas mudanças legislativas e as DCN's das Relações Étnico-Raciais; - Refletir sobre a temática da exclusão tendo como referência a proposta pedagógica da escola; - Discutir e propor a construção de materiais didáticos e curriculares numa perspectiva não eurocêntrica.

Curso 6 - 2010 – “ Construindo a educação das relações étnico-raciais no Distrito Federal”

O curso teve um total de 60 vagas e foi desenvolvido como uma proposta de capacitação de professores, com o intuito de subsidiá-los no desenvolvimento da temática diversidade étnico-racial para implementação da Lei nº 10.639/03.

O curso buscou trabalhar a valorização da diversidade étnico-racial, o respeito às diferenças, busca abolir visões distorcidas sobre o assunto e/ou polêmicas infundadas, promover a igualdade, valorizar questões históricas, geográficas e culturais da África (nas inter-relações com o Brasil) e fortalecer a autoestima do afro-brasileiro.

Teve como objetivo, reconhecer a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas para incorporação da nova lei no currículo. Como também, a importância de aceitar, conviver e aprender com as diferenças. E perceber a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no espaço escolar.

Os conteúdos foram ministrados por meio de palestras, debates, mostra de vídeos, apresentações artísticas e oficinas. Para as palestras foram convidados professores da SEEDF, capacitados para trabalhar a temática e um professor da Universidade de Brasília.

Entre os conteúdos trabalhados estão:

- A diversidade no Brasil: em busca da igualdade (um estudo sobre o currículo em relação ao art. 26-A da Lei Nº 9.394/96 da LDB, e às Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08);
- Um paralelo África-Brasil (diversidade de biomas, geografia/aspectos geográficos e sociais, diáspora africana e dificuldade de acesso);
- A religiosidade (religiões africanas na atualidade; matriz religiosa africana no Brasil; sincretismo religioso);
- A linguística (grupos linguísticos, vocabulário e literatura);
- A Arte: a contribuição que gera diversidade (a presença negra na arte brasileira; artes visuais, cênicas e musicais; manifestações populares e festas populares);
- Práticas cotidianas no ambiente escolar e o combate à discriminação (situações de conflitos étnico-raciais: racismo, preconceito racial, discriminação, bullying, naturalização das desigualdades, trabalhando a autoestima);
- A escola e as relações étnico-raciais (a função social da escola, acesso e permanência da população negra e mestiça na escola, a reprodução das desigualdades);
- A construção do currículo numa perspectiva da diversidade (a universalização do ensino, o ensino de história da África, o currículo cotidiano, identidade, inclusão da cultura e história do povo negro);
- O profissional da educação como agente de transformação (combater as ações preconceituosas, racistas e discriminatórias, desempenho e evasão escolar do aluno negro).

Durante o curso, os cursistas elaboraram (em equipe de 4 pessoas) um projeto de intervenção na escola. E ao final apresentaram o trabalho desenvolvido para toda a escola (na semana do Dia da Consciência Negra). Foi feita uma exposição de arte – Expoarte - com apresentações teatrais, de música e de artes visuais.

Curso 7 - 2010 – “ 20 de novembro: consciência pedagógica por uma educação antirracista no Distrito Federal”

O curso teve um total de 60 vagas (com carga horária de 50 horas/aula).

Os objetivos de aprendizagem foram: - Estudar, conhecer e debater as políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas referentes às questões das diversidades, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história brasileira; - Refletir sobre o papel do professor a partir do referencial das diversidades que compõem a sociedade brasileira; - Discutir e planejar como devem ser exploradas as datas comemorativas na prática pedagógica; - Definir estratégias pedagógicas para a adoção de uma educação antirracista, compreendendo a importância da singularidade do contexto educativo onde atua; - Compreender o processo avaliativo enquanto principal diagnóstico do professor e, conseqüentemente, um importante recurso para a promoção no sucesso escolar.

Entre os conteúdos trabalhados estão: - Datas comemorativas de significado histórico e político; - Artigo 79-B da Lei Nº 10.639/03 e a Lei Nº 11.645/08; - das Relações Étnico-Raciais; - Gestão/política pública/PAA; - Memória, patrimônio e identidade; - Festas populares como objeto de memória; - Datas cívicas e o ensino de história; - Currículo escolar e as relações étnico-raciais; - Projeto Político Pedagógico e propostas para uma educação antirracista no Distrito Federal; - Heranças culturais na moda, na estética, na dança, na música, na literatura e na culinária.

Como processo de avaliação, os cursistas tiveram que idealizar e construir um projeto de educação antirracista a ser implementado ainda em 2011, na suas respectivas escolas.

Ao longo do curso foram realizadas diferentes oficinas: de dança e música; sobre literatura africana no Brasil; ‘de capoeira e identidade’; ‘de valorização do cabelo, corpo e moda como marcas identitárias’ e ‘comida afro-brasileira’.

Curso 8 - 2010 – “ A construção nacional: a cultura africana e afro-brasileira”

O curso teve um total de 60 vagas (com carga horária de 60 horas/aula). No segundo semestre de 2010, esse curso foi ministrado na Escola Parque 303/304 Norte. Pela troca significativa de conhecimentos sobre a cultura e a história afro-brasileira, que existiu entre os professores e os estudantes, ele se repetiu em 2011, com a mesma estrutura. Ele aparece no documento com os mesmos apontamentos do curso dado anteriormente.

Curso 9 - 2011 – “ A cor da cultura: trabalhando a afro-brasilidade no currículo”

O curso teve um total de 490 vagas (com carga horária de 60 horas/aula) entre 13 DRE's. Buscou-se estabelecer estratégias de intervenção no contexto escolar, oferecendo uma formação com base nos valores civilizatórios afro-brasileiros, e em articulação com o kit pedagógico: A cor da cultura ³⁴, bem como outros materiais disponíveis na escola.

Os objetivos de aprendizagem do curso foram: - Ofertar uma formação com vistas ao combate à homofobia, discriminação étnico-racial, e a promoção da igualdade de direitos ao acesso, a inclusão e a permanência na escola; - Criar condições para que os profissionais da educação atendam no trabalho pedagógico as diretrizes legais, que modificam a educação para as relações étnico-raciais positivas; - Estimular a construção e aplicação de estratégias de intervenção pedagógicas que busquem a inclusão e qualifiquem o processo de ensino aprendido.

Ao longo dos encontros foram propostas atividades de leitura, elaboração de textos e ações interventivas. Essas foram realizadas por meio de um modelo metodológico: problematizador-dialógico-participativo, no qual o docente atua como referencial teórico reconhecido academicamente e legalmente.

Entre os conteúdos trabalhados estão: - Identidade (individual e coletiva); - Origens do fenótipo negro; - Socialização e cultura: - Cabelo, beleza e identidade; - Introdução aos conceitos de diversidade (racismo, preconceito, discriminação, etnocentrismo, eurocentrismo...) – Glossário afrodescendente; - Preconceito de marca e de origem; - Ideologias do Estado Nacional (eugenia e o mito da democracia racial); Legislações de combate à discriminação; - História e cultura afro-brasileira e africana; -

O /ancestralidade; negro no currículo e no material didático; - Religiões de matriz africana

- Culinária afro-brasileira; - Capoeira (de proibida à patrimônio histórico e cultural); - Sons e ritmos afro-brasileiros; - Quilombos (espaço de resistência negra).

Como processo de avaliação ao longo do curso, cada cursista (ou grupo de cursistas) ficou responsável por pensar em uma ação interventiva com o conteúdo trabalhado durante o curso, por aplicá-la e por apresentar os resultados da ação ao grupo. A produção de um diário de bordo com as reflexões sobre o curso também fez parte desse processo.

Curso 10 - 2011 – “ Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade?”

O curso teve um total de 60 vagas (com carga horária de 60 horas/aula) entre 8 DRE. Teve por objetivo ofertar formação continuada, com vistas ao combate à homofobia , ao sexismo, à discriminação étnico-racial, e a promoção da igualdade de direitos e ao acesso, a inclusão e a permanência na escola.

Os objetivos de aprendizagem foram: - Promover a apropriação dos conceitos fundantes que envolvem as questões de gênero, sexualidade e educação para as relações étnico-raciais e estimular a construção e aplicação de estratégias de intervenção pedagógicas que busquem a inclusão e qualifiquem o processo de ensino aprendizagem.

O modelo metodológico utilizado no curso é o problematizador-dialógico-participativo, no qual o docente atua como referencial problematizador.

O curso foi ministrado em dois módulos, um que trata das relações étnico-raciais e outro que trata de diversidade de gênero e sexualidade. Entre os conteúdos trabalhados, trago para esse texto os que são referentes às relações étnico-racias. São eles: - Diversidade étnica (identidade individual e coletiva); - Introdução aos conceitos de diversidade (racismo, preconceito, discriminação, etnocentrismo, eurocentrismo, etc.); – Ideologias do Estado Nacional (eugenia e mito da democracia racial); - Legislação (leis abolicionistas); - lei N° 10.639/03 (desafios e possibilidades), o negro no currículo e no material didático; - História e cultura afro-brasileira e africana; - Origens do fenótipo negro; - A resistência negra (quilombos); - Estatuto da Criança e do

Adolescente (combate à discriminação); - Análise crítica da representação do negro na sociedade, na mídia, no currículo e no material didático; - Religiões de matriz africana/ ancestralidade e culinária; - Capoeira: de proibida a patrimônio histórico e cultural (sons e ritmos afro-brasileiros).

Foi solicitado aos cursistas a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica relacionada às temáticas em questão, a ser desenvolvida no contexto escolar e apresentada em sala para o debate e troca de experiência. Além disso, foi também pedido a construção de um diário de bordo a partir das reflexões e atividades orientadas nas discussões de sala de aula.

Para a elaboração desse curso de capacitação a Coordenação da Diversidade à época realizou o primeiro seminário de discussão das temáticas em questão, que contou com a participação de cerca de 300 profissionais de educação. Na ocasião, além de palestras foi levantado junto as participantes (orientadores, professores, equipes de atendimento e gestores) os principais conflitos relativos às relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais, como a escola lida com esses conflitos e como a EAPE poderia ajudar. Sistematizadas essas demandas o grupo elaborou o curso em questão.

Objetivou-se nesse encontro:

- Discutir sobre os processos que geraram e naturalizaram o racismo no Brasil;
- Debater sobre o mito da democracia racial, bem como seus impactos no Brasil contemporâneo;
- Identificar e compreender os valores civilizatórios (africanos) na constituição da nação brasileira;
- E analisar a Lei N° 10.639/03 e sua contribuição na positivação do *ser negro* hoje.

Curso 11 - 2012 – “ Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais?”

Esse curso teve um total de 210 vagas (com carga horária de 60 horas/aula) entre todas as regionais de ensino.

Tem a mesma estrutura do curso realizado em 2011, mas exclui da discussão a educação de gênero e sexualidade, o foco está nas relações étnico-raciais. Os conteúdos sobre relações étnico-raciais são os mesmos do curso anterior.

Curso 12- 2014 – “ Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade na escola?”

O curso teve um total de 18 vagas (com carga horária de 60 horas/aula). A coordenadora pedagógica da escola tinha formação para tratar do assunto e foi ela quem organizou o curso para a escola, sob orientação da Coordenação da Diversidade da EAPE. O curso baseou-se em uma adaptação de um curso elaborado pela mesma instituição em 2011. Foi organizado a partir de palestras oferecidas aos participantes e da promoção de debates para o reconhecimento e o fortalecimento da diversidade.

Curso 13- 2015 – “ Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos didáticos”

O curso teve um total de 150 vagas (com carga horária de 180 horas/aula). Tem como objetivo explorar recursos capazes de promover a inserção das questões étnico-raciais no currículo praticado nas escolas públicas do Distrito Federal, e com isso quebrar com invisibilidades identitárias que acontecem no meio escolar. Propõe-se desconstruir representações que reproduzem estereótipos e preconceitos nos livros didáticos, na literatura infanto-juvenil e demais recursos pedagógicos.

Nota-se na justificativa do curso a preocupação com a falta de reflexão no planejamento escolar sobre as relações étnico-raciais, o que acarreta silenciamento sobre racismo, preconceito e discriminação nas Instituições educacionais. Dessa forma, a proposta do curso, a partir das contribuições da teoria sócio histórica, que fundamenta as atuais políticas educacionais no Distrito Federal, buscou consolidar ações para a promoção da igualdade racial dentro das Instituições escolares públicas.

Entre os conteúdos trabalhados estão: - Educação para as relações étnico-raciais (normas e diretrizes); - História e cultura africana, afro- brasileira e indígena; - Educação para as relações étnico-raciais (termos e conceitos); - Práticas pedagógicas

promotoras de igualdade racial; - Comunidades quilombolas como espaço de resistência; - Diversidade religiosa no espaço escolar; - Livros didáticos e literatura infanto-juvenil (invisibilidade de povos e histórias).

Os objetivos de aprendizagem do curso foram: - Entender conceitos de raça, etnia, racismo, etnocentrismo, racismo científico, racismo institucionais, identidade e diferença; - Aprofundar conhecimento, para melhor aplicação e implementação das Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08; - Analisar, com maior profundidade, os materiais didáticos usados pela rede de ensino; - Compreender a importância do Estado Laico e incluir-se como Estado.

Os cursistas foram avaliados através da elaboração e implementação de uma ação interventiva na escola, a qual dialoga com a temática do curso.

Curso 14- 2015 – “ Educação para as relações étnico-raciais: explorando recursos didáticos”

O curso teve um total de 60 vagas (com carga horária de 90 horas/aula). O objetivo geral do curso foi compreender a importância da história da África e da cultura afro-brasileira em currículos educacionais e sua influência na formação histórica nacional, para valorização do papel do negro na história brasileira. Procurou-se discutir as distorções que conduzem a crença na inferioridade dos povos africanos e dos seus descendentes.

O curso orientou que é necessário trabalhar numa perspectiva de não-vitimização do negro, não lhe negando a capacidade de protagonismo histórico e percebendo as representações e estereótipos criados dos africanos e da África no imaginário ocidental. E que docente deve assumir o papel de mediador de um debate que coloque no centro das discussões os conceitos de raça, identidade, racismo, democracia racial, cultura negra e afro-brasileira. Trabalhar os conteúdos, buscando:

- Entender as relações entre Brasil e África a partir da História do Atlântico;
- Compreender o racismo e as teorias raciais difundidas desde a segunda metade do século XIX;
- Caracterizar as formas de surgimento dos núcleos de poder centralizado na África Ocidental e Oriental; relacionar o surgimento desses reinos ao comércio de longa distância – regional, transaariano e marítimo;

- Conhecer a escravidão africana anterior à chegada dos portugueses, o estabelecimento das redes comerciais internacionais na África e do tráfico atlântico de escravos africanos;
- Apresentar uma visão geral das similitudes entre os países de diferentes macrorregiões da África, considerando suas identidades históricas, a constituição do colonialismo e as independências;
- Compreender as forças de mudanças do próprio colonialismo, e como a colonização perturbou o processo de propagação da revolução industrial na África que teve início com a integração africana à economia-mundo capitalista;
- Conhecer as organizações negras, suas características e o contexto em que surgiram, atuaram e transformaram;
- Compreender a imigração africana; sua motivação e repercussões na contemporaneidade.

ANEXO C – Respostas dos professores referentes às questões 1, 3, 5, 6, 8 e 11 do questionário.

Professor PP1

Questão 1: A temática é trabalhada em alguns momentos, por exemplo em Arte Antiga, Arte Egípcia. Em Arte Rupestre presente em Tassili. O outro momento é quando trato das matrizes culturais brasileiras e em seguida o Barroco Brasileiro. Tudo isso com apresentação de slides, seguido de contextualização, leitura de imagem e em seguida discussões sobre o assunto.

Questão 3: Não respondeu.

Questão 5: Não.

Questão 6: A percepção da minha negritude se deu na universidade, ao me deparar com outros discursos dos colegas, outras vivências e com a implementação das cotas gerou debates acirrados sobre a questão étnico-raciais e afins.

Questão 8: O aspecto mais relevante foi a falta de material didático para auxiliar o professor na abordagem do tema.

Questão 11: Não respondeu.

Professor PP2

Questão 1: Trabalho no dia a dia desconstruindo o racismo, em conversas cotidianas; apresento imagens recentes e da tradição da História da Arte.

Questão 3: Não respondeu.

Questão 5: Sim. Cultura Africana e Afro-Brasileira; Influência da Arte Africana e Afro-Brasileira; Cultura Brasileira; Relações étnico-raciais. Fiz cursos pela UnB e foram excelentes e pelo Fórum Permanente de Professores.

Questão 6: Não.

Questão 8: Não respondeu.

Questão 11: Não respondeu.

Professor PP3

Questão 1: A princípio se faz necessário o mapeamento. É importante identificar os alunos negros, os que se consideram negros, qual a sua origem, histórico familiar e aos poucos efetuar um levantamento etnográfico para fazer um recorte analítico e “mergulhar” num projeto com temática étnico-raciais, trabalhando com os alunos, do dia a dia, dialogando e identificando fatos que necessitam ser esclarecidos, como, por exemplo, a questão do bullying, da não aceitação do outro.

Questão 3: É importantíssimo que o professor seja um pesquisador atento. Pude entender, através dos cursos, que não basta auferir apenas o senso comum, mas é necessário mantermos contatos e pesquisas com fontes de dados “verídicas” e cientificamente pensadas. Há bibliotecas (referências) sobre a temática, algo que não conhecia, livro infanto-juvenis, autores africanos (por exemplo) e visualização de imagens, cenários, ritos, que nos permitiram tráfegar num processo bem reflexivo.

Questão 5: Fundação Palmares – Formação de Agente Cultural. Secretaria de Cultura do Distrito Federal – produção cultural para negritude. Fiz projetos para Funarte (Mulheres Negras). Creio que os cursos desenvolveram minha consciência crítica, ampliaram a possibilidade de debates sobre a exclusão do negro e suas manifestações em esferas políticas/econômicas sociais, algo que sempre nos serve de alerta e possibilita conversações e práticas diárias.

Questão 6: Sim. Natural. Algo tão natural como respirar! (Rsrsrsrs). Na verdade, através de meus pais, aprendemos a olhar para toda a diversidade e entender que era preciso, numa sociedade preconceituosa, demonstrar nossa força e entendimento de nossa “raça”.

Questão 8: Observei que há pouca adesão por parte dos profissionais da educação. É nítido que há um esforço por parte dos profissionais da EAPE em manter o curso, quase uma “súplica” para que ninguém deixe o curso. Portanto, é necessário estabelecer que as escolas proporcionem Projetos Políticos Pedagógicos que levem em conta a temática negra com naturalidade, como fato a ser reconhecido. Nesse sentido, gostaria de ressaltar que ao observar os livros didáticos pedagógicos e de literatura, senti falta de personagens negros. E só pude ter tal senso de observação graças à visão que a EAPE me proporcionou. Não há um currículo de história/geografia ou artes (no caso da minha escola) que trate especialmente da história da África e dos afro-brasileiros e creio que podemos construí-lo através da pesquisa, conversas, reconhecimento de identidades, cores, jeitos, religiões. Enfim, todo o processo foi extremamente relevante.

Questão 11: Não respondeu.

Professor PP4

Questão 1: Uso a abordagem triangular da Ana Mae Barbosa.

Questão 3: Foi muito importante por que foi um momento de reativar o interesse que eu já tinha sobre a temática, e acompanhado de outras pessoas com o mesmo objetivo fica um trabalho melhor, mais assistido e mais bem planejado. As avaliações são mais coerente e a gente fica sabendo da realidade de outras escolas e procedimentos que outros colegas utilizam em sala. Foi interessante ver o depoimento acerca das dificuldades para implementação do tema e os casos de racismo presenciados nas escolas.

Questão 5: Exatamente curso não, mas considero a convivência com a cultura religiosa um processo de formação. Adentrei a religião para buscar informações artísticas, que não existia integralmente na UnB. Acabou que encontrei muito mais que arte. Encontrei uma maneira de proceder como ser humano o que me influenciou sobremaneira no dia a dia de sala de aula e na convivência com a escola como um todo. Trouxe mais compreensão, dedicação e motivação para trabalhar. Principalmente para inclusão da temática étnico-racial.

Questão 6: Sim. Em contato com a cultura afro religiosa brasileira, o candomblé, através do convívio com minha segunda esposa que é negra, tive o reconhecimento de um racismo perverso. Ela me mostrou como é cruel e constitutivo o racismo. Então vejo no meu cabelo e na minha barba pixaim que não sou branco. Para o sistema de cotas me

declararia branco pois sei que o racismo tem a ver com o tom de pele. Quanto mais negro mais racismo. Mas sou negro.

Questão 8: O tema escolhido e os professores bem preparados; O interesse dos colegas; Os debates.

Questão 11: Questões de inclusão racial no sentido de não excluir os alunos negros dos processos de aquisição de conhecimento, selecionando assuntos, personagens e situações onde a participação, a criação e protagonismo seja não exclusivamente da raça branca. Elucidando processos de branqueamento de personagens históricos ou ainda as formas pejorativas de tratar as informações acerca do povo negro, ou as omissões de informações.

Professor PP5

Questão 1: Sempre trabalho dentro da matéria de artes propondo um pensamento diferenciado para que os alunos se interessem. Trabalho em cima dos conteúdos a serem estudados, como: pintura rupestre, arte egípcia, etc.

Questão 3: Os cursos são de suma importância para o desenvolvimento dos planos de aula.

Questão 5: Na verdade foram mais palestras relacionadas a esse tema.

Questão 6: Sim. Sempre me autodeclarei negra, mesmo que muitas pessoas da família, como amigos me chame de “morena clara”.

Questão 8: São ótimos, de suma importância.

Questão 11: Para que o professor esteja sempre atualizado.

As informações dadas no questionário são sucintas.

Professor PP6

Questão 1: Fizemos um trabalho baseado em máscaras africanas, depois de uma pesquisa sobre as máscaras os alunos fizeram esboços, depois reproduziram em tamanhos grandes sobre o papelão e o trabalho foi exposto nas paredes da escola.

Questão 3: Contribuíram com discussões sobre o tema e novas reflexões sobre a cultura negra.

Questão 5: O curso foi uma ótima reflexão de que muito temos que aprender para repassar aos estudantes sobre a cultura negra.

Questão 6: Não. Mas sei que corre o sangue negro em minhas veias.

Questão 8: O professor era negro e ativista da causa, o que nos foi bem rico e ilustrativo sobre o papel da raça negra na construção da cultura brasileira.

Questão 11: Conteúdos como: a exclusão do negro, as diferenças salariais, posturas e identidade, foram discutidos através de palestras com vários debatedores.

Professor PP7

Questão 1: Estou atuando na Sala de Recursos Generalista. Trabalhei 12 anos na área de Artes Visuais. Quando em sala trabalho toda a história da arte e cultura africana. Atualmente trabalho com máscaras

africanas bidimensionais e tridimensionais usando alguns materiais de reaproveitamentos

Questão 3: Os cursos e fóruns foram uma injeção de ânimo, além disso trouxeram novas ideias para abordar os temas.

Questão 5: Instituto Candango de Solidariedade – Trança Afro (Até hoje trabalho em sala de aula sobre as diversas possibilidades do cabelo crespo, a sua beleza e diversidade, o que ele eleva cada vez mais a autoestima das crianças pequenas e que futuramente não sofrerão com a não aceitação do seu cabelo).

Questão 6: Sim. Eu sempre me amei, amo e amarei a minha identidade – Negra Lindíssima.

Questão 8: O curso foi muito bom. Ainda tenho todo o material em *pendrive*. A história de toda trajetória dos negros até o “Brasil” foi abordada de forma crítica e realista: Não foi aquela versão básica que é rapassada nos livros didáticos.

Questão 11: Não respondeu

Professor PP8

Questão 1: Realizamos pesquisas sobre estamparias africanas e criamos painéis com estampas baseadas nas originais.

Questão 3: Contribuiu bastante porque nos dá informações importantes sobre o tema e nos faz questionar conceitos pré-concebidos.

Questão 5: Não.

Questão 6: Não.

Questão 8: Acho que o aspecto mais relevante foi encarar os dados sobre morte, extermínio e situação social da população negra. Sabemos da desigualdade social mas os dados chocam.

Questão 11: Sim. Todo o curso foi voltado para a desconstrução de conceitos pré-concebidos sobre os negros, a cultura afro-brasileira e africana de forma geral para que pudéssemos abordar em sala de aula.

Professor PP9

Questão 1: Estou readaptada. Texto, pintura, colagem, confecção de máscaras africanas, símbolos africanos. Vídeo sobre Zumbi dos Palmares.

Questão 3: Não respondeu.

Questão 5: Não.

Questão 6: Sim. Meu avô por parte de pai era negro. Sou brasileira, minha identidade está sendo formada. Mistura de alemão, com índio e africano.

Questão 8: A escola é indiferente aos problemas enfrentados pelas crianças negras. Produção de material didático sobre as questões raciais.

Questão 11: Sim. Foram apresentados textos.

Professor PPc1

Questão 1: Não.

Questão 3: Dialogar sobre o assunto com os alunos sempre que acontecer algo relacionado, seja em forma de bullying ou não. Maior preparo para conversar sobre o assunto.

Questão 5: Não.

Questão 6: Não.

Questão 8: Maior entendimento do assunto para poder com os alunos sobre o mesmo.

Questão 11: Com certeza. Mas não lembro todos. Fiz o curso há muito tempo.

O professor hoje atua com coordenação pedagógica. Falou que quando estava em sala de aula, via resistência dos pais dos estudantes em relação à inserção da temática. As informações dadas no questionário são sucintas.

Professor PPc2

Questão 1: Sou da área de teatro, mas trabalho com literatura negra, histórias infantis narradas e encenadas na sala; movimento corporal baseado nas aulas de capoeira; nas pinturas ou coloração de bonecos (teatro de bonecos). Quando se discute a cor de pele do boneco e do próprio aluno, etc.

Questão 3: Conhecer a cultura negra, não só a nossa cultura, mas a de origem africana, pois é um continente imenso e cheio de diferenças; Minha prática pedagógica dá-se no dia a dia, no enfrentamento dos preconceitos herdados que os alunos acabam demonstrando na escola; E também, com contações de histórias, trabalhos em grupos, etc.

Questão 5: Não. Faço pesquisas voluntariamente.

Questão 6: O processo foi lento, pois vim de uma família bem mista. Tenho raízes africanas e dos índios *Kayapós* (sul da Bahia), portugueses, enfim. Me vejo negra na minha aparência, e também na ideologia e religião.

Questão 8: O conhecimento de diversas culturas negras; O reconhecimento delas em nossas vidas e sua importância.

Questão 11: Uma que me chamou a atenção são as frases racistas que falamos sem prestar a atenção e, às vezes sem “intenção”.

Professor PPc3

Questão 1: Em sala com a turma dos menores, procuro contar histórias onde existam personagens negros e com as turmas dos 3º e 5º anos procuro desenvolver peças teatrais com a temática e personagens negros.

Questão 3: O curso me deu certa base, pois eu não tinha muito conhecimento sobre o tema. Durante o curso trabalhei algumas músicas que continham a temática negra e algumas encenações com personagens negros da história.

Questão 5: Não.

Questão 6: Não.

Questão 8: Ouvir experiências de outras pessoas e ampliar meus conhecimentos sobre o tema.

Questão 11: Foi discutida a importância de abordar em sala de aula a questão racial com alunos em sua maioria negros.

Professor PPc4

Questão 1: Desenvolvido através do teatro, dança, música e poesias. Uso de textos teatrais como do Almanaque pedagógico Afro brasileiro _ A Resistência Negra, montagem de roteiro sobre o 13 de Maio, “A carta” criada pela professora; apresentação da peça teatral “Cabaré da Raça” de Márcio Meirelles com os alunos do 9º ano do ensino fundamental (foram feitos recortes no texto devido a faixa etária dos estudantes) entre outros como livros e vídeos educativos.

Questão 3: Acredito que a primeira pergunta venha responder a 3ª, mas acrescento que dentro do tema identidade cultural, o uso de mostra e apreciação de vídeos sobre relações étnico-raciais dentro da sala de aula como os da TV-Escola, A Cor da Cultura e outros.

Questão 5: NEAB-UNB

Questão 6: Sim. Pai índio e mãe cabocla. Pra mim responde.

Questão 8: Acredito que seja o poder de reunir pessoas com olhares e fazeres diferentes sobre a temática do negro(a) na sociedade e no espaço de aula. Cada cursista pôde fazer relatos de experiências que deram certo e outros que necessitam ser ressignificados mediante os temas estudados durante o curso. Os diálogos muito contribuíram para revermos posturas voltadas e relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Questão 11: Não respondeu.

Professor PPc5

Questão 1: Não é exatamente em sala de aula pois sou readaptada. Mas trabalho nos projetos da escola junto com os professores. Durante todo o ano participo junto com toda a equipe da escola de projetos voltados a relações étnico-raciais e a cultura negra. Focando sempre na questão da autoestima e valorização cultural.

Questão 3: Como professora negra esses temas sempre foram foco nas aulas de artes. Hoje como readaptada procuro nos projetos e no dia a dia esclarecer as questões de valorização do negro na sociedade; a questão de se reconhecer como negro; a beleza negra e o negro na mídia e na sociedade.

Questão 5: Fiz vários cursos na Unb (Universidade de Brasília) relacionado ao tema.

Questão 6: Minha infância foi bem difícil pois minha mãe não conversava muito sobre ser negra, minha autoestima era muito baixa. Quando comecei a fazer magistério conheci professores maravilhosos que me mostraram outro mundo. Ao entrar para um grupo de teatro me encontrei e aí sim passei a entender e a me valorizar. Hoje tenho uma visão e procuro passar para minha família o nosso valor e “o porquê” da nossa história”.

Questão 8: O curso foi maravilhoso. O mais relevante foi a forma como ele foi ministrado. Recebemos muitas visitas de profissionais que trabalhavam com as questões étnico-raciais. Tivemos contato com trabalhos elaborados por alunos da nossa escola.

Questão 11: Durante todo o curso foi trabalhado o assunto educação antirracista através de experiências vividas em sala de aula; A auto declaração dos alunos (muitos não se declaram negros); O respeito às diferenças; A autoestima (principalmente das meninas e sus cabelos).

Professor PPM

Questão 1: Tematicamente, quando em momentos de reflexão: - em datas importantes e/ou comemorativas; - quando acontecem situações em sala de aula (pontuais ou frequentes) trazendo histórias, propondo um diálogo sobre o assunto, ou ainda orientando, visando uma resolução da situação; - quando no próprio trabalho artístico, durante sua preparação, execução e apresentação, independente de datas festivas.

Questão 3: Na verdade o curso acrescentou em troca de experiências e vivência. Visto que esta é uma temática que vem de família (desde criança) e sempre trabalhei este assunto, independente de usar ou não outras propostas interventivas.

Questão 5: Não.

Questão 6: Não. Mas por ser filho de negro me considero afrodescendente, mesmo sendo branco, ou melhor, de cor branca.

Questão 8: Não respondeu.

Questão 11: Por ser uma escola de arte, foram questionados assuntos do como e do quando se discutir este assunto em sala de aula, não somente por causa de uma data comemorativa.

Professor CE1

Questão 1: Sim. O trabalho em sala de aula, sobretudo quanto à disciplina de artes, acontece por meio do desenvolvimento do processo criativo e artístico dos alunos, buscando evidenciar e problematizar diferentes contextos e comunidades. Desse modo, busca-se apresentar diferentes artistas e produções cuja temática esteja voltada para as questões étnico-raciais.

Questão 3: Contribuíram na medida em que buscou-se desenvolver uma análise crítica do material didático utilizado na escola, aquele direcionado pelo sistema da SEEDF. Assim, buscou-se desenvolver uma prática de leitura com os alunos a partir do próprio material, sendo problematizado com a realidade da escola.

Questão 5: Não.

Questão 6: Não.

Questão 8: A possibilidade de discussão e entendimento da temática por meio de um viés social e formal (aspectos da nossa legislação).

Questão 11: Não.

Professor CE2

Questão 1: Primeiramente trabalho com vídeo (Raízes do Brasil); depois vamos elencando alguns aspectos que chamaram a atenção; Depois trabalho com o mapa da África e o mapa da diáspora africana. Assim, ressalto grupos que vieram para o Brasil e o local em que se instalaram... a partir daí, desenvolvo características da arte africana e assim por diante.

Questão 3: O curso me proporcionou uma visão bem diferente em vários aspectos: contribuiu significativamente para a minha prática, pois o material, dicas, práticas vivenciadas no curso foram de muita importância.

Questão 5: Não.

Questão 6: Não.

Questão 8: Perceber que a verdadeira história da África nos foi negada, e como educadores temos que buscar informações para desmistificar a história do povo africano.

Questão 11: foram discutidas a partir de leituras e registros históricos. Foram discutidas como o preconceito racial foi se enraizando na nossa sociedade.

Professor CEc1

Questão 1: Sim.

Questão 3: Acredito que todos os cursos desenvolvidos na EAPE fortalece um fator tão oportuno quanto o conhecimento adquirido, que é o das relações humana; conhecemos e reconhecemos colegas de trabalho conectados com o mesmo assunto e, fortalecemos uma rede social em que compartilhamos experiências, dúvidas, encantos e desencantos. Compartilhar com outros profissionais da educação, das diversas áreas de conhecimento – história, geografia, pedagogia, artes – favoreceu uma percepção mais ampla durante o curso. A professora ao apresentar o conteúdo, logo então, a turma contribuía para o desenvolvimento da temática abordada.

Recebemos diversas atividades práticas que continha: análise da música África, do grupo palavra cantada; Montagem de um grande mapa do Continente Africano, pintar mapas das divisas geográficas, acesso à literatura com contextos, histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, filmes, etc.

Sobre essas vivências, foram desenvolvidas com os estudantes atividades tais como:

1. Pintura do mapa geopolítico africano;
2. Projeção de imagens e vídeos – paisagem, moradoras, crianças, comércio, indústria, culturas, dança, artesanato, música – de 10 países africanos;
3. Lista de 15 artistas da atualidade no circuito de música, dança, moda, teatro, escultura, poesia;
4. Conceito e confecção de máscaras africanas;
5. Desenho de texturas africanas, inspirado no grafismo da cidade de Ndebele, na África do Sul e no Zimbábue, que pinta paredes de casa, chão e até propagandas com desenhos geométricos;
6. Desenho de uma camiseta aplicando desenhos da cidade de Ndebele;
7. Banner para apresentar uma das cantoras negras do rap de Brasília;
8. Banner para apresentar importantes personalidades negras no Brasil e no mundo;

9. Pintura de pele tribal;
 10. Coreografia de uma música afro;
 11. Coreografia e vestuário de um orixá;
 12. Pannel de simbologia Adinkra;
 13. Fotografia de colega da turma que se considera negra, negro. Segurando o nome de um país africano;
 14. Produção de três pratos tipicamente africanos.
- Entre outras atividades.

Questão 5: Não.

Questão 6: Sim. Na revolta da adolescência impeço de passarem o creme alisante em meu cabelo, por volta dos 16 afirmo minha identidade negra.

Questão 8: A riqueza de ser cursos presenciais e de trabalhar com áreas diferentes. O diálogo entre os professoras(es) de diferentes contextos é muito importante para repensar a prática pedagógica.

Questão 11: Sim.

Professor CEc2

Questão 1: No segundo semestre e próximo ao dia da Consciência Negra. A cada ano mudo o tema, projeto, encenações, músicas e seminários.

Questão 3: Respeitar mais ainda a diversidade cultural e racial; Discutir ações de educação das relações étnico-raciais sem data comemorativa; Quebra de padrões estabelecidos pela sociedade, como príncipes e reis loiros de olhos azuis. Montei Macbeth de Shakespeare com um aluno negro e Lady a aluna branca. No ano de 2017 trabalhei pintores negros que retrataram mulheres negras.

Questão 5: Na maioria foram palestras e debates sobre o tema.

Questão 6: Não.

Questão 8: Pela primeira vez (em 2009) a educação abriu as portas para um novo conceito. Hoje é comum o assunto e ainda há resistência. Esse curso mudou minha visão.

Questão 11: O assunto só é discutido no Dia da Consciência Negra.

Professor GA

Questão 1: São desenvolvidos as seguintes atividades; debates, leitura de textos, leitura de imagens de artistas negros e uma abordagem de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido em cada série escolar.

Questão 3: O curso permitiu uma troca de experiências pedagógicas como: vocabulários básicos, o diálogo com imagens, relato de vídeos e muita diversidade de textos. O curso permitiu um aprendizado mais sensibilizador sobre o tema, oportunizando aos meus alunos uma maior importância aos conhecimentos étnicos e culturais sobre a “História” do povo brasileiro.

Questão 5: Não.

Questão 6: Sim. Sou afrodescendente pelos meus traços físicos, pela minha árvore genealógica. Sou o que sou. Nada mais a declarar.

Questão 8: A diversidade bibliográfica; As discussões; As reflexões diante do relato de vida das pessoas negras e indígenas.

Questão 11: Não.

Professor NB

Questão 1: Sim. Por meio de texto, danças e o debate sobre o tema. Após as apresentações sempre levo uma situação de “conflito” para os alunos desenvolverem os trabalhos.

Questão 3: Trabalhando a autoestima dos alunos negros; trabalhando a importância do negro na consolidação da formação da cultura brasileira; abordando temas sobre racismo e intolerância religiosa.

Questão 5: Sim. Especialização em história cultural na UnB.

Questão 6: Sim. Pela minha “ancestralidade” e por sentir orgulho em saber que além de sermos “iguais” é impossível desassociar a cultura negra da cultura brasileira.

Questão 8: A certeza de que muito precisa ser feito nas escolas, pois muitos professores ainda reproduzem no ambiente da escola comportamentos racistas.

Questão 11: Sim. Debate sobre a negligência formal.

Professor SS

Questão 1: Devido ao segmento “Altas Habilidades/Superdotação trabalhar com o foco no interesse do aluno, ficamos limitados para trabalhar o tema, salvo nas comemorações da escola, caso o aluno queira participar.

Questão 3: Desenvolvi um projeto na disciplina PD II (Parte diversificada) voltada para Arte e Cultura Afro-brasileira. As informações do curso nortearam minha abordagem, o referencial teórico enriqueceu a prática.

Questão 5: Não.

Questão 6: Não.

Questão 8: O embasamento teórico e o estudo da legislação voltada para a temática.

Questão 11: Não lembro. Afirmo que os cursos foram realizados há muito tempo, em 2011/2012.

ANEXO D – Tabelas com as respostas dos professores relacionando as questões 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

PP1	Análise - Fica difícil a análise, pois muitas respostas não foram respondidas no questionário – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática (concluiu o curso em 2005).
Questão 1	A temática é trabalhada em alguns momentos, por exemplo em Arte Antiga, Arte Egípcia. Em Arte Rupestre presente em Tassili. O outro momento é quando trato das matrizes culturais brasileiras e em seguida o Barroco Brasileiro. Tudo isso com apresentação de slides, seguido de contextualização, leitura de imagem e em seguida discussões sobre o assunto.
Questão 3	Não respondeu.
Questão 5	Não.
Questão 6	Sim.
Questão 7	A apresentação da figura negra no material didático.
Questão 8	O aspecto mais relevante foi a falta de material didático para auxiliar o professor na abordagem do tema.

PP2	Análise - Fica difícil a análise, pois muitas respostas não foram respondidas no questionário - O professor menciona questões sobre o ensino de Artes Visuais trabalhadas no curso. - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática (a graduação ocorreu antes de 2003).
Questão 1	Trabalho no dia a dia desconstruindo o racismo; com a história da arte; artistas contemporâneos negros; imagens recentes; obras para a avaliação pro PAS
Questão 3	Não respondeu.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Não.
Questão 7	Não respondeu.
Questão 8	Não respondeu.

PP3	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na
------------	---

	prática pedagógica do professor – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso (Como o professor fez outros cursos além da EAPE, estes também podem ter influenciado no seu trabalho em sala. A sua auto afirmação como negro também pode ser um fator para trabalhar a temática em sala). - O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática (“licenciatura em artes visuais na Universidade federal de Goiás (...) em praticamente 40% do curso, sobretudo nas áreas em que há necessidade de se estabelecer um vínculo social, como no curso de Arte e Cultura Popular do Brasil, Poéticas Contemporâneas, de Linguagem, Estética Visual e Multiculturalismo”, respondeu). Graduiu-se 2010.
Questão 1	A princípio se faz necessário o mapeamento. É importante identificar os alunos negros, os que se consideram negros, qual a sua origem, histórico familiar e aos poucos efetuar um levantamento etnográfico para fazer um recorte analítico e “mergulhar” num projeto com temática étnico-racial, trabalhando com os alunos, do dia a dia, dialogando e identificando fatos que necessitam ser esclarecidos, como, por exemplo, a questão do bullying, da não aceitação do outro.
Questão 3	É importantíssimo que o professor seja um pesquisador atento. Pude entender, através dos cursos, que não basta auferir apenas o senso comum, mas é necessário mantermos contatos e pesquisas com fontes de dados “verídicas” e cientificamente pensadas. Há bibliotecas (referências) sobre a temática, algo que não conhecia, livro infanto-juvenis, autores africanos (por exemplo) e visualização de imagens, cenários, ritos, que nos permitiram trafegar num processo bem reflexivo.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Sim.
Questão 7	A colocação de negros e famílias negras nos livros infantis; A formação da identidade do povo brasileiro; A contribuição do negro na formação cultural da sociedade brasileira (hábitos, cultura, música, etc.)
Questão 8	Observei que há pouca adesão por parte dos profissionais da educação. É nítido que há um esforço por parte dos profissionais da EAPE em manter o curso, quase uma “súplica” para que ninguém deixe o curso. Portanto, é necessário estabelecer que as escolas proporcionem Projetos Políticos Pedagógicos que levem em conta a temática negra com naturalidade, como fato a ser reconhecido. Nesse sentido, gostaria de ressaltar que ao observar os livros didáticos pedagógicos e de literatura, senti falta de personagens negros. E só pude ter tal senso de observação graças à visão que a EAPE me proporcionou. Não há um currículo de história/geografia ou artes (no caso da minha escola) que trate especialmente da história da África e dos afro-brasileiros e creio que podemos construí-lo através da pesquisa, conversas, reconhecimento de identidades, cores, jeitos, religiões. Enfim, todo o processo foi extremamente relevante.

PP4	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor – O professor menciona questões sobre o ensino de Artes Visuais trabalhadas no curso. (Como o professor fez outros curso além da EAPE, estes também podem ter influenciado no seu trabalho em sala. A auto afirmação como negro também pode ser um fator para trabalhar a temática em sala). - O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (“algumas tinham relação direta com o tema”). Graduou-se antes de 2003.
Questão 1	Uso a abordagem triangular da Ana Mae Barbosa.
Questão 3	Foi muito importante por que foi um momento de reativar o interesse que eu já tinha sobre a temática, e acompanhado de outras pessoas com o mesmo objetivo fica um trabalho melhor, mais assistido e mais bem planejado. As avaliações são mais coerente e a gente fica sabendo da realidade de outras escolas e procedimentos que outros colegas utilizam em sala. Foi interessante ver o depoimento acerca das dificuldades para implementação do tema e os casos de racismo presenciados nas escolas.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Sim.
Questão 7	De como valorizar a cultura negra, resgatar artistas negros; De como exercitar a autoestima e a identidade cultural; Como a arte afro-brasileira tem uma temática própria e ao mesmo tempo universal, sendo uma maneira de ver o mundo; As cores e forma próprias da cultura afro-brasileira; A dualidade das imagens; Biótipo; A noção de trabalho em grupo, cooperativo; Arte e religião como única prática.
Questão 8	O tema escolhido e os professores bem preparados; O interesse dos colegas; Os debates.

PP5	Análise - O curso mostra contribuição para a prática pedagógica, mas pelas respostas não é possível avaliar quanto à contribuição para uma prática antirracista. – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (Como o professor fez outros curso além da EAPE, estes também podem ter influenciado no seu trabalho em sala. A sua auto afirmação como negro também pode ser um fator para trabalhar a temática em sala). - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática
Questão 1	Sempre trabalho dentro da matéria de artes propondo um pensamento diferenciado para que os alunos se interessem. Trabalho em cima dos conteúdos a serem estudados, como: pintura rupestre, arte egípcia, etc.

Questão 3	Os cursos foram de suma importância para o desenvolvimento dos planos de aula.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Sim.
Questão 7	O papel do professor como ser influente em relação ao negro dentro da escola.
Questão 8	São ótimos, de suma importância.

PP6	Análise - O curso mostra contribuição para a prática pedagógica, mas pelas respostas não é possível avaliar quanto à contribuição para uma prática antirracista. – O professor não mencionou questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática (Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, finalizou o curso em 1988).
Questão 1	Fizemos um trabalho baseado em máscaras africanas, depois de uma pesquisa sobre as máscaras os alunos fizeram esboços, depois reproduziram em tamanhos grandes sobre o papelão e o trabalho foi exposto nas paredes da escola.
Questão 3	Contribuíram com discussões sobre o tema e novas reflexões sobre a cultura negra.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	Não respondeu.
Questão 8	O professor era negro e ativista da causa, o que nos foi bem rico e ilustrativo sobre o papel da raça negra na construção da cultura brasileira.

PP7	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor – O professor não mencionou questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (Como fez outros curso além da EAPE, estes também podem ter influenciado no seu trabalho em sala. A sua auto afirmação como negro também pode ser um fator para trabalhar a temática em sala). - O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática (concluiu o curso em 1995, mas diz não ter realizado essas disciplinas).
Questão 1	Estou atuando na Sala de Recursos Generalista. Trabalhei 12 anos na área de Artes Visuais. Quando em sala trabalho toda a história da arte e cultura africana. Atualmente trabalho com máscaras africanas bidimensionais e

	tridimensionais usando alguns materiais de reaproveitamentos
Questão 3	Os cursos e fóruns foram uma injeção de ânimo, além disso trouxeram novas ideias para abordar os temas.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Sim.
Questão 7	Não.
Questão 8	O curso foi muito bom. Ainda tenho todo o material em <i>pendrive</i> . A história de toda trajetória dos negros até o “Brasil” foi abordada de forma crítica e realista: Não foi aquela versão básica que é rapassada nos livros didáticos.

PP8	Análise - Fica difícil a análise, pois muitas respostas não foram respondidas no questionário - O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso.- O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (concluiu o curso em 1999, mas diz não ter realizado essas disciplinas).
Questão 1	Realizamos pesquisas sobre estamparias africanas e criamos painéis com estampas baseadas nas originais.
Questão 3	Contribuiu bastante porque nos dá informações importantes sobre o tema e nos faz questionar conceitos pré-concebidos.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	Não.
Questão 8	Acho que o aspecto mais relevante foi encarar os dados sobre morte, extermínio e situação social da população negra. Sabemos da desigualdade social mas os dados chocam.

PP9	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor (o professor não está em sala, mas anteriormente fez atividades relacionadas ao curso com os estudantes e participou de um projeto em 2017, menciono acima). - O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso). - O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (Concluiu o curso em 2000).
Questão 1	Estou readaptada. Texto, pintura, colagem, confecção de máscaras africanas, símbolos africanos. Vídeo sobre Zumbi dos Palmares.
Questão 3	Não respondeu.
Questão 5	Não.
Questão 6	Sim.

Questão 7	Valorização da cultura afrodescendente.
Questão 8	A escola é indiferente aos problemas enfrentados pelas crianças negras. Produção de material didático sobre as questões raciais.

PPc1	Análise - Fica difícil a análise, pois muitas respostas não foram respondidas no questionário – O professor não mencionou questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (concluiu o curso em 1998).
Questão 1	Não.
Questão 3	Dialogar sobre o assunto com os alunos sempre que acontecer algo relacionado, seja em forma de bullying ou não. Maior preparo para conversar sobre o assunto.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	Não.
Questão 8	Maior entendimento do assunto para poder com os alunos sobre o mesmo.

PPc2	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. – O professor não mencionou questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (A sua auto afirmação do professor como negro também pode ser um fator para trabalhar a temática em sala). O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática (concluiu o curso em 1990).
Questão 1	Na área de teatro com literatura negra, histórias infantis narradas e encenadas em sala; movimento corporal baseado nas aulas de capoeira, nas pinturas ou coloração de bonecos (teatro de bonecos); quando se discute cor de pele de boneco e do aluno.
Questão 3	Conhecer a cultura negra, não só a nossa cultura, mas a de origem africana, pois é um continente imenso e cheio de diferenças; Minha prática pedagógica dá-se no dia a dia, no enfrentamento dos preconceitos herdados que os alunos acabam demonstrando na escola; E também, com contações de histórias, trabalhos em grupos, etc.
Questão 5	Não.
Questão 6	Sim.
Questão 7	Responde apenas sim. Não explica a resposta.

Questão 8	O conhecimento de diversas culturas negras; O reconhecimento delas em nossas vidas e sua importância.
-----------	---

PPc3	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. – O professor não mencionou questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática.
Questão 1	Em sala com a turma dos menores, procuro contar histórias onde existam personagens negros e com as turmas dos 3º e 5ºanos procuro desenvolver peças teatrais com a temática e personagens negros.
Questão 3	O curso me deu certa base, pois eu não tinha muito conhecimento sobre o tema. Durante o curso trabalhei algumas músicas que continham a temática negra e algumas encenações com personagens negros da história.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	Não.
Questão 8	Ouvir experiências de outras pessoas e ampliar meus conhecimentos sobre o tema.

PPc4	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. – (Como o professor fez outros curso além da EAPE, estes também podem ter influenciado no seu trabalho em sala. A sua auto afirmação como negro também pode ser um fator para ele trabalhar a temática em sala). - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática.
Questão 1	Desenvolvido através do teatro, dança, música e poesias. Uso de textos teatrais como do Almanaque pedagógico Afro brasileiro _ A Resistência Negra, montagem de roteiro sobre o 13 de Maio, “A carta” criada pela professora; apresentação da peça teatral “Cabaré da Raça” de Márcio Meirelles com os alunos do 9º ano do ensino fundamental (foram feitos recortes no texto devido a faixa etária dos estudantes) entre outros como livros e vídeos educativos.
Questão 3	Acredito que a primeira pergunta venha responder a 3ª, mas acrescento que dentro do tema identidade cultural, o uso de mostra e apreciação de vídeos sobre relações étnico-raciais dentro da sala de aula como os da TV-Escola, A Cor da Cultura e outros.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Sim.
Questão 7	Ela ficou mais atrelada à mostra do material iconográfico (vídeos). Assistimos alguns vídeos onde a temática abordada trazia questões raciais sobre a presença do negro na sociedade ontem e hoje.
Questão 8	Acredito que seja o poder de reunir pessoas com olhares e fazeres

	diferentes sobre a temática do negro(a) na sociedade e no espaço de aula. Cada cursista pôde fazer relatos de experiências que deram certo e outros que necessitam ser ressignificados mediante os temas estudados durante o curso. Os diálogos muito contribuíram para revertermos posturas voltadas e relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.
--	---

PPc5	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (Como o professor fez outros curso além da EAPE, estes também podem influenciar no seu trabalho em sala. A auto afirmação como negro também pode ser um fator para trabalhar a temática em sala). - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática.
Questão 1	Não é exatamente em sala de aula pois sou readaptada. Mas trabalho nos projetos da escola junto com os professores. Durante todo o ano participo junto com toda a equipe da escola de projetos voltados a relações étnico-raciais e a cultura negra. Focando sempre na questão da autoestima e valorização cultural.
Questão 3	Como professora negra esses temas sempre foram foco nas aulas de artes. Hoje como readaptada procuro nos projetos e no dia a dia esclarecer as questões de valorização do negro na sociedade; a questão de se reconhecer como negro; a beleza negra e o negro na mídia e na sociedade.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Sim.
Questão 7	A importância do ensino das artes nas aulas para que o aluno possa se expressar e conhecer sua história através das artes.
Questão 8	O curso foi maravilhoso. O mais relevante foi a forma como ele foi ministrado. Recebemos muitas visitas de profissionais que trabalhavam com as questões étnico-raciais. Tivemos contato com trabalhos elaborados por alunos da nossa escola.

PPm	Análise - O curso mostra contribuição para a prática pedagógica. Mas em relação a uma educação antirracista, o professor disse já desenvolver essa questão anteriormente. - O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (Graduou-se em 1996. “Não existia uma disciplina específica nesta área, mas por ser uma faculdade de arte, todos os assuntos eram muito bem trabalhados nas atividade das disciplinas, este inclusive”).
Questão 1	Tematicamente, quando em momentos de reflexão: - em datas importantes e/ou comemorativas; - quando acontecem situações em sala de aula (pontuais ou frequentes) trazendo histórias, propondo um diálogo sobre o assunto, ou ainda orientando, visando uma resolução da situação; - quando

	no próprio trabalho artístico, durante sua preparação, execução e apresentação, independente de datas festivas.
Questão 3	Na verdade o curso acrescentou em troca de experiências e vivência. Visto que esta é uma temática que vem de família (desde criança) e sempre trabalhei este assunto, independente de usar ou não outras propostas interventivas.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	A respeito dos artistas negros, entre eles Heitor dos Prazeres, que muitas vezes não eram (ou ainda não são) reconhecidos por suas obras devido a sua cor de pele.
Questão 8	Não respondeu.

CE1	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor (O professor trabalhou com projeto) – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (A graduação ocorreu entre 2008 e 2012, na Universidade de Brasília, com a disciplina ELACPOP, “A disciplina contribuiu para enriquecer o repertório artístico e cultural , tendo em vista a temática étnico-racial, bem como o entendimento sobre a produção contemporânea nessa temática”).
Questão 1	Sim. O trabalho em sala de aula, sobretudo quanto à disciplina de artes, acontece por meio do desenvolvimento do processo criativo e artístico dos alunos, buscando evidenciar e problematizar diferentes contextos e comunidades. Desse modo, busca-se apresentar diferentes artistas e produções cuja temática esteja voltada para as questões étnico-raciais.
Questão 3	Contribuíram na medida em que buscou-se desenvolver uma análise crítica do material didático utilizado na escola, aquele direcionado pelo sistema da SEEDF. Assim, buscou-se desenvolver uma prática de leitura com os alunos a partir do próprio material, sendo problematizado com a realidade da escola.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	Foram discutidas questões interdisciplinares, as quais se relacionavam às diferentes visualidades e aos discursos provenientes da imagem.
Questão 8	A possibilidade de discussão e entendimento da temática por meio de um viés social e formal (aspectos da nossa legislação).

CE2	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor – O professor menciona questões sobre o
------------	---

	ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática.
Questão 1	Primeiramente trabalho com vídeo (Raízes do Brasil); depois vamos elencando alguns aspectos que chamaram a atenção; Depois trabalho com o mapa da África e o mapa da diáspora africana. Assim, resalto grupos que vieram para o Brasil e o local em que se instalaram... a partir daí, desenvolvo características da arte africana e assim por diante.
Questão 3	O curso me proporcionou uma visão bem diferente em vários aspectos: contribuiu significativamente para a minha prática, pois o material, dicas, práticas vivenciadas no curso foram de muita importância.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	Sim. A questão da identidade cultural.
Questão 8	Perceber que a verdadeira história da África nos foi negada, e como educadores temos que buscar informações para desmistificar a história do povo africano.

CEc1	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor (desenvolveu vários projetos em sala) – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (A sua auto afirmação do professor como negro também pode ser um fator para ele trabalhar a temática em sala). - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática (graduou-se antes de 2003).
Questão 1	Sim.
Questão 3	Acredito que todos os cursos desenvolvidos na EAPE fortalece um fator tão oportuno quanto o conhecimento adquirido, que é o das relações humanas; conhecemos e reconhecemos colegas de trabalho conectados com o mesmo assunto e, fortalecemos uma rede social em que compartilhamos experiências, dúvidas, encantos e desencantos.
Questão 5	Não.
Questão 6	Sim.
Questão 7	Sim.
Questão 8	A riqueza de ser cursos presenciais e de trabalhar com áreas diferentes. O diálogo entre os professoras(es) de diferentes contextos é muito importante para repensar a prática pedagógica.

CEc2	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (concluiu o curso
-------------	--

	em 1996, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes)
Questão 1	No segundo semestre e próximo ao dia da Consciência Negra. A cada ano mudo o tema, projeto, encenações, músicas e seminários.
Questão 3	Respeitar mais ainda a diversidade cultural e racial; Discutir ações de educação das relações étnico-raciais sem data comemorativa; Quebra de padrões estabelecidos pela sociedade, como príncipes e reis loiros de olhos azuis. Montei Macbeth de Shakespeare com um aluno negro e Lady a aluna branca. No ano de 2017 trabalhei pintores negros que retrataram mulheres negras.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Não.
Questão 7	Artesanato, penteados, pinturas, roupas, raízes africanas.
Questão 8	Pela primeira vez (em 2009) a educação abriu as portas para um novo conceito. Hoje é comum o assunto e ainda há resistência. Esse curso mudou minha visão.

GA	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (A sua auto afirmação do professor como negro também pode ser um fator para ele trabalhar a temática em sala). - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (concluiu o curso em 1998)
Questão 1	São desenvolvidos as seguintes atividades; debates, leitura de textos, leitura de imagens de artistas negros e uma abordagem de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido em cada série escolar.
Questão 3	O curso permitiu uma troca de experiências pedagógicas como: vocabulários básicos, o diálogo com imagens, relato de vídeos e muita diversidade de textos. O curso permitiu um aprendizado mais sensibilizador sobre o tema, oportunizando aos meus alunos uma maior importância aos conhecimentos étnicos e culturais sobre a “História” do povo brasileiro.
Questão 5	Não.
Questão 6	Sim.
Questão 7	Momentos musicais; sensibilização por fotografias; esculturas, vídeos; dança (capoeira, lendas e rituais).
Questão 8	A diversidade bibliográfica; As discussões; As reflexões diante do relato de vida das pessoas negras e indígenas.

GM	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. – O professor não mencionou questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (A sua auto afirmação do professor como negro também pode ser um fator para ele trabalhar a temática em sala). O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática.
Questão 1	Esse tema é incluído no meu planejamento anual e entre tantos outros projetos e encadeamentos de atividade do PPP que há de executar nessa escola, é trabalhado em conjunto com outros professores. Em minhas aulas de artes trago textos e contos que figuram a cultura afro, e organizo espaço para as produções artesanais e cartazes.
Questão 3	No ano que foi feito o curso, o grupo decidiu aplicar em sala de aula em conjunto com outras disciplinas: geografia, filosofia, sociologia e arte (Ensino Médio).
Questão 5	Não.
Questão 6	Sim
Questão 7	Não.
Questão 8	Primeiramente para conhecermos a lei, porém nota-se que há uma certa resistência por parte de alguns professores. E em outro ponto levar à prática esses conceitos na escola em que você está no momento. Nem sempre o grupo está disposto a trabalhar em conjunto.

NB	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. (Como o professor fez outros curso além da EAPE, estes também podem influenciar no seu trabalho em sala. A auto afirmação do professor como negro também pode ser um fator para trabalhar a temática em sala). - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (Concluiu o curso antes de 2003).
Questão 1	Sim. Por meio de texto, danças e o debate sobre o tema. Após as apresentações sempre levo uma situação de “conflito” para os alunos desenvolverem os trabalhos.
Questão 3	Trabalhando a autoestima dos alunos negros; trabalhando a importância do negro na consolidação da formação da cultura brasileira; abordando temas sobre racismo e intolerância religiosa.
Questão 5	Sim.
Questão 6	Sim.
Questão 7	Como podemos usar as artes como ferramenta pedagógica em sala de aula.
Questão 8	A certeza de que muito precisa ser feito nas escolas, pois muitos professores ainda reproduzem no ambiente da escola comportamentos racistas.

SS	Análise - O curso mostra contribuição para uma educação antirracista, na prática pedagógica do professor. – O professor menciona questões sobre o ensino de artes visuais trabalhadas no curso. - O professor não teve disciplinas durante a graduação relacionadas à temática. (Graduou-se em 2002).
Questão 1	Devido ao segmento “Altas Habilidades/Superdotação trabalhar com o foco no interesse do aluno, ficamos limitados para trabalhar o tema, salvo nas comemorações da escola, caso o aluno queira participar.
Questão 3	Desenvolvi um projeto na disciplina PD II (Parte diversificada) voltada para Arte e Cultura Afro-brasileira. As informações do curso nortearam minha abordagem, o referencial teórico enriqueceu a prática. Trabalhei com o material “A cor da cultura”.
Questão 5	Não.
Questão 6	Não.
Questão 7	Questões sobre as representações, biótipos e suas características.
Questão 8	O embasamento teórico e o estudo da legislação voltada para a temática.

ANEXO E - Projeto realizado em 2015 pelo professor Sérgio de Moura de Souza pela SEEDF

Justificativa

Vestígios da Diáspora

A História da presença da matriz africana no Brasil, sonogada, de sua real importância ao longo dos anos, nos livros didáticos e para didáticos, desde o período em que as pessoas sequestradas em suas terras, no continente africano e trasladadas para o continente americano, Antilhas e Caribe, e principalmente para o solo brasileiro, onde eram coisificados. Indivíduos de reinos distantes e de múltiplas etnias, destituídos de qualquer objeto, e até mesmo de suas roupas, trouxeram para cá, em grande escala, em seu inconsciente, sua cultura, que por aqui se esparramou.

A contribuição da matriz africana, na formação de nossa Identidade Cultural, o lugar de pertencimento do negro em nossa pirâmide social e as causas da exclusão da população negra brasileira do espírito de cidadania vigente, deram origem, depois de anos e anos de luta pelo MNU, UNEGRO e as Irmandades entre outros, nas chamadas Políticas Públicas de Inclusão Social da População Negra Brasileira.

Neste cenário, foi promulgada a Lei 10.639/03- que estabeleceu o ensino de cultura africana e afro-brasileira, nas escolas da rede pública e privadas em todo Território Nacional. Desse modo o projeto, “ Vestígios da Diáspora”, pretende através de trabalhos didáticos, com suporte artístico, histórico e linguístico em consonância com a lei supracitada, contribuir na construção de um novo olhar sobre a importância e valorização da cultura nacional, onde a matriz negra desempenhou e desempenha um papel preponderante para o que hoje chamamos de nação brasileira.

Assim resgatando a importância do negro e de seus extratos em nossa formação cultural, pretendemos contribuir para que o aluno/a negro encontre seu lugar de pertencimento em nossa história, na sociedade e para além disso em sua própria vida, como indivíduo e cidadão dessa país. Existe uma história do povo negro antes do Brasil, entretanto não existe uma história do Brasil sem os Negros que ajudaram a construí-lo. Assim lançamos um olhar para o futuro sem esquecer nosso passado e com o empoderamento do presente. A resistência de Palmares não foi em vão. SALUBÁ.

Objetivo Geral

O objetivo do projeto Vestígios da Diáspora é contribuir para que seu corpo docente e administrativo, perpassando por todos agentes diretos e indiretos do universo escolar possam vislumbrar a importância da cultura africana e afro-brasileira, traduzida em manifestações cênicas, musicais, de dança, científicas, materiais e imateriais, bem como imagéticas que povoam a formação do povo brasileiro, possibilitando assim uma melhor compreensão e descoberta de nossa identidade cultural.

Objetivos específicos

Em História: Trabalhar as personalidades negras históricas, com relevante papel na história do negro brasileiro e americano. Nomes propostos; ANDRÉ REBOUÇAS, LÉLIA GONZALEZ, CLEMENTINA DE JESUS, ABDIAS NASCIMENTO, SOLANO TRINDADE, RUTH DE SOUZA, EUZÉBIO DE QUEIROZ, MACHADO DE ASSIS, ZUMBI, RUBEM VALENTIM, EMANUEL ARAÚJO, BEATRIZ MILHAZES, SUELI CARNEIRO, JOSÉ DO PATROCÍNIO, NELSON MANDELA, MILTON SANTOS e *BARAK OBAMA, MARTI LUTHER KING, ROSA PARKS, ESTEVE BIKO, OPRAH WINFER, entre outros.*

Em Português: Estudos sobre a poesia social de SOLANO TRINDADE e como atividade, declamação dos poemas. (1º anos);

Seminário sobre a obra de MARIA CAROLINA DE JESUS- (2º anos);

Encenação da peça "a lenda do baobá" e Construção de um painel com palavras de origem africana.

Em Sociologia: Organização e condução das apresentações das danças de origem cultural afro brasileira e africana: JONGO, LUNDU, MACULELE, CHARME, SAMBA HEGAE, SAMBA, RAGGA. (2º anos);

Coreografias de THRILHER, I'M SINGLE LADIES, KUDURO, ZULK, COCO DE RODA, GAFIEIRA, YLÊ AYÊ, OLODUM e BLACK MUSIC. (1º ANOS).

Em Artes: Organização e montagem das exposições: “ Tábuas de além-mar” e “ Máscaras de Alêmassá”;

Desfile de moda afro étnica – mostra de trajes africanos;

Declamação teatralizada do poema “ O amor sobre ti não terá tempo de pousar”;

Coordenação da comida africana- proposta: muamba de galinha e kuizaca angolana;

Apresentação da versão negra de “ Orfeu da Conceição “; e,

Coordenação geral do evento “Semana de consciência Negra”.

Em Matemática, geografia, física, química, filosofia, Educação física, LI e LE:

Responsáveis pela conservação dos trabalhos expostos em suas salas (manter fechadas durante a semana do vinte), fazer o sorteio de cada personagem por sala, colaborar com a montagem dos espaços e na organização dos alunos (formação de plateia).

Direção, coordenação e SOE: Material para confecção dos trajes, fechamento do pátio com passarela, aquisição do material do almoço, confecção das camisetas, confecção dos banners, envio dos ofícios e montagem dos espaços.



Imagem 32 - Projeto realizado pelo professor Sérgio de Moura de Souza, em 2011 na RA Recanto das Emas.

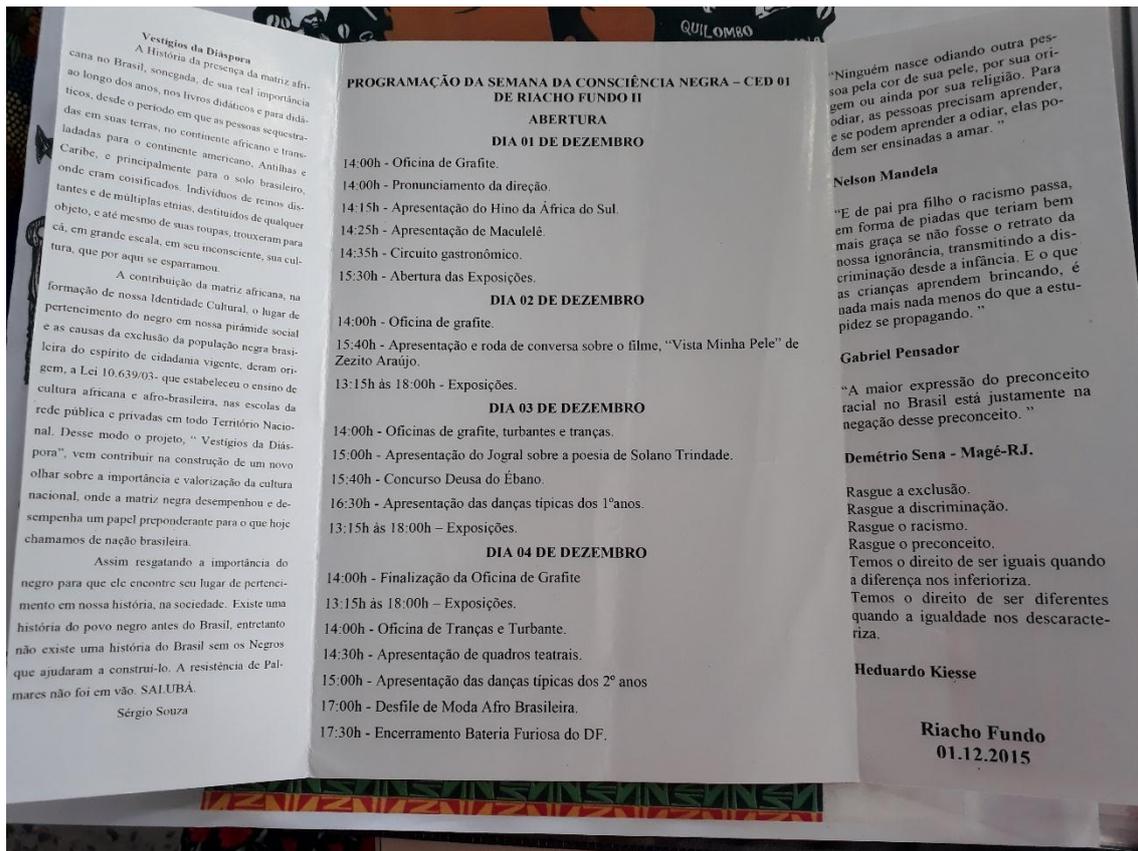


Imagem 33 - Panfleto do projeto " Vestígios da Diáspora".

